

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente

Mônica Padilha Fonseca

BRASÍLIA-DF

2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESCOLA, APRENDIZAGEM E TRABALHO PEDAGÓGICO - EAT

MÔNICA PADILHA FONSECA

PORQUE DESISTI DE SER PROFESSORA: UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO DOCENTE

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: ELIZABETH TUNES

BRASÍLIA-DF

2013



Atribuição-NãoComercial 3.0 Brasil (CC BY-NC 3.0 BR)

Você tem a liberdade de:



Compartilhar — copiar, distribuir e transmitir a obra.

Remixar — criar obras derivadas.

Sob as seguintes condições:

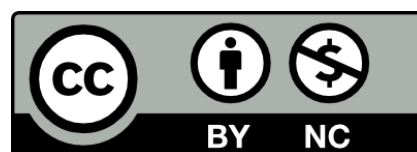


Atribuição — Você deve creditar a obra da forma especificada pelo autor ou licenciante (mas não de maneira que sugira que estes concedem qualquer aval a você ou ao seu uso da obra).



Uso não comercial — Você não pode usar esta obra para fins comerciais.

Este trabalho está licenciado sob a Licença Atribuição-NãoComercial 3.0 Brasil da Creative Commons. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/> ou envie uma carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.



MÔNICA PADILHA FONSECA

PORQUE DESISTI DE SER PROFESSORA: UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO DOCENTE

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Elizabeth Tunes – Orientadora
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Doutora Maria Alexandra Militão Rodrigues – Examinadora
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Doutora Zoia Ribeiro Prestes – Examinadora
Mestrado em Psicologia/UNICEUB e Universidade Federal Fluminense

Professora Doutora Patrícia Lima Martins Pederiva – Examinadora suplente
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Brasília, 25 de julho de 2013.

Dedico

A todos(as) os(as) estudantes que devolvem
a agressão da escola com um abraço carinhoso e apertado.

Aos queridos e inesquecíveis estudantes
da 4ªB da Escola Classe 05 do Paranoá do ano de 2009.

Agradeço

À Beth pela orientação baseada na liberdade, confiança e responsabilidade e por isso coerência plena dos seus atos. Aprendi muito com seu exemplo.

Aos participantes dessa pesquisa, que mais que seu tempo, dispuseram de sua boa vontade contando com ternura um pedacinho das suas vidas.

Ao Tatu por estar presente em todos os momentos da pesquisa: desde a concepção até a conclusão; pela escuta e críticas; pelo apoio e incentivo; pelas leituras e por ouvir meus desabaços; pela discussão sincera; por me fazer crescer todos os dias; pelo companheirismo irrestrito na vida e pelo fruto do nosso amor que está pra chegar.

Às meninas do Gepepi: Gabi, Josi, Rafinha, Aracy, Ju, Dani, Paulinha, Tamine, Carol, Aline e Karen que, além da amizade, acompanharam essa jornada contribuindo nas reflexões sobre educação e escola. Viva nossa incubadora de sonhos e ideias de realizações fantásticas!

Aos colegas do mestrado: Patrícia, Adriana, Carla, Ingrid, Lúcio, Norberto, Maninho, Remom e Penélope pelas críticas sinceras que ajudaram nos rumos do trabalho.

À família zona ampliada: Pai, Mãe, Zé, Antônio, Lia, Olívia, Júlia, Luiz Fernando, Ju, Anita, Tude, Tiago, Natasha e Ana Laura pelo apoio, discussões e amor eterno.

Às amigas do Ibram: Cinthia, Vivian e Rafa por tornarem meu dia mais feliz, me apoiando, e por isso ajudando fazer meu mestrado com mais tranquilidade.

Sem essas pessoas, em diferentes aspectos, esse trabalho não teria acontecido.

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte, o coração*

Gonzaguinha

RESUMO

FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

Este estudo tem o objetivo de compreender os motivos que levaram Pedagogos formados na Universidade de Brasília (UnB) a desistirem da carreira de professor na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Para isso, foi preciso estudar e entender o ambiente de formação dos participantes da pesquisa e da instituição de atuação profissional que os levou ao abandono. Os dois primeiros capítulos do trabalho apresentam a história de criação da UnB e da Escola Pública do DF. Para investigar o problema: *Por que professores desistem da docência na Secretaria de Educação do DF?* foi realizada uma pesquisa de campo com sete pedagogos que evadiram da SEDF após experiência em sala de aula. A entrevista realizada trazia os seguintes assuntos: formação, recepção na SEDF, salário, condições físicas da escola, condições emocionais, trabalho em equipe, relação com os estudantes, organização da turma, estrutura e organização escolar e carga de trabalho. A partir da análise dos dados, identificou-se que a desistência está relacionada, principalmente, às condições de trabalho e às condições emocionais, indicando problemas estruturais no funcionamento e organização da escola. Outro resultado foi observar que mesmo o Distrito Federal atingindo parâmetros aceitáveis de infraestrutura, salário e tempo para coordenar, há ainda uma grande insatisfação dos professores com a escola. Isso leva a acreditar que, mesmo com um alto investimento na infraestrutura e nos salários, faz-se necessário um repensar metodológico e conceitual da escola. As principais contribuições do trabalho foram: compreender a necessidade de uma formação que aproxime a Faculdade de Educação da UnB com a SEDF; evidenciar a desistência de professores relacionada à estrutura escolar atual; abrir o debate para novos enfoques que motivam à desistência dos professores, enfatizando a relevância das condições de trabalho e condições pessoais em detrimento do salário e condições físicas da escola.

Palavras-chave: Evasão docente. Escola pública no DF. Universidade de Brasília.

ABSTRACT

The goal of this study is to understand what drove pedagogues, graduated from the Universidade de Brasília (UnB) School of Education, to give up their careers as public teachers, who served with the SEDF (The State Department of Education of Distrito Federal). In order to investigate the causes for this tendency, it was necessary to research and understand the participants' teacher education environment as well as the institution in which they acted as professional educators, and which led them to abandon their careers. The first two chapters present the founding history of both UnB and the Distrito Federal public schools. To investigate the question: *Why do teachers give up teaching in the SEDF?* fieldwork consisted on interviewing seven pedagogues who have resigned from their teaching positions after experiencing the classroom. Interviews included the following subjects: teacher education, their reception at the SEDF, salaries, school's physical structure, emotional conditions, teamwork, relationships with students, class organization, school's structure, organization and work load. Data analysis has indicated that attrition is related mainly to labor and emotional conditions, indicating structural problems in the school's organization. Another important observation was finding that even with Distrito Federal achieving acceptable parameters in infrastructure, salaries and work load, there is still great dissatisfaction from teachers with the school. It leads to believe that even with high investments in school's physical structure and teacher compensation, it is necessary to rethink educational methods and concepts. The main contributions of this study were understanding the need for a teacher education that brings the School of Education at UnB closer to the SEDF; evidencing teacher turnover due to current school structure; opening the debate to new reasons for teacher turnover, focusing on labor and personal conditions rather than on compensation and physical infrastructure.

Keywords: Teacher turnover. Public education. Universidade de Brasília.

Lista de Figuras

- Figura 1** - Porcentagem de pedagogos formados na UnB e em outros estabelecimentos de ensino, aprovados no concurso para professores da SEDF/2008. p.23
- Figura 2** - Número de formados pela UnB na habilitação Magistério para início de escolarização, de 1988 a 2010. p.24
- Figura 3** - Ano de formatura dos pedagogos aprovados no concurso SEDF, em 2008. p.26
- Figura 4** - Situação dos aprovados no concurso da SEDF/2008, formados na UnB. p.26
- Figura 5** - Experiência em sala de aula por anos e quantidade de estudantes. p.120

Lista de Tabelas

- Tabela 1** - Total e porcentagem de pedagogos formados pela UnB e em outras instituições, aprovados no concurso da SEDF, em 2008. p.24
- Tabela 2** - Número de formados em Pedagogia na UnB aptos e não aptos à docência. p.25
- Tabela 3** – Pedagogos formados na UnB que passaram no concurso mas não estão na SEDF. p.27
- Tabela 4** - Interesse profissional dos entrevistados. p.78
- Tabela 5** - Experiência em sala de aula antes da entrada na SEDF por duração, instituição e nível de ensino. p.79
- Tabela 6** – Número de escolas e tempo de trabalho na SEDF. p.82
- Tabela 7** - Nível de ensino em que os entrevistados atuaram. p.83
- Tabela 8** – Distribuição do número de escolas por nível da escala de infraestrutura escolar para cada região geográfica do país. p.88
- Tabela 9** – Sentimentos identificados pelos entrevistados. p.92
- Tabela 10** – Estado emocional dos entrevistados na atuação em sala de aula. p.93
- Tabela 11** – Diferenças salariais entre professores de escolas públicas e grupos de comparação (para trabalhadores com educação superior). p.102

| | |
|--|-------|
| Tabela 12 – Avaliação da relação com os estudantes. | p.115 |
| Tabela 13 – Tempo na SEDF por quantidade de escolas e funções exercidas. | p.117 |
| Tabela 14 – Quadro resumo dos motivos para a desistência da SEDF pelo número de pessoas. | p.118 |
| Tabela 15 – Motivos que levam estudantes a querer fazer o concurso da SEDF. | p.121 |
| Tabela 16 - Aspectos avaliados para uma boa atuação profissional e permanência na escola. | p.122 |

Lista de Fotografias

| | |
|---|------|
| Fotografia 1 - Estudantes da <i>Escola de Professores</i> em aula de Sociologia. Jun/1934. | p.57 |
| Fotografia 2 – Anahir Pereira da Costa e seus alunos na Cidade Livre em 1957. | p.71 |

Lista de Quadros

| | |
|---|------|
| Quadro 1 - Local e função do trabalho atual dos entrevistados. | p.78 |
|---|------|

