

GESTÃO DO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES

Managing pedagogy in the school: possibilities for the teachers' work

Gestión de lo pedagógico en la escuela: posibilidades para el trabajo
de los profesores

Liliana Soares Ferreira

Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria – RS – Brasil

Endereço:

Rua: Um, 425 - Parque Sta Lúcia
Camobi - Santa Maria - RS. CEP: 97110-755

E-mail

anaililferreira@yahoo.com.br

Artigo recebido em 02/08/2010

Aprovado em 03/02/2011

RESUMO

Neste artigo, são sistematizados argumentos sobre o trabalho dos professores na escola, entendido como gestão do pedagógico. Com base na elaboração de um projeto pedagógico individual, em consonância com sua participação política e social em seu grupo de pertença, imersos em políticas públicas que organizam e regulam seu fazer, os professores realizam um trabalho muito específico: a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento, tanto sua quanto dos estudantes. Com base neste amplo processo de imersão e vivência do trabalho, os sujeitos da escola podem pensar em um efetivo e transformador projeto pedagógico escolar. Essa seria, talvez, uma maneira de minimizar, paulatinamente, processos de intensificação e precarização no trabalho desses profissionais. São esses argumentos que articulam o presente artigo. A escrita permitiu pensar e organizar argumentos aqui apresentados para sustentar essa defesa, mas os estudos estão somente começando, pois a questão que dá origem ao artigo, pela complexidade da resposta que demanda, exige continuar.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho, gestão do pedagógico, escola, políticas públicas.

ABSTRACT

This article systematizes arguments on the work of teachers in schools, in a process understood as managing pedagogy. Based on the elaboration of an individual pedagogical project, in accordance with teachers' participation in social politics in the group to which they belong, immersed in public politics that organize and regulate their actions, the teachers carry out a specific work: the production of the lesson, and, in it, the production of knowledge, both their own and that of the students. Based on this ample process of immersion and experience of the work, the subjects of the school can think about an effective and transforming pedagogical project in the school. This would perhaps be a way of gradually minimizing the processes of intensification and increased insecurity in the work of these professionals. These are the arguments that form the basis of this article. The writing enabled the arguments presented here to be

considered and organized to support this defense, but the studies are still in their infancy, as the original research question, due to complexity of the response required, requires further investigation.

KEY-WORDS: Work. Management of pedagogy. School. Publics politics.

RESUMEN

En este artículo se sistematizan argumentos sobre el trabajo de los profesores en la escuela, entendido como gestión de lo pedagógico. Con base en la elaboración de un proyecto pedagógico individual, en armonía con su participación política y social en su grupo de pertenencia e inmersos en políticas públicas que organizan y regulan su actividad, los profesores realizan un trabajo muy específico: la producción de la clase y, en la misma, la producción del conocimiento, tanto suyo como de los estudiantes. Con base en este amplio proceso de inmersión y vivencia del trabajo, los sujetos de la escuela pueden pensar en un efectivo y transformador proyecto pedagógico escolar. Esa sería, tal vez, una manera de minimizar, paulatinamente, procesos de intensificación y precarización en el trabajo de estos profesionales. Son estos argumentos los que articulan el presente artículo. Su escritura permitió pensar y organizar los argumentos aquí presentados para sustentar esta defensa, pero los estudios están aún en el inicio, pues la cuestión que da origen al artículo, debido a la complejidad de la respuesta que demanda, exige continuar.

PALABRAS CLAVE: Trabajo. Gestión de lo pedagógico. Escuela. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Diante do que tenho ouvido dos professores, nas escolas onde, como pesquisadora, em conjunto com outros pesquisadores, tenho me inserido, e diante do que tenho lido e estudado, pergunto-me sobre qual é e qual tem sido realmente o trabalho dos professores na escola. Uma pergunta aparentemente simples e óbvia, porém, se objeto de reflexão, revela exigir uma resposta não tão simples e óbvia. Respondo, inicialmente, a esta questão, afirmando que o trabalho dos professores é a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Desde já, cabe esclarecer que, quando falo no trabalho dos professores, considero a possibilidade de reencontrar as condições de autoria, pertença. Nesse afã, creio também serem possíveis novos significados para a escola e para a produção do conhecimento na aula, longe de reforçar o discurso neoliberal que destaca a autonomia e a democratização de modo ambíguo, como possibilidades de transferir responsabilidades relativas à educação para o âmbito local. Revelo, do mesmo modo, minha crença que a transformação e o enfrentamento dos, cada vez maiores, impactos do capitalismo sobre a vida dos seres humanos precisam se fazer a partir do local, das forças coesas que se podem estabelecer nas comunidades. Assim, neste contexto social cada vez mais contrário às condições humanas de viver, especificamente pensando sobre a minimização do Estado e o impacto desse processo sobre a escola, estou buscando encontrar alternativas necessárias para que os professores voltem a se entender trabalhadores e não meramente funcionários.

Para refletir sobre esses temas, escrevi este artigo, com base em uma metodologia muito peculiar, a sistematização. Sistematizar, em outras palavras, refere-se ao princípio defendido por Marques (2001): "escrever para pensar". Sistematizar, nesse sentido, é argumentar a partir dos sentidos produzidos, organizando-os sob a forma de explicitações acerca dos pensamentos. Assim, as perguntas sobre qual é e como acontece o trabalho dos professores geraram estudos e investigações. Releí discursos de vinte e cinco professoras entrevistadas sobre seu trabalho. Esses discursos foram analisados e deles extraí excertos que abordavam sobre a relação entre os sentidos de trabalho e os sentidos de escola. Da mesma maneira, realizei pesquisas bibliográficas, discussões e, pouco a pouco, fui sistematizando. Estas sistematizações foram objeto de análise e de uma segunda sistematização que deu origem a este artigo. Trata-se, então, de leitura e releitura, de aprofundamento, de categorização que resultam na elaboração de argumentos e na contínua

reelaboração de crenças. Deste modo, é um rigoroso processo de produção de conhecimento, com o objetivo de pensar acerca de uma questão geradora, já explicitada, sobre a qual se busca formular respostas possíveis.

Assim como venho buscando entender melhor o trabalho e os trabalhadores na contemporaneidade, estou atenta às condições que a sociedade capitalista assume e busco entendê-las a partir de aporte relacionado ao marxismo. Não desconheço as críticas que têm sido apresentadas em relação a tal proposta teórica, entretanto, concordo com Bensaid, quando afirma que, enquanto o capital continuar dominando as relações sociais, “a teoria de Marx permanecerá atual, e sua novidade sempre recomeçada constituirá o reverso e a negação de um fetichismo mercantil universal” (1999, p. 11). Pensando sobre esses aspectos, organizo o presente artigo, tendo como questão básica: quais os sentidos de trabalho dos professores, quando, na contemporaneidade, vive-se um dos momentos de acirramento das condições sociais capitalistas geradoras de destruição, exclusão, miséria, desemprego e mudanças no trabalho? Apresento, a seguir, argumentos elaborados até o presente, organizados em duas seções que se complementam: caracterização do trabalho dos professores e a contextualização desse trabalho na escola.

O TRABALHO DOS PROFESSORES

Sabe-se que o trabalho é uma produção humana, intencional e com vistas ao alcance de um objetivo. Como tal, está imersa e suscetível às formas como se organiza a sociedade, variando conforme esta se modifica. Especialmente após a Idade Média, o trabalho se modificou rapidamente, imerso no modo de produção capitalista. A modernidade, em seus diferentes momentos, possibilitou uma crença básica: a racionalidade era organizadora dos sentidos e dos fazeres no mundo, sendo centralidade para a compreensão do social, dos sujeitos e do humano. No estágio atual, que alguns preferem chamar de pós-modernidade, o humano passa a ser relativizado, tornando-se mais um elemento fragmentado nas explicações do social. Pretendo problematizar a seguir este aspecto, recuperando uma discussão que considero significativa sobre o entendimento do trabalho humano como pertença e autoprodução social, portanto, uma espécie de processo de humanização, inserido em um contexto adverso, marcado pelos imperativos do capital¹, que tornam o trabalho uma produção capaz de macular o ser humano.

Quanto ao contexto, penso que se vive uma contemporaneidade, muito mais perto de ser moderna do que pós-moderna. Denomino esta fase de contemporaneidade, porque também não posso apoiar os que defendem uma modernidade atrelada a leituras do capitalismo ou da sociedade com base somente em clássicos, sem perceber uma evolução dialética, expressa cotidianamente e que exige contínua reinterpretação. Por isto, insiro-me entre aqueles que acreditam mais em “uma mudança no interior da modernidade e o dissenso sobre sua natureza” (NASCIMENTO, 1997, p. 74). Dois processos significativos para se entender esta evolução, com base em Nascimento (1997), são a globalização e a exclusão social. Decorrentes das metamorfoses do capitalismo para se manter, a globalização “é inerente ao sistema capitalista, que por sua natureza não respeita nem espaços nem crenças” (NASCIMENTO, 1997, p. 85). O mesmo autor indica que não existe uma única globalização, mas globalizações, que, no meu entender, acabam por reconfigurar a modernidade. A exclusão, do mesmo modo, “é incompatível com a modernidade” (NASCIMENTO, 1997, p. 85), porque, embora existam discursos apregoando a igualdade dentro das classes sociais, o processo de exclusão exige “a destruição deste espaço de igualdade e, em conseqüência, a redefinição da democracia como forma de resolução de conflitos em uma sociedade de plurais. Em última instância, o esgotamento da modernidade” (NASCIMENTO, 1997, p. 91). Com base nesses dois processos, compreende-se que a modernidade sofre metabolismos.

Nesse contexto, entendo o trabalho como uma ação eminentemente humana, porque pressupõe planejamento, ação, avaliação, ainda que estas etapas nem sempre sejam cuidadosamente premeditadas, acontecendo de modo livre ou mesmo em meio à convivência. O trabalho é uma atividade realizada mediante a necessidade de satisfazer as condições de vida humana, o que exige transformar a realidade. Especialmente o trabalho dos professores é, no meu entender, a produção do conhecimento em aula, sua e dos estudantes. Para tanto, são envidados esforços coletivos e individuais, dialeticamente produzidos, em contextos escolares, que, por serem sociais, também são políticos e culturais.

Nas últimas três décadas aprofundou-se a análise do trabalho dos professores com base nos estudos sociológicos, com destaque para análises relativas à classe social e às relações de gênero. Na década de 1980, foram priorizadas análises das interveniências do modelo taylorista-fordista na organização da escola e relações com o trabalho dos professores. Falava-se em progressiva desqualificação do trabalho dos professores, dada a interferência dos especialistas e gestores. Pensando especificamente nos professores, como trabalhadores, observa-se que essas mudanças nas políticas públicas e nas escolas, cada vez mais evidentes, geraram fragmentação, complexificação e dois processos que pretendo abordar com mais destaque: intensificação e precarização do trabalho dos professores.

A intensificação gera-se a partir da imposição de características gerencialistas, oriundas do modelo neoliberal, na educação, visando acompanhar a inclusão de tecnologias e o que tem sido chamado de pós-fordismo. Segundo Hypólito, Pizzi e Vieira (2008), citando Apple (1989), Larson (1980), as características básicas da intensificação são: a) Redução do tempo de descanso; b) Falta de tempo para atualização; c) Sensação de sobrecarga de trabalho; d) Procura-se ganhar tempo em todas as atividades; e) Atuação de especialistas para sanar dificuldades; f) Aumento do uso de tecnologias e diminuição do planejamento.

Neste processo, a autointensificação se revela, sob a forma de desqualificação, desvalorização e perda da autonomia dos sujeitos para pensar, planejar e realizar seu trabalho, perdendo oportunidades de se sentirem implicados e reconhecidos socialmente. Estou argumentando com base em uma concepção de autonomia no trabalho dos professores, elaborada por Barroso, entendida como base para se pensar mudanças no modo como se apresenta o trabalho dos professores:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis. (BARROSO, 1996, p. 17).