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| Como tudo começou... | 12 |
| Problema da Pesquisa | 17 |
| Outras fontes sobre o tema..... | 19 |
| Características da pesquisa | 22 |
| Metodologia | 27 |
| CAPÍTULO 1 - A UnB e a Faculdade de Educação..... | 37 |
| Preâmbulo - Primeira parada: Faculdade de Educação | 37 |
| UnB: A universidade-semente..... | 38 |
| O Curso de Pedagogia..... | 49 |
| CAPÍTULO 2 - A História da Educação Formal em Brasília..... | 61 |
| Brasília: A cidade-escola | 62 |
| A escola na sombra das árvores retorcidas..... | 70 |
| A inauguração da cidade não inaugurou a educação sonhada..... | 73 |
| CAPÍTULO 3 - Caminhos que se entrecruzam | 76 |
| O universo da escola pública se desvendando..... | 81 |
| Ao chegarem, como foram recebidos? | 82 |
| Por que não quero ser professor(a)? | 85 |
| Condições físicas e materiais da escola..... | 86 |
| Condições pessoais..... | 90 |
| Condições de trabalho..... | 94 |
| Condições da organização pedagógica da escola..... | 102 |
| Condições da população atendida | 109 |
| Condições ligadas às relações interpessoais | 111 |
| Trabalho atual..... | 115 |
| Retomando os motivos para desistência... | 118 |
| O que esperam os estudantes no final do curso de Pedagogia? | 119 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
| REFERÊNCIAS..... | 128 |

APRESENTAÇÃO

Este estudo tem o objetivo de compreender os motivos que levaram Pedagogos formados pela Universidade de Brasília (UnB) e aprovados no concurso para professores em 2008 à desistirem do trabalho na sala de aula na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Para isso, foram identificados as razões que os levaram a desistir, relacionando-as com a estrutura escolar atual. A justificativa para escolha desse tema partiu primeiramente da minha experiência pessoal. No entanto, conversando com colegas percebi que a decisão de abandonar a sala de aula não fora somente minha. Pensar a evasão docente como fenômeno pressupõe questionar como a escola está estruturada e o papel social que ela vem cumprindo. Tendo esses fatos como pano de fundo o tema da pesquisa se delineou e o problema de pesquisa foi definido. A pergunta principal que orientou o trabalho foi: *Por que professores desistem da docência na Secretaria de Educação do DF?*

Como o problema do trabalho surgiu tendo por base minha realidade, achei importante relatar como foi o processo que me levou a tomar a decisão de deixar a profissão de professora. Feita essa justificativa, tracei um diagnóstico sobre o tema, a partir de notícias sobre os professores que abandonaram a profissão e pesquisas acadêmicas, ensaios e artigos que tratam da questão da desistência, abandono, desânimo e *burnout* dos professores.

Este estudo tem algumas peculiaridades. Ele foi desenvolvido no Distrito Federal, onde os professores recebem um dos maiores salários do Brasil; foi feito com professores em início de carreira, que desistiram após um período curto de tempo e que trabalhavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, são todos formados em Pedagogia na UnB.

Para investigar o problema, foram realizadas entrevistas com os ex-professores, perguntando-lhes os motivos da desistência. Nas perguntas foram abordados temas como: formação, recepção na SEDF, salário, condições físicas da escola, condições emocionais, trabalho em equipe, relação com os estudantes, organização da turma, estrutura e organização escolar, carga de trabalho e concepção de educação. Feitas as entrevistas, foram analisadas as respostas buscando entender porque os professores desistiram e, relacionando os motivos com diferentes aspectos que envolvem a experiência docente, tanto no âmbito interno e pessoal quanto no externo e estrutural da escola.

Antes de realizar a pesquisa de campo foi fundamental saber em que superfície a pesquisa se sustentava para não escorregar. Afinal *a cabeça pensa a partir do chão onde os pés pisam*. Por isso, foi preciso estudar e compreender o ambiente e as pessoas envolvidas no trabalho. Desse esforço, resultou o capítulo I: *A UnB e a Faculdade de Educação*, que trata da trajetória, do ambiente e da história de formação dos pedagogos que participaram da pesquisa. Nele, falo do curso de Pedagogia no Brasil e sobre a UnB e sua história de utopia.

Além de conhecer a história de formação dos pedagogos, foi necessário adentrar ao mundo da escola pública do DF. Esse é o tema do capítulo II: *A História da Educação Formal em Brasília*, que conta como foi o surgimento do sistema de ensino de uma nova cidade - da capital federal - e a tentativa de criação de uma nova educação nacional.

Conhecendo bem o ambiente da presente pesquisa, com alguma clareza quanto à contextualização histórica que a envolve, tive segurança para prosseguir e entrevistar os ex-professores da Secretaria de Educação. Com os elementos que eles trouxeram, foi possível refletir sobre o processo de escolarização atual, partindo de um local e situação específicos.

Como tudo começou...

No dia 8 de março de 2010, escrevi a carta de minha desistência como professora. Não foi uma carta para entregar à alguém, a fiz para tentar entender tudo aquilo que me angustiava. Foi muito difícil de escrever, pois explicitava uma fraqueza que nunca demonstrara: a total falta de esperança na mudança. Com lágrimas nos olhos escrevi os motivos que me fizeram desistir. É inspirada nessa carta que eu introduzo o tema deste trabalho.

Você já se imaginou sendo filmado, depois assistindo ao filme de sua atuação e, ao ver aquilo que estava fazendo, percebeu que nada tinha a ver com o que acreditava ser VOCÊ? Resumindo... Você já se imaginou sendo espectador de si mesmo e se decepcionando com o que vê? Foi essa, por 1 ano e 3 meses, a minha sensação sendo professora na escola pública: eu era algo de que, com toda minha convicção, eu discordava.

Ao me formar em Pedagogia, no Trabalho Final de Curso, escrevi minhas perspectivas profissionais. Nele, dizia que queria “dedicar minha vida profissional à prática docente, pois acredito que ainda é um mundo de descobertas, aprendizados, desafios que tenho pela

frente. Além disso, acredito profundamente que, se alguém opta por trabalhar na área de educação, precisa conhecer o cotidiano dos espaços educativos, seja na escola, universidade, em projetos educacionais, na educação popular, etc. Não consigo conceber a possibilidade de se fazer um mestrado, ocupar cargos de gestão, orientação ou coordenação sem ter vivenciado uma experiência intensa como educadora. Eu optei pelo espaço educativo das escolas, especialmente com crianças, e será a isso que dedicarei minhas iniciativas futuras.

Saio da Faculdade levando uma ideia de educação transformadora e libertadora. Sei que barreiras na educação são muitas, mas, se o sistema escolar é dessa maneira, é por conta das pessoas e, se acredito na transformação dos sujeitos, não posso ter pessimismo ou desânimo. Por isso, também não me vejo sendo professora em escolas particulares que abertamente defendem o individualismo e a competição. Gostaria de trabalhar em escolas públicas, por princípio e por acreditar que seja um espaço estratégico nas mudanças sociais”.

Minha intenção tornou-se realidade. Afinal, no mesmo ano em que me formei (2008), passei no concurso para professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Entrei na Secretaria com essas esperanças, também com medo, mas disposta a ousadias. Mal coloquei os pés na escola, já estava dentro da sala de aula. Tomei posse na segunda-feira e, na terça, sem planejar o dia seguinte, estava eu com uma turma de 35 estudantes ansiosos por conhecer a nova professora.

Meu início foi bem traumático. Basicamente, com os estudantes me ensinando como ser professora naquele ambiente. Eles me informavam das regras, de como era o lanche, a divisão da fila em meninos e meninas para entrar e sair da sala de aula e assim por diante. Algumas das regras eu seguia, outras muitas não. Talvez, por isso, a turma não me levasse a sério. Entrei sem exigir que escrevessem a lápis ou com caneta, não supervisionava o caderno, agenda ou dever de casa. Quando, primeiramente, me perguntaram se podia ir ao banheiro, cometi um dos maiores erros de que só depois me dei conta. Eu falei: _ “Ué, não precisa me pedir para ir ao banheiro, vá quando quiser”. Aos poucos tive que regular o banheiro para ir uma pessoa de cada vez e até me rendi aos crachás e todo tipo de ferramentas posteriores para controlar essa enrascada. Errei também quando falei que não eram obrigados a ficarem na sala e, se estivessem cansados, poderiam dar um passeio e, depois, voltarem. Consequências? Não parava ninguém quieto na sala e eu gastava grande parte da minha energia insistindo para que a turma ficasse dentro dela.

No começo do ano, a minha turma era dividida entre aqueles que ainda tinham o *espírito de criança*, queriam brincar, pular, se animavam com minhas propostas e aqueles que, querendo entrar na adolescência, achavam tudo o que eu propunha *coisa de criança*. A liderança desse grupo tinha 16 anos e era mais alta que eu. Tinha mais respeito da turma - pelo medo - do que a turma por mim. Esse era o panorama dos primeiros meses. O grupo de três alunos muito díspares em idade foi transferido para outras escolas, o que amenizou o cenário da turma dividida em crianças x pré-adolescentes. Confesso que foi um grande alívio.

Não vou listar aqui todas, mas tentei as mais diversas estratégias possíveis e imagináveis para ter um pouco de paz na sala de aula, um pouquinho, um pouquinho só de silêncio ou, no mínimo, um volume mais baixo no som, um pouquinho menos de sujeira, um pouco mais de respeito. Recebia centenas de conselhos das outras professoras e da Coordenação. Falavam que, se eu cortasse o recreio por uma semana, a turma acalmaria. Porém, algo inegociável para mim era o recreio. Considero muito injusto as crianças terem somente 15 minutos fora da sala para se mover, fazer o que quiserem e conversar sobre o que lhes interessar, em um período de 5 horas corridas. Então, nunca cortaria isso da turma. O pior dos conselhos que recebi foi o de fechar a cara o dia todo e não dar nenhum sorriso com a turma. Quer dizer que, para eu ser boa professora, tenho que aparentar ser uma megera, ser infeliz e odiar o que eu faço? Se era para isso, para quê estar ali? E o pior nem foi o conselho. Eu estava tão desesperada que até isso eu tentei. Por um dia, emburrei, mas isso não surtiu nenhum efeito... Talvez fosse esse o problema, eu ia tentando de tudo, mas não levava até o fim nenhuma estratégia porque nenhuma me permitia vislumbrar melhora e tampouco acreditava nelas.

Junto a tudo que relatei, não havia uma Direção que ajudava. Passados os primeiros meses, a Diretora me chamou em sua sala para “conversar” (leia-se “pagar um sapo”). Disse que minha turma não estava dando certo, que eu cheguei ali com “ideias da UnB”, muito liberais, mas que a realidade da escola era diferente e as crianças só entendiam a linguagem da disciplina (imaginei que ela queria que eu seguisse seu exemplo. Ela gritava tão agressivamente com crianças novinhas, de uma forma que, se em outro ambiente, fizesse a mesma coisa com um adulto, eu não duvidava que ele pudesse chorar, e o pior, as crianças não, elas estavam acostumadas com toda essa agressão). Ela reproduzia comigo a atitude que tinha para com as crianças: exigia que eu utilizasse a *bronca*, a cobrança, a chantagem, a

comparação e o medo para conseguir realizar as atividades. Disse-me que se a turma da Márcia¹, no ano anterior, tinha todos “os piores” e dava certo, a minha turma também tinha que dar. Ameaçou-me, dizendo que a Mariana (professora recém-nomeada como eu) já tinha saído da escola porque não deu conta e que eu poderia ser a próxima, se não melhorasse. Enfim, chamou-me de incompetente. Em nenhum momento, propôs alguma ajuda ou algo que pudesse fazer para auxiliar-me a superar minhas dificuldades. Voltei para minha turma, conversei com os alunos. Disse-lhes que, do jeito que estava, era possível que eu fosse mandada embora da escola e que meu único pedido é que eles ficassem dentro da sala de aula para que a Direção não os visse fora de lá. Eles ficaram sensibilizados. Afinal, com todo o caos, a turma, ainda assim, demonstrava o tempo todo grande apreço por mim. A sorte é que a minha sala era a última do corredor, a mais longe da Direção. Então, fui levando o ano como pude.

Durante o ano, não houve um dia sequer que eu conseguisse falar na minha turma sem ser interrompida a cada frase. As estratégias para um mínimo de silêncio foram várias. A mais contraditória delas era gritar pedindo silêncio. Como o ensino mais eficaz é o exemplo, a turma refletia em atitudes minhas contradições. No fundo, o que eu queria era fazer uma discussão descontraída, em que todos falassem e eu, talvez, só conduzisse o debate. Mas não. Nunca dava certo. Pressionada pelos conteúdos a cumprir, por obter materiais e provas comuns às turmas de 4ª série, os assuntos da aula eram maçantes, os exercícios também, e cabia a mim ser a *chata* que ficava mandando todos se sentarem, todos se calarem, todos obedecerem e fazerem tal dever sem reclamar, sem criticar, sem atrapalhar, sem brigar, sem xingar, em fila.. Nada podia!!! Para não me desesperar, tentava realizar atividades mais instigantes, mas elas nunca se concretizavam harmonicamente.

Nas coordenações pedagógicas – espaço utilizado para o planejamento da aula - você perde a noção do que você gostaria de fazer **mesmo**, e faz o que as outras professoras fazem. Por falta de tempo? Por tantas vezes ter se decepcionado? Por tantas pessoas falarem que não dá certo? Por elas dizerem que o tradicional é o que dá certo? Por todos estarem em um caminho e você em outro? Por ter tantos anos que essa estrutura está enraizada? Pela falta de persistência? Pelo comodismo? Por ter apenas esses materiais disponíveis? Pela falta de experiência? Por uma Coordenação e professores pouco teóricos? Não sei qual o motivo,

¹ Os nomes de professores referidos no presente trabalho são fictícios.

mas sei que acabava fazendo - mesmo na “minha sala” - aquilo que eu não achava certo. Com a culpa, tentava sempre justificar, tanto me punindo (na maioria das vezes), quanto punindo os outros, pela minha deficiência. O fato é: NÃO CONSEGUIA MUDAR AQUELA SITUAÇÃO.

Também não conseguia ser firme o suficiente para conquistar o respeito merecido por qualquer ser humano. Na escola, você precisa criar estratégias certas para conquistar o respeito. Aquele respeito, que em outros ambientes você adquire naturalmente e é algo com o que você nem se preocupa, na escola é uma luta diária. Era difícil ser rígida e firme tendo a consciência de que aquelas 36 crianças tinham o pleno direito de se movimentarem, se divertirem, de aprenderem o que gostavam. Mas naquela maior bagunça generalizada que alguém pode imaginar, sem rigidez nada é possível. Ficava me perguntando se o papel do professor é realmente aprender a controlar isso tudo. Como organizar aquele que gosta do silêncio e gosta de se concentrar o dia todo nos estudos com aqueles que são mais enérgicos e não conseguem ficar parados? Nenhum deles está certo ou errado. Prefiro acreditar que eu estava errada. Tá certo, poderiam dizer: _ “Eles têm que aprender que tem hora para tudo”; também não vejo problema nenhum no sofrimento. Aprender exige sofrimento e esforço. Mas digam-me: _ O ritmo e o movimento estabelecidos na escola são compatíveis com a condição humana? O melhor aluno ou o melhor professor é aquele que se adapta?

Além dos problemas que relatei ainda existiam outros entraves: controle absoluto do fluxo de movimento de entrada e saída, oração antes do início das aulas, professores defendendo (arduamente) a cópia, alunos que não sabiam fazer outra coisa senão copiar, com alto grau de dependência, com falta de criatividade e acostumados a serem sempre direcionados ao que fazer. Ao menos, eles reagiam, mas, muitas vezes, da pior forma possível: jogavam lixo no chão, desperdiçavam comida e material, desrespeitavam os colegas, roubavam as coisas dos outros, tratavam-se com agressividade, eram quase incapazes de dizerem um dá-licença, desculpa, obrigada, por favor. Com a professora gritavam: _ “Tiiiiiiiiiaaaaaaaaaaaa, vem cá!” Como se a pessoa fosse obrigada a atendê-los prontamente com um sorriso no rosto. Além disso, entregavam qualquer coisa para mim e diziam: _ “Pega!”. Como isso me irritava! Se fosse filmado, os pais não acreditariam. É quase como o processo do trote nas universidades em que os veteranos aproveitam-se do

ambiente e culturas permissivos e cometem brutalidades que em outro local não cometeriam. A pergunta que fica é: Como um ambiente pode transformar as pessoas desse jeito? Alguma coisa está errada, não?

Tudo o que aqui relatei foi me levando a desacreditar na escola e na sua formatação. Cada vez, ficava mais claro que, sem uma mudança radical e de caráter coletivo, seria muito difícil melhorar. Passei a compreender a escola de outra forma, a via como um centro de embrutecimento humano. Para todos! Professores, funcionários e estudantes. Você se torna o maior crápula que nunca imaginaria ser. Pelo modo que digo, parece impossível existir algo de bom, na escola. Será possível ser um bom professor, lá? Claro que sim. As crianças que estão ali ainda resistem; mesmo diante de muitas agressões, demonstram carinho e afeto. Em cada brecha que existe, professores e estudantes aprendem muito...

Discorri, aqui, sobre os motivos que me levaram a desistir de ser professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Eu poderia também contar muitos fatos que me deram grande satisfação e felicidade. Amei cada criança naquela turma, conseguia ver e valorizar suas qualidades e incentivava seus talentos. Conseguimos estabelecer uma relação muito boa, ao longo do ano. Ao final, eles me respeitavam ao seu modo. As crianças compensavam grande parte do meu cansaço. Também fiz grandes amizades entre os professores. Na escola, tudo é muito intenso, tanto o desgaste quanto as conquistas.

Problema da Pesquisa

Resumindo, os motivos de minha desistência foram: começar o trabalho sem conhecimento prévio da escola e da turma; ter, em média, 35 estudantes sob minha responsabilidade, muitos deles crianças acostumadas a uma rotina de dependência e submetidas a regras sem sentido; trabalhar em um espaço físico limitado; tudo isso junto a uma cultura de autoritarismo, de falta de participação, de cristalização do currículo e de acomodação dos profissionais. Esses fatores impedem a criação de novas metodologias e engessa possibilidades reais de mudança, uma vez que, sem a articulação coletiva, isso é impossível. Depois de várias tentativas frustradas de mudança, inclusive trocando de escola, não vislumbrei que o ano seguinte seria melhor. Diante disso, decidi sair e procurar novas opções de emprego que me desse maior tranquilidade.

Ao conversar com outros colegas que entraram na Secretaria junto comigo, comecei a observar que o meu caso não era algo isolado, vivenciávamos experiências parecidas. Outros colegas que iniciaram na carreira de magistério no mesmo período, em 2009, optaram por abandonar o ofício docente. Como alternativa à frustração, alguns professores tentaram mudar de escola, de turma ou de função. Outros optaram por ir trabalhar na estrutura burocrática da Secretaria de Educação. As novas possibilidades de emprego também tornaram-se mais atraentes.

Foi, então, diante dessa percepção de um movimento comum para a saída da sala de aula, que o tema da presente pesquisa foi se delineando. Acredito que a implicação do pesquisador no problema para o desenvolvimento da pesquisa é, além de legítimo, fundamental para um envolvimento pleno no processo. Concordo com Barbier quando diz que “nada se pode conhecer do que nos interessa (...) sem que sejamos parte integrante, 'actantes' na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional” (2007, p. 70).

Pesquisar esse fenômeno junto às pessoas que passaram pela experiência da docência em um mesmo espaço-tempo é uma das formas de aprofundar o entendimento da realidade escolar e dos diversos motivos que levam ao abandono da carreira docente. Todo início de processo é um momento de descobertas. Com a entrada de novos professores na escola pública, as contradições e os choques ficam em evidência: é um momento rico de reflexões. Por que não aproveitar essa ebulição para refletir sobre o que não está dando certo na escola e compreender o que vem a ser o processo de escolarização? Para isso, é preciso conhecer os motivos da evasão.