Os discursos que caracterizam esses processos de perda para os trabalhadores destacam que, para acompanhar a agilização dos processos, gera-se a percepção de que é necessária profissionalização contínua, entendida, por muitos, como aquisição de competências. Os exemplos desta intensificação são os discursos defendendo competências como condição de empregabilidade, controle de "qualidade" por mecanismos externos e internos à instituição escolar, relacionando mais acentuadamente o mercado e a escola. Ao mesmo tempo, acontece o jogo centralização/descentralização. Descentraliza-se a responsabilidade pelo financiamento da educação, por exemplo, e centraliza-se a avaliação da educação e os parâmetros curriculares. Segundo Hypólito, Pizzi e Vieira (2008), no Brasil, o jogo centralização/descentralização, evidenciado pelas políticas públicas nacionais ou estaduais, caracteriza-se por:

- a) Sistema de avaliação, baseado em provas nacionais, seguidas de *ranking*;
- b) Projetos de reformas que propõem uma organização curricular nacional ou regional;
- c) Aceleração dos processos de formação dos professores, inclusive por meio da EAD;
- d) Gestão financeira descentralizada, desobrigando, paulatinamente, o Estado.

A contradição evidente nestas proposições é, de um lado, a ênfase na gestão democrática, que tem como um dos aspectos centrais a autonomia; por outro, a centralização dos processos de avaliação, negando a autonomia. Do mesmo modo, a divulgação dessas avaliações, normalmente realizadas em âmbito nacional, cria *rankings* muito explorados pela mídia, acirrando o embate entre os professores considerados tradicionais e os adeptos da tecnologia, entendida como "ideal" para estes tempos e os professores adeptos da tecnologia entendidos como os "bons" professores².

Do mesmo modo, como já destacado, é preocupante o fato de os professores não só viverem a intensificação do seu trabalho, mas, por processos subjetivos, consequentes desta situação, se autointensificarem como modo de buscar acompanhar e responder às exigências. São, por exemplo, os professores que trabalham em até três turnos, em escolas diferentes, realizam uma especialização presencial ou por Educação a Distância (EAD), porque entendem estarem assim se atualizando, e sentem continuamente o gosto amargo de estarem em falta com seu trabalho. Neste processo,

pesquisas que vêm sendo realizadas por nosso grupo têm colaborado para perceber o agravamento de estado de desalento dos professores, ora por não se sentirem em condições de realizar seu trabalho, ora porque não sentindo condições não se sentem profissionais. Até mesmo a condição de ser profissional lhe parece alheia, preferindo, sobretudo as mulheres, apresentarem-se como vocacionadas, que têm uma missão social a cumprir, não um trabalho (FERREIRA, 2006).

Além disso, percebe-se uma mudança na escola, uma reorganização dos tempos, dos espaços, dos poderes, o que não significa ter-se atingido patamares de democratização, acesso, permanência, participação e autonomia. Nessa mudança, o trabalho dos professores parece ser recomposto, revisado, ressignificado, gerando nestes sujeitos maiores demandas e menos ganhos, criando condições de precarização. Cito, como exemplos, o aumento de contratos temporários nas redes públicas, o arrocho salarial, perdas de muitas garantias, a imposição de mudanças incompatíveis com a cultura na qual se insere a escola e a contínua exigência de acompanhar políticas, muitas vezes, sem o tempo necessário para conhecê-las, entendê-las e, então, propor.

Como disse anteriormente, sou otimista e, por isso, julgo interessantes e produtivos os seguintes aspectos, ao lado da possibilidade de realizar essa análise, graças aos inúmeros trabalhos que têm alertado sobre a ação profissional dos professores estar sujeita a processos de intensificação e precarização (e, com isto, denoto, novamente, a crença na possibilidade de fazer acontecer a escola e de os professores superarem, coletivamente, tais estados):

1º) Dizia antes que o trabalho é uma forma de pertencer e de produzir. Produzir e manter-se. É, deste modo, a relação mais direta dos sujeitos com sua condição de continuidade, tanto do ponto de vista da subsistência, quanto do ponto de vista cultural e histórico;

2º) Reconquistar a crença no trabalho dos professores e redimensionar a atuação da escola para assegurar a todos o direito à educação é um dos grandes desafios que a ser enfrentado, para que se possa olhar para o futuro diferentemente. E encarar este desafio passa pelo desejo político dos grupos de professores organizados;

3º) Acredito ser possível uma escola efetivamente atenta ao mundo presente, que busca, cotidianamente, condições para uma educação pautada pela humanização, sendo um espaço e um tempo em que se pratica a gestão do pedagógico³, entendendo-a como a evidência do trabalho e profissão da professora/professor, que, assim, realizam seu projeto pedagógico individual, em consonância com seu coletivo, considerando a soma de suas crenças e práticas. Deste modo, agem com maior autonomia e denotam seu conhecimento não só em relação à ciência que praticam, mas em relação à interação e à convivência humana;

4º) Creio ser necessário pensar a escola com rebeldia, iniciando um processo de recomposição da natureza da educação, ou seja, produzir conhecimentos com vistas à emancipação, mantendo sempre em foco a luta pelo mais coerente com a natureza humana da educação, conforme Santos (1996):

O conflito pedagógico será, pois, entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade. Ao campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação, essas sociabilidades e subjetividades alternativas, ampliando as possibilidades do humano até inclui-las a todas e até poder optar por elas. (SANTOS, 1996, p. 25).

Desse modo, estar-se-ia fazendo frente aos ditames capitalistas e criando, a partir da escola, esse espaço eminentemente social, "la tarea conjunta de continuar la hominización en un proceso de humanización" (CALVA, 2008). Ou seja, transgredir a herança moderna, propondo alternativas em acordo com culturas e formações sociais em contínua transformação, mas cuja centralidade, sim, é o ser humano, um ser humano diferenciado, mas necessariamente humano, senão nada mais faz sentido.