Com essas inquietações tenho um problema que expresso por meio dessa pergunta:

Por que professores desistem da docência na Secretaria de Educação do DF?

As respostas a essa pergunta ajudarão a desvendar algumas hipóteses sobre a influência do salário, da formação, da recepção na escola, da sua organização e estrutura na decisão de saída da sala de aula. Tenho dúvida se:

- O salário é ou não um fator determinante para permanecer como docente na sala de aula.
- A formação do professor é suficiente para lidar com a realidade escolar.

- A recepção de novos professores dentro da Secretaria de Educação influenciam na sua atuação ou na decisão de desistir.
- Para permanecer na escola, o professor precisa suportar fatores de desgaste e opressão.
- A estrutura com que a escola está organizada, em seus diversos aspectos, é o que mais influencia a saída do professor.

Debruçar-me sobre esse problema significa colocar na berlinda motivos usuais apresentados como causadores da desmotivação e abandono da carreira de magistério. A questão salarial e a formação inicial são elementos suficientes para explicar essa evasão?

O objetivo desta pesquisa é compreender os motivos que levam à desistência docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal, relacionando os motivos com a estrutura escolar atual.

Acredito que, compreendendo um problema que ocorre em uma das bases desse sistema de ensino - o professor, é possível questionar a estrutura e o papel que a escola vem desempenhando na sociedade. Afinal, para o modelo escolar permanecer, é necessário que existam professores dispostos a ocupar essa função. Se não houvesse ninguém disposto a ocupar as salas de aula como professores, o que aconteceria com as escolas? Será que, da maneira em que se encontra, a escola tem sustentação por muito mais tempo?

Outras fontes sobre o tema

Em um levantamento bibliográfico sobre a evasão de professores da sala de aula, foram encontrados trabalhos específicos sobre o tema. A maioria deles aborda o tema do mal-estar do professor. Outro campo de estudo é o *burnout*: síndrome que se instala no mundo do trabalho docente, que significa perda de energia, desistência (NETO, 2005; CARLOTTO, 2002; SILVA, 2003; JBEILI, 2008; MENDES, 2002; GOMES, 2006; FERENHOF, 2002; GARCIA, 2003; DWORKIN, 1997; RUDOW, 1999; GRANDE, 2009). Uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em parceria com o Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (CODO, 2006), investigou 52.000 profissionais da educação pública em todo o país. O tema era a saúde mental de uma categoria profissional, e a pesquisa discorria sobre o processo de progressiva desistência do trabalho docente, que pode ou não levar ao abandono definitivo do trabalho.

As causas apontadas para o abandono estão relacionadas às condições materiais de trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação do trabalho, desvalorização social, violência e segurança (CALDAS, 2007, p.63).

Sobre o *burnout* e a crise da escola, o autor Danilo Camargo (2012) escreve a dissertação com o tema *O Abolicionismo Escolar: Reflexões a partir do Adoecimento e da Deserção dos Professores*. Ele analisa cerca de 60 trabalhos acadêmicos que tratam do adoecimento de professores e problematiza a insuportabilidade da rotina escolar a a fadiga-limite dos professores, baseado em conceitos de Foucault. Ele reflete sobre a possibilidade da abolição escolar em um futuro indeterminado. Ele diz que os problemas da realidade escolar deveriam ser entendidos como resistência política à ordem estatal e não apenas como patologias ou desvios morais dos educandos e dos professores. O autor conclui seu texto explicando o porquê da escolha do esgotamento dos professores para questionar a escola e seus pressupostos.

É por isso que nos pareceu tão importante elegermos a recusa dos professores (..) como lócus privilegiado de nossa crítica. Em nosso percurso, estivemos preocupados com casos limite de pensamento e de ação, assim como com a possibilidade de refletir politicamente sobre alguns impasses da educação contemporânea. Esses impasses nos levam a sugerir que, talvez, não haja outra saída para o problema da escola a não ser a suspensão de seus rituais, de seus comandos morais, de sua gramática cognitiva, e, sobretudo, o enfrentamento político de seu triunfo inabalável (CAMARGO, 2012, p.107.).

As autoras Lapo e Bueno (2000) pesquisaram os motivos da exoneração de ex-professores das quatro últimas séries do ensino fundamental até o ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo, no período de 1990 a 1995. Foram enviados por correio questionários perguntando os motivos da exoneração a 158 ex-professores, havendo um retorno de 29. Alguns dos principais motivos apresentados para o abandono foram a baixa remuneração e as condições de trabalho. Com esse instrumento, as autoras verificaram algumas variáveis que influenciavam na decisão do abandono. Dentre elas, encontram-se a escolha da profissão para esse grupo de professores, bem como as dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos em atividade, a busca de estabilidade através da realização de concurso público e os fatores de satisfação e insatisfação com o magistério durante o percurso profissional. Ao final do trabalho, as autoras constataram que

o abandono da rede estadual de ensino e/ou da profissão docente não se constitui em um ato isolado, mas em um conjunto de experiências e expectativas não satisfeitas que, ao longo dos anos, vão se amalgamando até chegarem ao desfecho, nem sempre desejado, do abandono da rede pública ou da profissão docente (2000, p. 74).

Em outra pesquisa, Andréa Caldas (2007) estuda a desistência e a resistência no trabalho docente de professores(as) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba/PR. Foram realizadas entrevistas com professores municipais, indicados pelo Sindicato dos Professores da cidade e pelos pares mais próximos da escola. Para a autora, o sofrimento que leva o professor a abandonar o trabalho é “consequência da desvalorização social da educação, perpetrada pelo discurso dominante” (CALDAS, 2007, p. 130). Na pesquisa, investigaram-se os motivos que levam à desistência de tentar mudar a situação de insatisfação. Entre eles estão “o isolamento, a fragmentação, a intensificação do trabalho, a redução de espaços de compartilhamento e reflexão coletiva que fragilizam os instrumentos de luta” (idem, p.131).

Nessa mesma pesquisa, a autora cita uma reportagem sobre afastamento temporário de professores no Paraná, em jornal de circulação estadual. A notícia relatava que “na Rede Municipal de Educação de Curitiba foram registrados 6.261 afastamentos temporários no ano de 2004 e 4.120 afastamentos até agosto de 2005” (2007, p.61).

Outra notícia sobre o assunto apareceu na Folha de São Paulo de 21 de março de 2011, em matéria intitulada *Professor 'novato' desiste de aulas na rede estadual*. A reportagem descrevia a situação de docentes recém-concursados para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que abandonaram as escolas no Estado de São Paulo. Segundo a Secretaria de Educação, passados 25 dias letivos, 60 professores já haviam pedido exoneração. Os principais motivos de desistência apresentados na notícia eram a falta de condições de trabalho (salas lotadas, por exemplo), desinteresse de alunos e baixos salários (TAKAHASHI, 2011).

Outra reportagem com a chamada *Governador cobra retorno à sala de aula de professores que estiverem em outras funções* (DF-TV, 16/02/2012) informava que, segundo a Secretaria de Educação do Distrito Federal, o ano letivo de 2012 começou com um déficit de 400 professores e que mil professores cedidos a outros órgãos seriam convocados para voltarem às escolas. Na sinopse estatística da Educação Básica de 2010, consta que existia

18.601 professores na Educação Básica e Pública no DF. Isso significa que 5,37% dos professores estavam fora de sua função.

Características da pesquisa

A presente pesquisa teve como foco os professores, em início de carreira, na escola pública e que desistiram da sala de aula. Afinal, se novos professores desistem, todo investimento público e pessoal na formação e carreira desse profissional é desperdiçado. A desistência precoce pode apontar algumas questões que vão além do cansaço ou da desmotivação.

Outro aspecto é a escolha do Distrito Federal como espaço de investigação. A escola pública do DF é onde se paga o maior salário para o professor no país², além de constar na jornada de trabalho o horário de coordenação, que consiste em um turno de 3 horas de planejamento para 5 horas em sala de aula. Outra novidade é trabalhar com professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Como mostrado na descrição de notícias e pesquisas sobre o tema, os casos relatados são com professores a partir dos anos finais do ensino fundamental. É importante ressaltar que, nos anos iniciais, o professor trabalha o ano inteiro somente com uma turma de alunos e a evasão dos estudantes é menor nessa faixa etária.

Por fim, os professores da pesquisa foram os pedagogos formados na Universidade de Brasília - UnB, única Instituição de ensino superior pública a oferecer o curso de Pedagogia no DF. Considerou-se interessante focalizar profissionais que tiveram uma formação universitária no mesmo local.

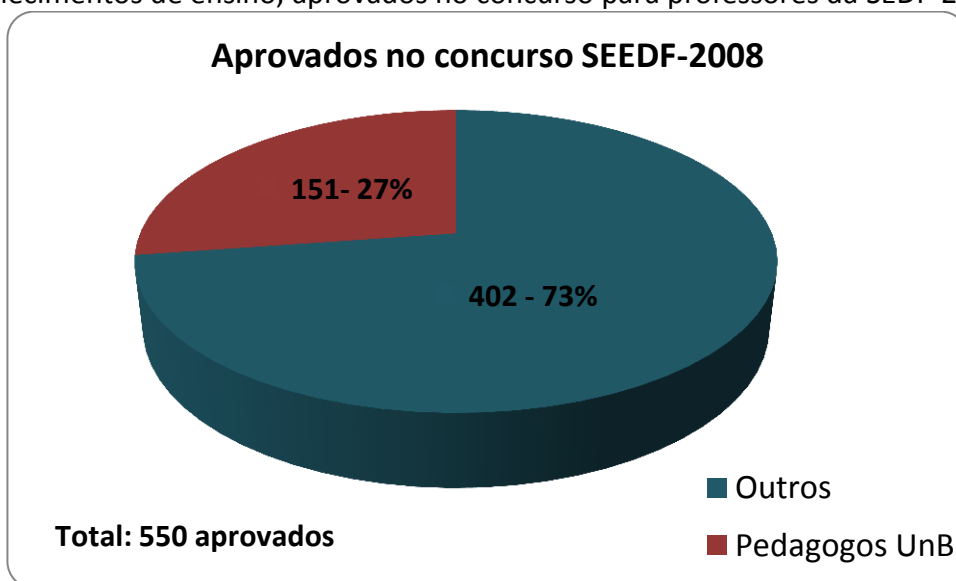
Essas condições também foram escolhidas pela facilidade de acesso a esses profissionais e uma boa oportunidade para a Faculdade de Educação da UnB refletir sobre a situação dos pedagogos formados ao irem para a escola. Cabe à Faculdade de Educação fazer essa reflexão sobre a formação que proporciona e pensar sobre sua responsabilidade junto às escolas públicas do DF.

² O salário inicial para professores com carga horária de trabalho de 40h semanais e dedicação exclusiva é de R\$ 4.226,47 (Tabela Salarial – Sinpro: março de 2012. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/02/tabela-sedf-reajuste-marco-2012-1383.pdf>)

Para entender melhor que pedagogos são esses, delimitei um corte. Participaram da pesquisa os aprovados no concurso para professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 2008. Nesse concurso foram convocados 550 professores³ para trabalharem nas escolas, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, nos ciclos iniciais (cargo chamado de *Atividades*). A formação exigida para esse cargo era possuir licenciatura em Pedagogia ou em Pedagogia com habilitação em Magistério para as séries iniciais. Segundo o censo educacional (INEP, 2009), em 2009, a rede de ensino do Distrito Federal possuía 7.020 professores atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental com formação superior.

Com base em pesquisa feita na Secretaria de Administração Acadêmica do curso de Pedagogia, verificou-se que, do grupo de 550 convocados, 151 se graduaram na UnB, representando 27% do total de aprovados, conforme a Figura 1, apresentada a seguir.

Figura 1 – Porcentagem de pedagogos formados na UnB e em outros estabelecimentos de ensino, aprovados no concurso para professores da SEDF-2008.



Fonte: SAA Faculdade de Educação

Se comparar o número de Pedagogos formados no Distrito Federal, desde 1991 até 2009 - 18.214 (INEP) - com os Pedagogos formados na UnB - 2.310⁴ - proporcionalmente, a

³ Edital nº 1 – SEPLAG/PROF 2008.

⁴ Na realidade, o número de pedagogos formados na UnB de 1991-2009 é 3.144, porém, considerou-se aqui apenas aqueles aptos à docência, os 2.310, uma vez que a comparação, no DF, no mesmo período, é com os pedagogos com magistério (SAA – Central).

aprovação de ex-alunos da UnB naquele concurso foi elevada, como pode-se constatar pela Tabela 1, desenhada abaixo:

Tabela 1 - Total e porcentagem de pedagogos formados pela UnB e em outras instituições, aprovados no concurso da SEDF, em 2008.

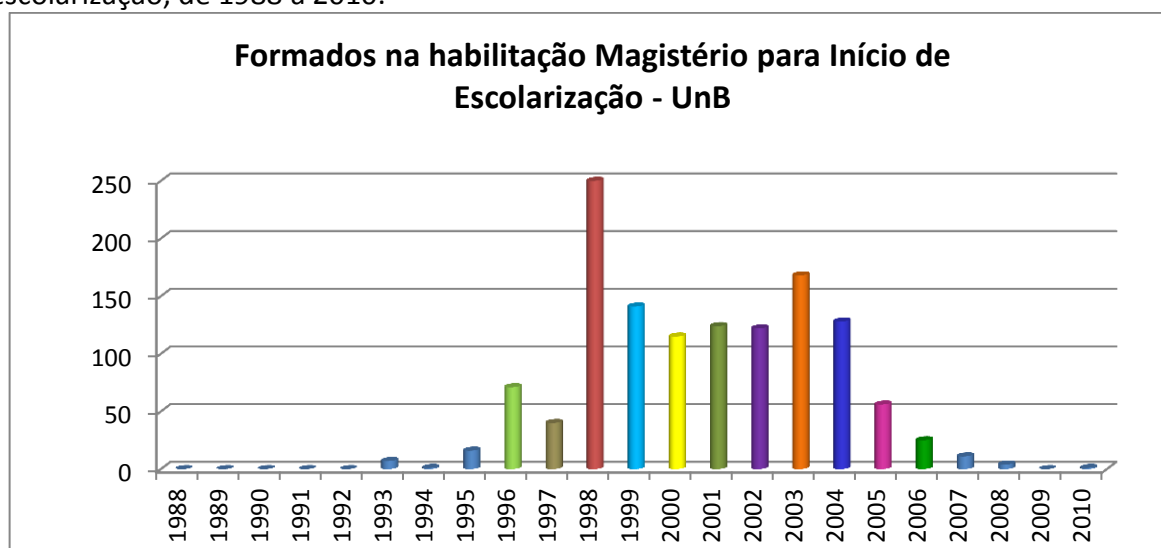
| | Total | Pedagogos formados na UnB | % de Pedagogos Formados na UnB |
|---|--------|---------------------------|--------------------------------|
| Pedagogos formados no DF | 18.214 | 2.310 | 12% |
| Pedagogos aprovados no Concurso de 2008 | 550 | 151 | 27% |

Fontes: INEP, SAA Central, SEDF, SAA Faculdade de Educação.

Desde a inauguração do curso de Pedagogia na UnB, de 1972 e até 2011, formaram-se 4.676 pedagogos. Porém, inicialmente, eles não podiam atuar como professores em sala de aula. Somente em 1988, com a reforma curricular, introduziu-se a habilitação em Magistério para início de escolarização. Assim, somente são aptos à docência aqueles formados nessa habilitação e os que entraram no currículo atual da Faculdade que, sendo generalista, permite a docência.

Por um longo período, o Magistério foi a principal habilitação escolhida pelos estudantes do curso da UnB. Em 1998, por exemplo, dos 326 formados, 250 foram em Magistério para início de escolarização. A seguir, na Figura 2, pode-se conferir a evolução dos formados nessa habilitação, desde sua criação até o seu fim, com a implementação do novo currículo, em 2002.

Figura 2 - Número de formados pela UnB na habilitação Magistério para início de escolarização, de 1988 a 2010.



Fonte: SAA Central em 14/10/2011.

Com o currículo novo, as habilitações foram abolidas e todos os pedagogos formados habilitaram-se a trabalhar tanto em sala de aula como em outras funções que cabem a essa profissão. Pode-se dizer que os pedagogos formados na UnB estão divididos entre os que são habilitados a dar aula e os que não são, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Número de formados em Pedagogia na UnB aptos e não aptos à docência.

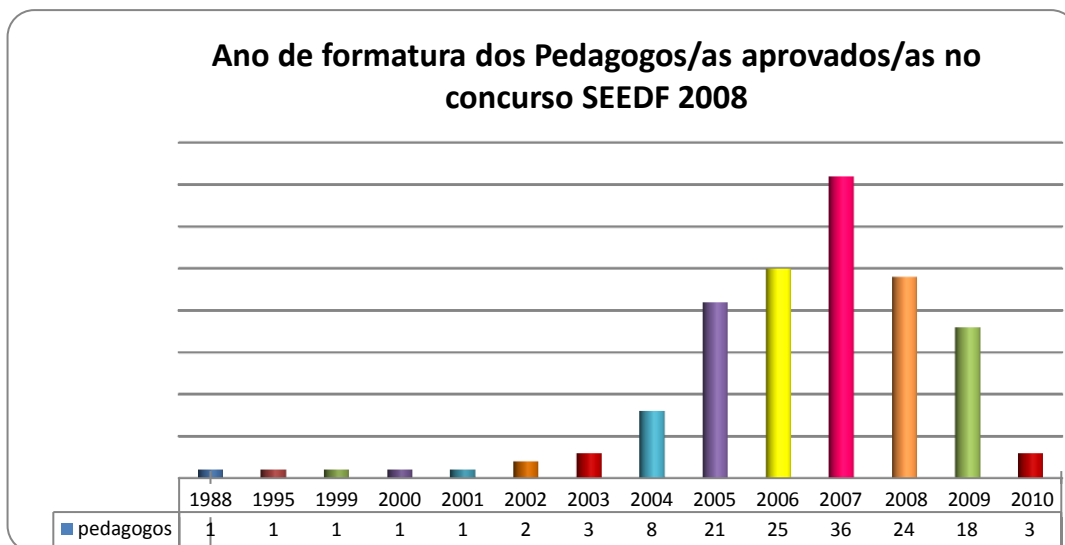
| Tipo de currículo | Número de formados | Porcentagem de formados |
|--|---------------------------|--------------------------------|
| Currículo antigo: Magistério para início de escolarização | 1.280 | 27,40% |
| Currículo antigo: Outras habilitações | 2.366 | 50,60% |
| Currículo Novo 2002 | 1.030 | 22% |
| Total de Pedagogos formados na UnB | 4.676 | 100% |

Fonte: SAA – Central em 14/10/2011

Aqueles aptos à docência ou cursaram a habilitação em Magistério ou fazem parte do currículo novo; juntos equivalem a 49% dos pedagogos formados na FE-UnB. Aqueles que cursaram outras habilitações, caso não tenham realizado dupla habilitação com Magistério, não estão aptos a lecionarem nas escolas.