Destaco, ainda, que a abordagem sobre o trabalho dos professores, que ora proponho, tem a escola como *locus* principal, embora a educação aconteça em diferentes espaços sociais, entendendo que se pode possibilitar o trânsito de todos, desde que se consiga, conjuntamente, fazer frente, mediante ações locais e coletivas, às pressões de uma sociedade coordenada pelo capital. Como já afirmei, embora encontre reiteradas defesas da perda da centralidade da

categoria trabalho na explicação do social, mantenho-me atenta aos movimentos do trabalho e às suas consequentes influências na caracterização de quem são os trabalhadores, com especial interesse pelos professores.

O TRABALHO DOS PROFESSORES COTIDIANAMENTE REALIZADO NO CONTEXTO ESCOLAR

Inseridos na escola, contratados pela escola ou pelo Estado, os professores tornam-se parte de um sistema de organização e passam a trabalhar em acordo com orientações, planejamentos, determinações, das quais nem sempre participam. Sua autonomia e sua capacidade de gestão do pedagógico parecem determinadas por fatores externos às suas escolhas. É este o local de trabalho dos professores, um local que, “por sua finalidade e por sua natureza peculiar, supõe critérios especiais de organização. Tais critérios devem ser estabelecidos a partir das características do trabalho que ali se desenvolve” (SILVA JÚNIOR, 1995, p. 21). Porém, na escola, esse espaço e esse tempo do pedagógico, que são produtos, não estão indissociados da ação de produzir (SAVIANI, 1984, p. 81) Por esse motivo, os professores têm dificuldades em se reconhecerem como trabalhadores. Cabe-lhes propor condições para a produção do conhecimento, criar desejos e faltas do aprender, mas quem deve revelar que aprendeu é outro. Então, por vezes, percebem-se distanciados de sua produção, excluídos de sua produção.

[...] parece que o professor não consegue alcançar aquilo que diz a educação, parece que está bem longe do professor... então, parece que o professor caminha, caminha, caminha e não consegue atingir algo. Eu vejo assim. Diante de tantas mudanças, pois tudo está sempre mudando e a gente sempre tendo que estudar cada vez mais e alcançar essas mudanças, atingir essas mudanças. (PROFESSORA SILVIA).

Em acordo com os aspectos acima referenciados, entendo a exclusão social como os meios, forças e políticas que acabam por alijar os sujeitos da prática de um trabalho, de enquadrar-se nas características socioculturais de seu ambiente, de utilizar tecnologias para intervenção no ambiente, ou seja, de praticar a cidadania, isolando-se do seu grupo de pertença. Excluído, nessa forma de raciocinar, é todo aquele cujas possibilidades de ser e vivenciar sua condição de cidadania estão obstruídas. Um entendimento melhor da exclusão e da globalização como características da sociedade no estágio atual pode acontecer com base na compreensão da emancipação e da regulação social, com base em Santos (1995). O autor afirma que a regulação social acaba por gerar a desigualdade e a exclusão. Regulação social é entendida como o conjunto de ações que incidem sobre “[...] os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social” (OLIVEIRA, 2005, p. 757). Entre esses aspectos, a regulação do trabalho é um fator importante para se entender por que, nos últimos anos, houve a perda da estabilidade, da aposta no trabalho e, em consequência, um descrédito da cidadania como condição humana.

Esses dois elementos, a exclusão por afastamento do grupo de pertença e a exclusão como decorrente da regulação social, são perceptíveis quando se analisa o trabalho dos professores na escola. Em pesquisas realizadas (FERREIRA, 2006, 2008), constatou-se serem vivenciados nos espaços e nos tempos da escola os isolamentos profissionais expressos nos discursos dos colegas professores, como modos de autoproteção: “Participo das reuniões, ajudo a planejar, dialogo, mas, quando fecho a porta da minha sala de aula, faço o que quero” (PROFESSORA JUSSARA), dizem os professores. Parecem pensar que, agindo assim, estão, ao mesmo tempo, correspondendo ao que lhes é exigido: participação e autonomia, demonstrando enganosas concepções desses aspectos, porém percebendo-os como eficazes para sua proteção contra implicações demasiadas nos processos pedagógicos escolares. Acabam, então, abdicando de seu lugar profissional e escondendo-se em um discurso vitimizado e solitário, desprovido de sentidos de projeto coletivo de trabalho. Em continuidade, passam a agir repetitiva e insossamente, em um sofrimento subjetivamente organizado para dar conta de seu cotidiano, mantendo-se aparentemente profissional e internamente funcionário somente. A diferença é que os profissionais fazem um investimento subjetivo em sua profissão, vivendo-a intensamente, pois é a expressão de seu trabalho. O funcionário pode tão somente cumprir tarefas, se, por acaso, não conseguir sentir-se participe e apenas funcionarizar-se, agir por função. Trabalhar e cumprir tarefas, do ponto de vista da humanização, são antagônicos. Por isso, quando as

políticas educacionais inspiradas no discurso do capital supervalorizam a necessidade da harmonia na equipe, ao mesmo tempo em que endeusam a autonomia, acabam por acirrar o desconforto dos professores que, devido à carga horária intensificada, à precarização das condições de trabalho, quando muito, conseguem e regozijam-se nisso, cumprir suas aulas, expressando discursivamente esse cumprimento através de uma expressão bastante reveladora: “dei aula”: “Sabe aqueles dias em que você chega em casa e sua cabeça parece um balão? Deu aula de manhã em uma escola; de tarde em outra. Você já não lembra direito o que disse na aula da manhã e precisa pensar ainda o que dará no dia seguinte...” (PROFESSORA JOANA).

Ora, se o trabalho é a dimensão ontológica que constitui os seres humanos, o cumprimento de tarefas é seu antagonismo e nessa ação repetitiva e geradora de sofrimento os professores, cujo trabalho é produzir a aula e, nela, junto com os estudantes, produzir conhecimento, acabam por desumanamente apenas “aguentar” os dias de trabalho. A humanização, nesse contexto, é mais do que utópica, é equivocadamente esperada de sujeitos cujas condições de trabalho e o sofrimento gerado por sua condição de funcionário, em vez de trabalhador, nem sequer lhes permitem hominizarem-se, imagina humanizar-se e propor um trabalho humanizador.