Para conhecer os pedagogos com quem se estabeleceu um diálogo na pesquisa, foi realizado o levantamento dos nomes de todos os aprovados no concurso para professor em 2008. Para verificar quais eram da UnB, foi checado nome por nome na lista de formados em Pedagogia, na Secretaria de Administração Acadêmica - SAA da Faculdade de Educação. Vale ressaltar que foi grande a ajuda do servidor Manoel Alves da Costa nessa tarefa. Naquela investigação, foi possível colher algumas informações: quantos pedagogos da UnB passaram no concurso; quais os seus nomes; em que ano ingressaram e em que ano se formaram. Não foi possível verificar em quais currículos se formaram, mas pode-se inferir que poucos são da habilitação para Magistério, tendo em vista o ano de seus ingressos. A Figura 3, a seguir, mostra que a formatura da maioria dos aprovados no concurso da SEDF ocorreu em, no máximo, quatro anos antes da posse.

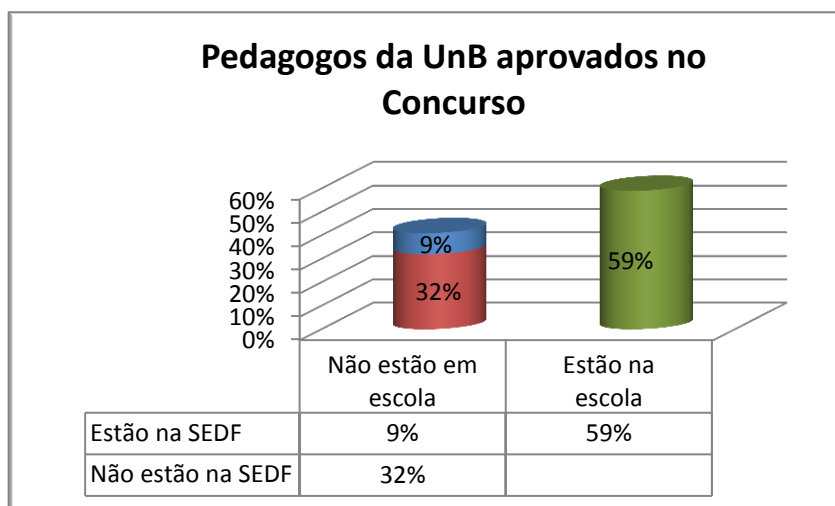
Figura 3 - Ano de formatura dos pedagogos aprovados no concurso SEDF, em 2008.



Fonte: SAA Faculdade de Educação

Outra informação relevante era saber quantos desses pedagogos da UnB convocados para a SEDF estavam atuando nas escolas e quantos tinham evadido. Em pesquisa realizada no Portal da Transparência do DF⁵, em maio de 2012 e atualizada em janeiro de 2013, foi verificado que, dos 151 aprovados no concurso e que se formaram na UnB, 89 ainda estão nas escolas da Secretaria. Isso equivale a 59% dos aprovados. Porém, nem todos que estão na escola atuam como professores em sala de aula: eles podem estar exercendo o cargo de coordenador, diretor, supervisor ou pedagogo em salas de apoio.

Figura 4 – Situação dos aprovados no concurso da SEDF/2008, formados na UnB.



Fonte: Portal da Transparência do Distrito Federal

⁵ Portal do Governo do Distrito Federal em que é possível ter acesso à lotação de todos os servidores públicos do Distrito Federal.

<http://www.transparencia.df.gov.br/SitePages/Servidores/ServidoresPorOrgaoCargo.aspx#>

Dos 62 pedagogos que não estão na escola (41%), 13 estão em cargos administrativos na própria Secretaria de Educação, equivalendo a 9%. O restante, 49 pedagogos (32%), não está na SEDF, conforme observado na Figura 4. Então, eles nem chegaram a tomar posse ou entraram e pediram exoneração. Não foi possível averiguar pelo Portal exatamente o número de exonerados. Para isso, entrei em contato com conhecidos e redes sociais virtuais para ter acesso a essas pessoas. Infelizmente, não consegui o contato com todos os 49; não foi possível saber a situação de onze pessoas (ver Tabela 3). Das quais sobre as quais consegui informação, 26 pessoas nem chegaram a tomar posse e 12 assumiram mas não se encontram mais na Secretaria de Educação; duas delas faleceram. Assim, nosso público para pesquisa foi de 10 pessoas.

Tabela 3 – Pedagogos formados na UnB que passaram no concurso mas não estão na SEDF.

| Situação | Detalhamento |
|--------------------------|---|
| Sem informação | Não foram encontrados: 5 |
| | Entrei em contato, mas não responderam: 6 |
| Não tomaram posse | Formaram-se após período de posse: 7 |
| | Não assumiram o cargo: 19 |
| Tomaram posse | Pediram exoneração e correspondem ao perfil da pesquisa: 10 |
| | Faleceram: 2 |
| Total: 49 pessoas | |

Esse é o panorama da situação dos participantes da pesquisa. Tendo-se conhecimento de **quem** foram esses participantes, passa-se a explicar o **como foi realizada** a pesquisa.

Metodologia

Para investigar o problema, foi realizada uma pesquisa de campo com os pedagogos com o perfil descrito anteriormente. É importante ressaltar que existem aqueles que não chegaram a tomar posse e também alguns que entraram diretamente no trabalho administrativo sem passar pela sala de aula. É possível encontrar casos diversos de professores que desistiram e retornaram ou que desistiram da escola pública e foram para a particular. Os casos que interessam à presente investigação são os da desistência da atuação como **professores** nas escolas públicas do DF.

Outro fato que precisa ser levado em conta é a convocação para o retorno à sala de aula, no início de 2012, por força das exigências das portarias 97 e 179 da Secretaria de

Estado de Educação do Distrito Federal, que regulam a situação dos servidores em exercício provisório ou que estejam em condição de removido de ofício. Foi deliberado que esses servidores fossem devolvidos às suas Diretorias Regionais para suprir carência na sala de aula (Art. 12 da Portaria nº 97 e Art. 1º da Portaria nº 179). Ou seja, a própria Secretaria, ao deparar-se com um déficit de professores, notou um grande desvio da função docente, com professores atuando em áreas administrativas na Secretaria ou em outros órgãos, em detrimento do trabalho essencial da sala de aula. Esse é um forte indicador de que nossa pesquisa atinge um problema com que a própria Secretaria tem que lidar no âmbito de política pública.

Para investigar o problema proposto, foi realizada uma entrevista com esses ex-professores para conhecer os motivos da sua desistência. Nela era solicitado que fizessem uma breve descrição de fatores relacionados à experiência em sala de aula como: formação, recepção na SEDF, salário, condições físicas da escola, condições emocionais, trabalho em equipe, relação com os estudantes, organização da turma, estrutura e organização escolar e carga de trabalho. Foi feito um pré-teste com duas ex-professoras a fim de corrigir possíveis incompreensões nas perguntas.

Como a quantidade de perguntas ficou grande, foi definido que a entrevista seria a melhor forma para garantir que os participantes respondessem os questionamentos em sua totalidade. Algumas perguntas eram abertas para permitir que os professores falassem livremente sobre determinados temas e outras direcionadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas a fim de realizar a análise.

Abaixo, é exibido o roteiro da entrevista, tal como foi apresentado aos participantes da pesquisa:

Roteiro de Entrevista

Identificação Pessoal

Idade:

Sexo:

()feminino

()masculino

Formação

Você fez o curso normal?

- Sim
- Não

Curso de Graduação:

- Pedagogia
- Outros: _____

Qual o ano de **entrada** no curso de Pedagogia na UnB?

Qual o ano de **conclusão** do curso de Pedagogia na UnB?

Por que escolheu o curso de Pedagogia?

Como você avalia o curso de Pedagogia da UnB?

Qual é a área de seu maior interesse profissional?

Você teve experiência de atuação em sala de aula antes de entrar na SEDF?

- Sim
- Não

Se sim:

Em qual(is) instituição(ões)?

- Pública
- Privada
- Outra

Em que ano(s)?

Por quanto tempo?

Em qual função:

- Estagiário
- Professor(a) auxiliar
- Professor(a) titular
- Outros

Em qual(is) níveis de ensino e série(s):

- Educação Infantil
- 1º ano
- 2º ano/1ªsérie
- 3º ano/2ªsérie
- 4º ano/3ªsérie
- 5º ano/4ªsérie
- EJA, que ano/série?
- Turma de Aceleração

Escolha da Profissão:

O que levou você a escolher a profissão de professor(a)?

Por que você fez o concurso para professor da Secretaria de Educação do DF?

Na sua opinião a sua formação universitária atendeu às necessidades da atuação como professor na SEDF?

Recepção na SEDF

Como foi sua chegada na Secretaria de Educação? Como foi sua recepção na escola?

Identificação profissional na Secretaria de Educação

Por quanto tempo ficou como professor(a) em sala de aula na SEDF?

- Menos de 1 mês
- de 1 mês a 6 meses
- de 6 meses a 1 ano
- de 1 a 2 anos
- de 2 a 3 anos
- de 3 a 4 anos

Em qual(is) regional(is) foi lotado(a)?

Em qual(is) escola(s) trabalhou na Secretaria de Educação em que localidade?

Qual(is) ano(s)/série(s) você deu aula:

- Educação Infantil
- 1º ano
- 2º ano/1ª série
- 3º ano/2ª série
- 4º ano/3ª série
- 5º ano/4ª série
- EJA, que ano/série?
- Turma de Aceleração

Atuação na Secretaria de Educação

Quais eram suas expectativas ao entrar na Secretaria de Educação do DF?

As expectativas foram atendidas?

Como foi sua experiência como professora da SEDF?

Quais principais problemas você enfrentou na escola?

Quais foram os motivos para a sua saída da sala de aula na SEDF?

Existem fatores que fariam você continuar dando aula na SEDF?

Trabalho atual

Especifique a função e o lugar em que está trabalhando atualmente:

Você prefere o seu trabalho atual ao de professor(a) da Secretaria de Educação?

- () Sim
() Não
() Em parte

Por quê?

Avalie os aspectos abaixo, levando em conta o momento em que estava atuando em sala de aula como professor(a):

Salário:

À época que trabalhava como professor(a) na SEDF o salário era:

- () Suficiente
() Baixo
() Alto
() Outro

O salário foi um dos motivos que de sua desistência da atuação em sala de aula?

- () Sim
() Não
() Em parte

Comparando com o salário de professor(a) da SEDF, você recebe atualmente:

- () Menos
() Mais
() o mesmo

Condições físicas da escola

Avalie as condições físicas da(s) escola(s) em que trabalhou na SEDF:

| Itens | Satisfatório | Insatisfatório | Comentários |
|---|--------------|----------------|-------------|
| Quantidade de estudantes por sala | | | |
| Acesso a materiais pedagógicos e didáticos | | | |
| Acesso a computadores para os estudantes | | | |
| Espaço físico (ventilação, luz, água, banheiros, carteiras, cadeiras e quadro branco/negro, sala dos professores) | | | |
| Espaço para recreação (Quadra de esporte, área verde, parquinho, brinquedos, bolas, corda, jogos) | | | |

Condições emocionais

Quais sentimentos você teve quando trabalhou em sala de aula?

Como era seu estado emocional quando atuava como professor(a)?

Trabalho de equipe

Como era sua relação com a equipe da escola?

Como eram os espaços de discussão, reunião e encaminhamentos da equipe de professores e coordenação?

Relação com os estudantes

Avalie como era a sua relação com os estudantes na(s) sua(s) turma(s):

| | Ótima | Boa | Média | Ruim | Péssima | Comentário |
|---|-------|-----|-------|------|---------|------------|
| Relação de respeito | | | | | | |
| Relação de carinho | | | | | | |
| Relação de confiança | | | | | | |
| Respeito dos estudantes ao professor(a) | | | | | | |
| Relação de amizade | | | | | | |
| Seu domínio de classe | | | | | | |
| Cooperação da turma | | | | | | |
| Determinação de limites | | | | | | |
| Outro: _____ | | | | | | |

Organização da turma

Você estabeleceu uma rotina na sala de aula?

- () Sim
() Não
() Em parte

Você conseguia realizar aquilo que tinha planejado?

- () Sim
() Não
() Em parte

Daquilo que tinha previsto ou desejava realizar, quanto você conseguia?

- () nada () pouco () somente alguns aspectos () A maioria () tudo

Estrutura e organização da escola

Como você avalia os aspectos da estrutura e organização escolar:

| | Ótimo(a) | Bom(a) | Médio(a) | Ruim | Péssimo(a) | Comentário |
|-----------|----------|--------|----------|------|------------|------------|
| Currículo | | | | | | |

| | | | | | | |
|------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Regras | | | | | | |
| Uso do disciplinamento | | | | | | |
| Divisão por idade | | | | | | |
| Tempo em sala de aula | | | | | | |
| Tempo para o recreio | | | | | | |
| Outros: _____ | | | | | | |

Carga de trabalho

Você considerava seu tempo suficiente para realizar suas atribuições?

- () Sim
 () Não
 () Em parte

Como você utilizava o horário de coordenação?

Finalizando...

Qual o grau de influência dos temas relacionados abaixo para a sua **decisão de desistência da sala de aula** como professor(a):

| | Muito relevante | Relevante | Pouco relevante | Indiferente |
|--------------------------------------|-----------------|-----------|-----------------|-------------|
| Sua formação | | | | |
| Recepção na SEDF | | | | |
| Salário | | | | |
| Condições físicas da escola | | | | |
| Condições emocionais | | | | |
| Trabalho em equipe | | | | |
| Relação com os estudantes | | | | |
| Organização da turma | | | | |
| Estrutura e organização da escola | | | | |
| Carga de trabalho | | | | |
| Outra opção de emprego mais atrativa | | | | |
| Motivos pessoais | | | | |
| Outro: _____ | | | | |

- Qual sua concepção de educação?
- Para você o que seria uma escola ideal?
- Quais os principais aspectos que você mudaria na(s) escola(s) em que atuou?
- Caso queria acrescentar algo que considera oportuno, mas que não explicitou ainda, o espaço está aberto:

Para a coleta de dados também foi aplicado um questionário a estudantes formandos do curso de Pedagogia da UnB sobre a profissão docente em escolas públicas. Com isso, buscava-se conhecer suas expectativas quanto à profissão que iriam exercer num futuro muito próximo. Julgou-se essa informação interessante para esclarecer aspectos ligados à desistência de ser professor. Segue o questionário que foi aplicado a 19 formandos, no primeiro semestre de 2013.

Prezado/a,

Esse instrumento faz parte da minha pesquisa de Mestrado sobre o abandono da docência na Secretaria de Educação do DF - SEDF. Gostaria de contar com a sua colaboração para responder ao questionário, cuja aplicação está delimitada a estudantes de pedagogia da Universidade de Brasília que estão nos últimos anos do curso e/ou formandos.

Peço que reflita bastante sobre cada questão e seja o mais sincero e autêntico possível. Tudo aquilo que desejar dizer e que, por acaso, não caiba nas perguntas ou nas linhas, anote em qualquer espaço que achar conveniente. Não é necessário colocar seu nome e sua identidade será preservada.

Obrigada,
Mônica Padilha Fonseca

Qual é a sua idade?

Sexo:

- feminino
 masculino

Formação

Você fez o curso normal?

- Sim
 Não

Qual o ano de **entrada** no curso de Pedagogia na UnB?

Em que ano espera concluir o curso de Pedagogia na UnB?

Por que escolheu o curso de Pedagogia?

Qual é a área de seu maior interesse profissional?

Você teve experiência de atuação em sala de aula?

- Sim
 Não

Se sim:

Em qual(is) instituição(ões)?

- Pública
- Privada
- Outra

Por quanto tempo? (somando o total de todas as experiências)

- Menos de 1 mês
- de 1 mês a 6 meses
- de 6 meses a 1 ano
- de 1 a 2 anos
- de 2 a 3 anos
- Mais de 3 anos

Em qual(is) função(ões):

- Estagiário
- Professor(a) auxiliar
- Professor(a) titular
- Outros

Em qual(is) níveis de ensino e série(s):

- Educação Infantil
- 1º ano
- 2º ano/1ªsérie
- 3º ano/2ªsérie
- 4º ano/3ªsérie
- 5º ano/4ªsérie
- EJA, que ano/série?
- Turma de Aceleração

Escolha da Profissão:

Você tem interesse em seguir a carreira de professor(a)?

- Sim
- Não

Se sim, qual sua preferência de instituição:

- Escola Pública
- Particular
- Ambas
- Outras, cite:

Na sua opinião, a sua formação universitária atende às necessidades para atuação como professor(a) ou faltaria algo? Neste último caso, o que?

Escola Pública

Você pensa em fazer o concurso para ser professor(a) na Secretaria de Educação do DF?

- Sim
- Não

Se sim, assinale os motivos que levam você a essa decisão: (marque quantas opções quiser)

- O salário é bom
- Estou aberto a qualquer emprego para pedagogo
- Quero ser professor
- Não quero ficar desempregado
- A profissão é estável
- Quero ser servidor público
- É uma opção para o pedagogo recém formado
- Quero sair do meu emprego atual
- Outro (explícite)

Se não, assinale os motivos que levam você a essa decisão: (marque quantas opções quiser)

- O salário é baixo
- Não quero ser professor
- Prefiro trabalhar em escola privada
- É um trabalho muito desgastante
- Tenho receio de adoecer
- A escola pública não dá condições mínimas de trabalho
- Já tenho um emprego melhor em vista
- Já estou empregado
- Outro (explícite)

Desafios da Escola Pública

Ao imaginar-se entrando como professor na Escola Pública, quais aspectos você considera importantes para uma boa atuação profissional:

| | Muito relevante | Relevante | Pouco relevante | Indiferente |
|------------------------------------|-----------------|-----------|-----------------|-------------|
| Sua formação | | | | |
| Recepção/preparação na sua chegada | | | | |
| Salário | | | | |
| Condições físicas da escola | | | | |
| Condições emocionais | | | | |
| Trabalho em equipe | | | | |
| Relação com os estudantes | | | | |
| Organização da turma | | | | |
| Estrutura e organização da escola | | | | |
| Carga de trabalho | | | | |

Para finalizar

Para você, o que é educação?

Para você, o que seria uma escola ideal?

Quais os principais aspectos que você mudaria na(s) escola(s) atuais?

CAPÍTULO 1 - A UnB e a Faculdade de Educação

Com as malas arrumadas, o roteiro definido, teve início a viagem rumo ao conhecimento. E assim, com um roteiro em mãos, uma bússola orientadora e companhias para compartilhar os achados, a viagem começou com bastante entusiasmo!

Para orientar o caminho, foram marcadas as paradas principais do trajeto. A primeira foi a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), local de formação dos pedagogos participantes desta pesquisa. Foi conhecida a história da Faculdade, suas transformações, estrutura curricular... Para isso foi necessário conhecer as origens dessa estrada: o curso de Pedagogia e a UnB.

Preâmbulo - Primeira parada: Faculdade de Educação

Formei-me Pedagoga na UnB em 2008. Vivi quase 6 anos na Faculdade de Educação (FE). Notem que falo em viver e não em ter passado por lá porque conheci cada canto de seus labirintos subterrâneos, compreendi seu funcionamento em departamentos, câmaras, reuniões colegiadas, vivenciei o período noturno e diurno, conversei com pessoas incríveis que fazem hoje a história da FE como Hildebrando, Rita, Manoel, Rose, Ruth, Edilson, Maria Luiza Angelim, Elício Pontes, Erasto Fortes, Alexandra Rodrigues, Cristiano Muñoz, Rogério Córdova e muito outros. Tive a oportunidade de conhecer não somente as dinâmicas e o espaço das salas de aula, vivi a UnB e FE nas suas possibilidades, dentro das 24 horas do dia. Fiz parte do grupo de estudantes que transferiu a sede do CAPE - Centro Acadêmico de Pedagogia da UnB do subsolo para um lugar mais acessível, acampeei na faculdade durante um encontro de estudantes de Pedagogia de cuja organização participei, recepcionei turmas de calouros, apresentei-lhes a Faculdade, seus projetos e sua dinâmica, cochilei atrás do prédio da FE-1, comecei a namorar meu atual parceiro ali, nos apaixonamos conversando sentados sobre as raízes da árvore atrás da FE-3. Participando do movimento estudantil, conheci os meandros da Reitoria na sua ocupação em 2008, coleei cartazes, pela madrugada, em diferentes prédios, na eleição para a gestão do Diretório Central dos Estudantes (DCE), em 2004, passei em tantas salas para dar recado sobre eventos do movimento estudantil... Minha relação com essa Universidade é de nostalgia e intimidade.