Do mesmo modo, tais ações, opções claramente evidenciadas nos discursos, servem-lhes para estarem em acordo com as regulações sociais cotidianas, expressas nos textos legais, nos instituídos da escola, gerando a impressão de agirem conforme as normas.

Quando tu vês esse descaso pela educação, descaso governamental, político... quando sabe que não tratam com a seriedade que deveria a educação... Isso repercute nas famílias eu acho... e por isso os alunos também não tem esse apreço pela educação que deveriam ter. Por esse lado, eu não sou tão satisfeita assim com meu trabalho, pois me sinto, por um lado, bem satisfeita, bem realizada, por outro, triste. (PROFESSORA DIVA).

Se for pensado que, para Marx, a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, oriundo da relação capital/trabalho, na exploração do trabalho pelo capital (MARX, 2008), pode-se entender os professores como profissionais que se sentem e evidenciam em seus discursos (pelo menos nos que foram coletados pelo grupo de pesquisadores nos últimos dois anos) desiguais em relação aos demais sujeitos integrantes de seus grupos de pertença profissional e social. Da desigualdade gera-se a exclusão. A exclusão, na sociedade capitalista, implica desvinculação do mundo do trabalho e esta desvinculação pode ser gerada por diversos fatores, a maior parte deles relacionados à falta de características de empregabilidade, esta concepção ideológica que atribui unicamente ao trabalhador a responsabilidade por suas condições de acesso ao trabalho e ao emprego. No caso dos professores, evidencia-se nessa ávida busca por eventos que lhes garantam “formação” continuada, observada no interior das escolas cotidianamente.

Só me sinto insatisfeita no meu trabalho na parte financeira. Até eu fiz especialização, pretendo vir a fazer mestrado quero ver se eu consigo, sabe? Porque eu tenho muita vontade de ensinar, daí tu chegas aqui [na escola] tem toda a parte prática da coisa que não é igual à teoria que tu aprendes lá nos cursos. Então, o que acontece? Tu tens a vontade de fazer e tu não consegues fazer, muitas vezes, noventa por cento do trabalho que tu podias fazer, cem por cento tu não atinge nunca. (PROFESSORA DALVA).

Para entender melhor estes argumentos, recorro a Antunes (2003). Especialmente nos últimos trinta anos, aconteceram mudanças no mundo capitalista que, entre outros aspectos: influenciaram diretamente na configuração da escola e, principalmente, implicaram mudança no sistema de produção e, em decorrência, geraram o desemprego cada vez mais estrutural; uma suposta vitória capitalista com a queda dos governos de inspiração socialista; o desaparecimento da social-democracia clássica; o acirramento das relações de trabalho nos contextos neoliberais, exigindo que os trabalhadores trabalhem mais e recebam cada vez menos (ANTUNES, 2003). Obviamente, estas mudanças repercutiram diretamente na classe trabalhadora, diminuindo a estabilidade do emprego; aumentando a precarização do trabalho, criando uma articulação entre lutas de gênero e de classe a partir da feminização do trabalho; exclusão dos jovens do mercado de trabalho (ANTUNES, 2003). É com base nesses argumentos que Antunes (2003) passa a apresentar teses contra aqueles que defendem a perda da centralidade do trabalho como categoria central para explicação do social. Essas teses podem ser resumidas em nove discussões que assim sistematizo: 1) o capital não elimina o trabalho vivo e sua interdependência com o trabalho morto; 2) a crise da sociedade e do trabalho abstrato é no âmbito epistemológico e não ontológico. Há interação e intersubjetividade

no âmbito do trabalho, que, na verdade, integra o mundo sistêmico; 3) a classe trabalhadora pode fazer a revolução no trabalho, do trabalho e pelo trabalho; 4) é necessário lutar pela pertença a uma classe e, conseqüentemente, a um movimento social; 5) o capitalismo mantém a alienação dos trabalhadores; 6) o capital continua explorando o trabalho no tempo e no espaço; 7) a ciência se tornou a principal força produtiva, até o limite que o capital permite e não há como produzir ciência senão pelo trabalho; 8) há a redução, onde possível, do trabalho improdutivo: os trabalhadores passam a gerenciar e, ao mesmo tempo, realizar o trabalho; 9) há crescente imbricação entre trabalho material e imaterial. Todas estas defesas contribuem para que se pense em uma ampliação e contemporaneização da categoria trabalho (ANTUNES, 2003).

Durante esse percurso argumentativo, cabe destacar as referências relativas a trabalho, as quais denotam que o autor defende a negação do trabalho, mas salienta que se faz necessário negar o “[...] o trabalho assalariado, é o trabalho fetichizado, é o trabalho que dá sentido ao capital e gera perda de sentido para quem trabalha porque dessocializa, desumaniza: quem trabalha para produzir mercadorias não se humaniza no trabalho, se desumaniza.” (ANTUNES, 2003, p. 23).

E anuncia uma concepção de trabalho que ele defende: “O trabalho concreto que os homens e mulheres livres, autonomamente, audeterminadamente produzem, visando atendimento da sua vontade subjetiva e das necessidades humanas e sociais [...]” (ANTUNES, 2003, p. 23). E acrescenta: “O trabalho ata o indivíduo à condição de gênero humano, ele é uma categoria fundante no ser social. É pelo trabalho que o ser social se humaniza no seu plano mais preliminar” (ANTUNES, 2003, p. 40).

Sabe-se que a sociedade capitalista, pelas relações que impõe aos sujeitos, determina uma organização do trabalho relacionada à relação capital-trabalho e esta implica se entender o papel da escola e da educação, e nestes, o papel do trabalho dos professores.

Contraopondo-se às políticas públicas que acabam por negligenciar valores em favor da expansão do mercado, Ball (2004) caracteriza mudanças sociais que interferem nas políticas educacionais e, conseqüentemente, no trabalho. Apresento estas características como elementos para se pensar, neste contexto assim descrito, o trabalho dos professores:

- a) a mudança de um Estado-provedor para um Estado-regulador e avaliador;
- b) o avanço do capital, incidindo sobre o social, mercantilizando-o cada vez mais;
- c) as mudanças institucionais gerando novas configurações éticas, de ações e relações de trabalho;
- d) os cidadãos passam de seres auxiliados pelo Estado para o papel de consumidores vorazes. (BALL, 2004, p. 1107).

À soma dessas características, que criam um novo cenário para o trabalho e a educação, Ball denomina de “acordo pós-Estado da Providência” (2004, p. 1107). A educação passa a ser:

[...] um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que será sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional. (BALL, 2004, p. 1108).

Tal afirmação comprova o lugar estratégico da educação nas políticas internacionais “[...] em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas [...]” (BALL, 2004, p. 1109). Santos refere-se também a estes aspectos, apresentando as orientações do Banco Mundial para a educação, que incluem:

[...] a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais. (2004, p. 1148).

Evidencia-se um gerencialismo, um economicismo, muito semelhante, em suas bases, ao da década 1960, no Brasil, pressupondo haver modos de organizar a escola e a educação com vistas ao aumento da produtividade, adequando-as o mais possível ao padrão de acumulação fordista, caracterizando-as como “mecanismo de redução das desigualdades sociais” (OLIVEIRA, 2004,

p. 1129); muito diferenciado, entretanto, se forem percebidas as mudanças no trabalho e nos trabalhadores, geradas pela globalização e objetivando a “equidade social” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). Tais aspectos têm gerado reformas educativas e na organização escolar, provocando “uma reestruturação do trabalho pedagógico” (OLIVEIRA, 2003) e, conseqüentemente, nos objetivos da educação pública cujo imperativo passa a ser

[...] formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Sobre o trabalho, muitos autores, como Gorz (2001), Offe (1991), têm defendido que deixou de ser categoria central para a análise da sociedade devido às suas mudanças. Entretanto, com relação a tais argumentos, continuo afirmando com Marx: “o trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade” (2008, p. 50). Embora, por exigência do capital, evidenciem-se diferenciadas formas de produção, isso não significa que o trabalho esteja prescindido do trabalho vivo, ao contrário “[...] ao fragmentar, exteriorizar e precarizar as relações de trabalho, tem se utilizado do trabalho vivo e incrementado a articulação entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa.” (ORGANISTA, 2006, p. 170).

Nessa perspectiva, entendo o trabalho como uma ação eminentemente humana, porque pressupõe planejamento, ação, avaliação, mesmo que estas etapas nem sempre sejam premeditadas, acontecendo de modo livre ou mesmo em meio à convivência. É uma atividade realizada mediante a necessidade de satisfazer as condições de vida humana, o que exige transformar a realidade. Para Marx (2008), o trabalho é *práxis*. Ao realizá-lo, o ser humano se autocria, transforma e recria a natureza. Através do trabalho, o ser humano interfere em seu ambiente, transformando-o e, desta forma, autoproduzindo-se. É neste contexto que o trabalho pode ser, ao mesmo tempo, negativo, porque possibilita a exploração e a alienação humana e, positivo, porque permite a ação humana sobre a natureza, reelaborando a vida.

A ESCOLA NO TRABALHO DOS PROFESSORES

Especificamente quanto ao trabalho dos professores, tenho considerado que a escola é um grupo social imerso em uma cultura que, junto a outras culturas, configura o que se denomina formação social, entendendo que não existam formações sociais absolutas e que não estejam em contínuo processo de transformação econômica e social, portanto, política. Assim, se entendo que as formações sociais capitalistas o são porque assentadas nos movimentos do capital, pergunto-me a todo o momento, em que medida são humanas e humanizadoras? Para sê-lo, necessitam ser democráticas, porém, como bem adverte Ellen Wood (2003), o capitalismo, como um sistema de relações e um terreno político, é antitético à democracia. E a autora conclui: “um capitalismo humano, “social”, verdadeiramente democrático e equitativo é mais irreal e utópico que o socialismo” (2003, p. 08).

As formações sociais não são algo abstrato, configuram-se na soma das relações cotidianas, interpessoais, pautadas por relações de poderes, omissões, implicações, as quais aproximam, afastam, acolhem ou repudiam. São relações de toda ordem: afetivas, econômicas, políticas, sociais e culturais. A questão é: até que ponto são e podem ser humanizadoras se, por humanizadoras, entende-se, no mínimo, as relações possibilitadoras do trânsito de todos os sujeitos? Porém, de antemão, como pretendo expor, não sou derrotista, creio que há possibilidades de humanização naquelas pequenas formações sociais, como a escola, onde predominam os poderes locais e os movimentos sociais organizados. Por isto, vou me ater a esta especificidade de formação social, a escola, que, embora integre formações mais amplas, pode, sim, humanizar-se, criando um rompimento a partir do local. E é neste ambiente possível que insiro o trabalho dos professores (destacando que não farei, linguisticamente, distinção de gênero, professoras e professores, mas considero os processos de feminização do trabalho dos professores de suma importância para entendê-los como profissionais). E reitero que a humanização como proposta da escola, da instituição, somente será possível se humanizadas as condições de trabalho e o projeto pedagógico individual dos professores.

Para falar da escola, algumas professoras, interlocutoras de pesquisas (FERREIRA, 2006, 2008) já mencionadas sobre o trabalho dos professores na escola, reportaram-se à família. Apresentaram uma

perspectiva de escola como a extensão do lar. Aparentemente natural, este discurso parece revelar uma intencionalidade: mascarar as condições de profissão da professora. Vivem, as entrevistadas, professoras, mulheres, a condição de trabalhadora como funcionárias do Estado, com ingresso na profissão por meio de um concurso que lhes dá estabilidade no emprego. O controle de seu trabalho é exercido por mecanismos funcionais: livro ponto; faltas justificadas; melhoria do salário conforme os cursos de qualificação realizados, embora estes não sejam obrigatórios, a única perda é avanço no Plano de Carreira, este também um mecanismo de controle. Partilham a idealização. Sua feminilidade é mais significativa que sua condição profissional. Por serem mulheres, estão aptas a este trabalho de dar continuidade à família, zelando para manter os valores e as perspectivas. Vale destacar que a família referendada é o modelo tradicional, uma célula social composta por pai, mãe, filhos, parentes próximos, enquanto se sabe que, no país, aumentam diariamente, os índices de famílias desestruturadas e os índices de famílias cujo sustento é garantido apenas pela mãe, sem a presença do pai. Exemplifico com um excerto dos discursos das professoras-entrevistadas: “a escola pra mim, é que nem eu comparasse com uma família, que todos devem... se sentir bem, que acontece o conhecimento, a convivência e aprendizagem” (PROFESSORA ANA).

Em muitos momentos, durante as entrevistas, eu me perguntava: por que é tão difícil descrever a escola como lugar de trabalho? Qual é o significado da escola para estas professoras? Destas questões, alimentadas a cada dia de visita à escola e de conversa com as interlocutoras da pesquisa, geraram-se várias possibilidades de compreensão:

a) a professora, por não se permitir o lugar de profissional, encontra na caracterização de lar-escola, um conforto. Em um lugar assim, encontra espaço para continuar sendo a mãe, a mulher que não quer abandonar, simplesmente, em casa, como se ao sair de casa, abdicasse destas funções que, no seu imaginário, são naturais para toda pessoa do sexo feminino;

b) enquanto a escola é lar-escola, no seu imaginário, não há necessidade de lutar por um melhor salário, por melhores condições de trabalho. Ao contrário, basta continuar sendo uma pessoa calma, bondosa, acessível, distante de conflitos e o trabalho não se torna desconfortável;

c) se a escola é lar-escola, a relação com estudantes passa a ser isenta de função do pai. No lugar suposto de “mãe”, a professora torna-se a que contemporiza, estabelece os projetos, acompanha, acolhe. Cabe ao outro, normalmente à pessoa que ocupa o lugar de direção, denotar atitudes que corresponderiam à função de pai, assim como é entendida na comunidade, e à função paterna, a lei. Esta sim é uma situação confortável para a professora. Realiza seu trabalho dentro dos limites da aula e tudo que exceder a estes limites é mediado por uma terceira pessoa, normalmente quem realiza a gestão da escola.

Outro modelo de escola é aquele cuja função é fornecer instrumentos para a análise da realidade e para a expressão. Um espaço onde os estudantes podem experimentar a reflexão como atividade coletiva. Assim procedendo, estarão aprendendo a ler e a analisar a realidade, o que exigirá curiosidade, observação e, conseqüentemente, crítica reconstrutiva. Professor e estudante deverão estar em constante diálogo sobre o real, com base nas inúmeras fontes hoje disponíveis. Deste diálogo, brotará uma visão mais consciente e abrangente dos fatos. Se a escola conseguir oportunizar situações de entendimento do real, o estudante se capacitará à ação cidadã – objetivo primordial de uma educação que queira estar em consonância com nossa época. Ao referir-se a esta função, cada professora utiliza uma expressão que evidencia suas concepções: “uma escola é um espaço onde a criança busca o saber, é o espaço onde o ser humano se aperfeiçoa para vida, se prepara para o mundo de trabalho e em especial para a vida.” (PROFESSORA IARA).

Pensando a partir desses discursos, é possível concordar que a escola é um espaço para o encontro e a socialização de saberes. Neste espaço, cotidianamente, encontram-se pessoas, trazendo consigo seus saberes, alegrias, subjetividades e interagindo, partilhando e ressignificando saberes com outras pessoas, que também têm seus modos de agir e pensar. A escola é, portanto, vida, encontro entre cidadãos – advindos de culturas plurais –, tendo em comum uma intencionalidade: produzir conhecimentos. Em suma, é o espaço da convivência e da produção. Somam-se, no espaço escolar, os saberes trazidos pelos sujeitos, a prática da linguagem, o desejo de aprender. É por isto que a escola precisa superar seus limites: deixar de ser um espaço restritivo, possibilitando, assim, condições de partilhar conhecimentos, produzir história. Resulta um processo pedagógico repleto de possibilidades criativas, permitindo a interação entre vida cultural e social, sob a forma de relações intersubjetivas, mediadas pela linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, penso que a humanização, como possibilidade emergente para a escola e a educação, assim como o pedagógico, acontece a partir do trabalho dos professores, esses sujeitos que, junto com outros sujeitos, produzem a aula. Nessa produção, promovem o diálogo sobre os saberes, a interação, a inserção social, enfim, produzem conhecimento com vistas possibilitar que os sujeitos se integrem cada vez mais em seus grupos de pertença. Somente nessas condições, acredito, há possibilidade de os sujeitos sentirem-se partícipes, a partir de sua condição de ser humano, condição respeitada e considerada, porque entendida como um viés ético por excelência. Ético porque relacional, subjetivo e histórico, ou seja, demasiadamente humano. Nesse viés, fica evidente que o trabalho dos professores tem na aula um espaço privilegiado, mas se estende para além da sala da aula, expandindo-se no social e repercutindo nos grupos sociais, como ação dos seres humanos em relação aos outros seres humanos. Vale dizer, o trabalho dos professores é social e coletivo, posto que é planejado pelos grupos dentro das escolas, torna-se aula a partir da iniciativa individual, mas a aula é a confluência de sujeitos, portanto, social.

É desse modo, produzindo a aula, seu trabalho, que os professores não somente realizam a gestão do pedagógico, mas dão continuidade à história, uma história absolutamente social, posto que é a convergência de interesses e desejos. A gestão do pedagógico, essa expressão que tenho utilizado para referir-me ao real trabalho dos professores: a produção da aula e, nesse espaço e tempo, a produção do conhecimento sua e dos estudantes, com base em um projeto pedagógico individual, mas dialeticamente elaborado em movimentos individual/coletivo, é, em si, a perspectiva de superação do estado de desumanização do trabalho dos professores. Uma superação necessária e anterior a se pensar em projeto emancipador e humanizador para a escola. Esse projeto, sim, a despeito de discursos conformadores todo dia ouvidos, seria transformador do social, capaz de enfrentamento dos imperativos do capital, mas somente possível se fortalecidos os sujeitos do pedagógico na escola e, com isso, verem reconstituída sua profissão.

Sob o meu ponto de vista, o de professora há mais de duas décadas, em escolas públicas e comunitárias, uma educação pautada pela ética e pela humanização se faz possível quando os sujeitos professores, embora não sejam os únicos responsáveis pela educação escolar, produzem seu trabalho como uma ação crítica, responsável, conseqüente e centrada nos seres humanos: seus saberes, historicidade, subjetividade que, por complexos processos de reflexão, na aula, vão se produzindo conhecimentos, tendo como meio a linguagem praticada como convocação e inclusão. Não estou falando de professores-tarefeiros, capazes de realizar as condições e as exigências de seu emprego, mas de professores cujo trabalho é a ação sob a forma de trabalho, a partir do qual produzem a aula e nela produzem conhecimentos junto com os estudantes.

Não me parece em nada utópica essa proposição, porém não julgo fácil transcender à situação de empregado ou de funcionário, de assujeitamento e autopermissão, muitas vezes, vivida cotidianamente, para agir em acordo com o que está presente ou previsto em seu projeto pedagógico individual. Ao assim agir, faz-se essencial o apoio, a participação e a ação coletiva, tanto no interior da escola quanto no sindicato e nos grupos sociais ampliados da profissão. Em outras palavras, não está sobre o professor apenas a responsabilidade e as condições de superar os imperativos sociais responsabilizadores da escola e, sobretudo, dos profissionais, pelos inúmeros problemas apresentados nas avaliações educacionais, em grande quantidade, que vêm sendo realizadas nos últimos anos. Essa superação é coletiva, no conjunto de profissionais articulado em torno de um projeto, uma espécie de meta-humanização, porque reconstituindo o lugar social da profissão, reconstitui-se também o lugar social do sujeito, há muito vitimizado pelos discursos ideológicos que intensificam o trabalho dos professores, gerando, também, nesse processo, a autointensificação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. "Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho". In: SENNA, E. (Org.). *Trabalho, educação e política pública*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p.13-50.
- APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- BALL, S.J. "Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar". In: *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, set/dez. 2004. p. 1105-1126.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia na Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BENSAÏD, D. *Marx, o intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CALVA, M. L. "Complejidad, humanización y educación. Una mirada y un horizonte para constuir una educación humanista 'a la altura de nuestros tiempos'. In: *Revista Científica Internacional*, ano 1, vol. 2. nov. 2008.
- FERREIRA, L. S. *Profissionalidade, trabalho e educação no discurso de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2006, 293p. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. (Tese de Doutorado).
- FERREIRA, L. S. "Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?" In: *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008
- FERREIRA, L. S. "Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico?" In: *Educación y educadores*, Colômbia: 2009, Vol 12, No 2, 2009. pp. 145-156.
- GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. SP: Martins Fontes, 2001.
- HYPÓLITO, A. M.; PIZZI, L.C.V.; VIEIRA, J.S. "Profissão docente e intensificação do trabalho" In: *Anais do XIV ENDIPE*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- LARSON, S. M. "Proletarianisation and educated labour". In: *Theory and Society*, 9, 1980. p.131-175.
- MARQUES, M. O. *Escrever é preciso – O princípio da pesquisa*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2001.
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- NASCIMENTO, E. P. "Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade?" In: DOWBOR, L; IANNI, O; RESENDE, P. A. *Desafios da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 75-93.
- OFFE, C. **Trabalho e sociedade**. V. 1. A crise. SP: Tempo Brasileiro, 1991.
- OLIVEIRA, D. A. "Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes". In: *Educação & Sociedade*, vol. 26, n. 92, out. 2005. p. 725-751.
- OLIVEIRA, R.T.C. "Estado Brasileiro e Neoliberalismo" In: SENNA, E. (Org.). *Trabalho, educação e política pública*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p. 135-148.
- OLIVEIRA, D. A. "A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização". In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, set./dez. 2004. , p. 1127-44.
- ORGANISTA, J. H. C. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.
- SANTOS, B. S. "Para uma Pedagogia do Conflito". IN: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos. *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Anais do III Seminário Municipal de Educação de Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTOS, L.L.C.P. "A formação de professores na cultura do desempenho". In: *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez. 2004.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. SP: Ática, 1984.
- SILVA JÚNIOR, C. A. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TASSIGNY, M. M. "Diálogos com George Lukács: Para uma Ontologia da Educação". In: *Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 21, n. 1, jan./jun. 2006. p. 25-38.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2003.

NOTAS

¹ De acordo com Tassigny, os imperativos do capital são "[...] exigências da reprodução econômico-social da sociabilidade capitalista de produção, na qual o sujeito é o capital e o homem é o predicado deste" (TASSIGNY, 2006, p. 37).

² Lembro que a categoria "bom" professor(a) é de caráter socialmente localizável, já que quem é "bom" professor para alguém não o é em outro espaço escolar, para outros sujeitos.

³ Tenho defendido que a gestão do pedagógico acontece em todos os níveis da escola, mas cabe, em primeira instância, aos professores realizá-la, pois o objetivo central da gestão do pedagógico, tal como a descrevo, é a produção do conhecimento e esta acontece na aula. Nesse sentido, por realizar a gestão do pedagógico, os sujeitos-professores assumem o lugar subjetivo de sujeitos de seu trabalho, o que os auxilia a redescobrirem-se profissionais e, nesse lugar, produzirem efetivamente conhecimento. Assim agindo, poderão contribuir para uma escola diferente, ágil, em acordo com os tempos atuais (FERREIRA, 2008).