Por ter vivido intensamente nesse ambiente conheço o seu passado recente, mas não conhecia a história de como chegamos a ser o que somos. A história de criação da FE está intimamente ligada à história do nascimento da UnB e sua utopia, história essa tão apaixonante!

UnB: A universidade-semente

Nós sabíamos que nossa tarefa-desafio não era fazer outra universidade-fruto, resultante de um desenvolvimento já cumprido. Precisávamos de uma universidade-semente, capaz de gerar um desenvolvimento que o país não tem.

Darcy Ribeiro (1986, p.4)

Caminhando pelos gramados entre a Biblioteca e a Reitoria, observando o horizonte, o céu e escutando o silêncio, comecei a imaginar como era aquele cerrado antes da chegada da UnB. Passando pela Reitoria até chegar ao Beijódromo⁶ (Memorial Darcy Ribeiro) lembrei-me das palavras de Darcy Ribeiro, ao dizer que a UnB “não é apenas um conjunto de edifícios na tarde do cerrado goiano. A UnB é uma utopia vetada, é uma ambição proibida” (1978, p.41).

Entrei no Memorial para tentar me inspirar e aproveitei para dar uma olhada no acervo e na exposição que fica no andar superior, onde se encontra também toda a biblioteca do próprio Darcy. Encontrei seu belo discurso, feito no dia 16 de agosto, na posse de Cristovam Buarque para Reitor da UnB, em 1985. Coincidentemente, nasci no mesmo ano em que a UnB renasceu, como mencionou Darcy Ribeiro em seu discurso: “Hoje, para mim é o dia do renascimento no rito de passagem. Uma universidade morre - a que era indigna

⁶ O nome Beijódromo foi apelidado pelo próprio Darcy, que relata: “Tanta gente tem fundação, por que eu não? Pensando assim decidi criar a minha Fundação Darcy Ribeiro. Foi muito bem recebida, felizmente. Minha filha, a UnB, decidiu acolhê-la em seu campus e até construir sua sede e mantê-la. Em compensação, recebem minha biblioteca de 30 mil livros, o arquivo documental Berta/Darcy, meus quadros e objetos de arte. Ainda melhor que isso é o prédio que o Lelé projetou pra mim. Será um disco voador enorme, pousado no pedaço mais bonito do campus. (..) A novidade maior é que, com medo de minha FUNDAR parecer vetusta demais, consegui do Lelé fazer dela um beijódromo, que corresponderá, em Brasília, ao Sambódromo que criei no Rio. Trata-se de um amplo palco ao ar livre para serestas e leitura de teatro e poesia, defronte de uma arquibancada para duzentos olharem a lua cheia e se acariciarem. Eu, lá de longe, estarei vendo, feliz”. Darcy Ribeiro, em Confissões. Disponível em: http://www.fundar.org.br/darcy_fundar.htm

desse nome - morre como uma íbis, a ave que se queima, e uma nova universidade nasce para ser o que houvera sido: a nossa Universidade de Brasília” (p.7, 1986).

Lendo as páginas que se seguiam comecei a ter mais noção de que aquela universidade em que vivi vários anos tinha uma história de sonho e transformação muito grande e ambiciosa!

A UnB nasceu com duas lealdades principais:

- **Lealdade aos padrões internacionais do saber**

Isso significava um compromisso com o conhecimento científico internacional, mas não que as universidades internacionais serviriam de modelo para UnB. Para Pompeu de Souza, um dos pioneiros da UnB, a universidade deveria “alcançar, renovar e transmitir o saber humano nos seus mais altos padrões” (1986, p.11).

- **Lealdade à busca de soluções dos problemas nacionais**

Para Darcy Ribeiro, a Universidade de Brasília deveria ser um modelo de universidade que estivesse intimamente ligada aos problemas do País. Para ele, “o Brasil, entendido como seu povo e seu destino, é o nosso tema e nosso problema” (1986, p.14).

Sentei-me diante do hipnotizante jardim de inverno que fica no Memorial, as pessoas que estudavam por lá foram saindo, acredito que estava na hora do almoço. Quando dei por mim, estava só. Ouvei alguns passos lentos que chegavam cada vez mais próximos. A fisionomia da pessoa parecia a do próprio Darcy. Antes que pudesse ficar elucubrando sobre a possibilidade daquilo acontecer, ele se sentou ao meu lado e disse:

_ Ficou tão aconchegante esse espaço em minha homenagem. Mas poucos vêm aqui para conhecer a história da UnB. Venho observando...

_ Nossa, Darcy, estou extasiada com a leitura a respeito da UnB... Olha, eu estava à procura de alguém que pudesse responder às minhas dúvidas! Mas não imaginava que esse alguém poderia ser você. Mas que privilégio. Você tem um tempinho para conversarmos?

_ Todo o tempo do mundo!

_ Eu queria que você contasse como imagina que estaria a UnB se ela não tivesse seguido seu descaminho. Você mencionou em seu discurso, na posse do Cristovam para Reitor, que surgia, então, um tempo de renascimento da UnB. Mas vivemos em 2008 uma ocupação dos estudantes na Reitoria para expulsão de uma equipe gestora que contribuiu para tornar a UnB uma fábrica de diplomas, sem preocupação com os problemas nacionais,

e mais interessada nos interesses privatistas. Lendo sobre suas lealdades, fiquei com uma dúvida: a UnB serviria como centro cultural e acadêmico para resolver os problemas **do** povo, **para** o povo, mas não vi em que momento isso aconteceria **com** o povo. Vocês pensaram na UnB como um meio de transformação social? E a formação do profissional? Para quem e para quê a UnB existia?

_ Quantas perguntas! Lembro-me de que “queríamos uma universidade que, no plano social, não fosse apenas uma agência de qualificação classista, uma escada de ascensão social para as classes médias. Quiséríamos que ela não fosse, essencialmente, uma fábrica de médicos para cuidar da saúde dos ricos; de advogados para dirimir seus conflitos; de economistas para gerir seus bens; de dentistas para cuidar de seu sorriso. Nosso alvo era forçá-la a formar também, e até principalmente, médicos de olhos postos na saúde pública; legisladores para as grandes reformas institucionais reclamadas há séculos; economistas para buscar uma fórmula de uma prosperidade generalizável; e por que não? dentistas preocupados com a simples dor de dente da gente comum” (RIBEIRO, 1978, p.73).

_ Pois é, infelizmente a UnB forma hoje o oposto daquilo que vocês queriam. Formam-se profissionais para atender a uma demanda de mercado, não pesquisamos nem tampouco pensamos nos problemas do País nem para e nem com o povo. Obviamente, há grupos aqui dentro que se preocupam com isso, mas são contra-hegemônicos. Por isso, pode-se dizer que, institucionalmente, não é ao povo que a UnB vem servindo.

_ Aqueles que resistem precisam lembrar que a UnB foi criada para ser “livre e libertária” (ibid, p.83), em alguns corações e mentes é preciso que permaneça a esperança de que a nossa utopia concreta seja retomada, para se repensar e refazer e “definir nosso projeto com o povo e a universidade que deve servi-lo” (ibid, p. 41).

_ Acredito que as universidades têm um importante papel nas transformações de que a sociedade precisa. Elas não podem apenas pensar na sociedade, precisam estar em suas entranhas, fazerem-se presente nos mais diversos espaços profissionais, científicos, educacionais, políticos, enfim, caminharem ao lado das outras instituições. Atuando em escolas, vemos o tanto que a universidade está ausente. A escola pública mesmo não é um problema sobre o qual as faculdades de educação se debruçam. Darcy, eu tenho grande curiosidade em saber como vocês pensaram a Faculdade de Educação dentro do projeto da UnB. Como vocês viam a relação universidade-escola e a formação de professores?

_ A Faculdade já estava prevista desde o Plano Orientador. Nele, as faculdades teriam o papel de receber os alunos que passaram pelos cursos introdutórios e lá ministrariam o treinamento especializado tendo em vista o exercício profissional. O projeto mais elaborado para a FE foi a partir das discussões que tive junto com Anísio Teixeira e Lauro de Oliveira Lima, para compor um convênio com a UNESCO⁷. O objetivo “era dar, pela primeira vez, uma atenção completa à educação dentro da universidade (..) e sobretudo, fazer com que a problemática do ensino primário e médio fosse sua problemática” (RIBEIRO, apud CRUZ, 2001, p.51). Ela foi “pensada para cultivar com máxima ambição, como jamais se fizera no Brasil, os problemas da educação de todos os níveis” (RIBEIRO, 1978, p.131).

Nesse projeto, a Faculdade de Educação seria composta de diversos núcleos. Teríamos a Escola Normal Superior, a Escola de Educação, Coordenação Geral, Centro de Estudos e Planejamento Educacional e Centro de Teledifusão Educativa (CRUZ, 2001, p. 53-57; ROCHA, 2002, p.10).

_ E o que seria cada um e para quê serviria cada uma dessas partes?

_ Bem, a **Escola Normal Superior** objetivava ministrar cursos de formação em nível superior para o ensino primário. Ela seria composta por estudantes formados no curso médio completo que, por três anos, se capacitariam para serem professores primários especializados ou administradores escolares. Eles contariam com centros experimentais - escolas de demonstração de nível pré-primário, primário e complementar para atividades práticas. O modelo desses centros seria o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador/Bahia, criado por Anísio Teixeira⁸.

A **Escola de Educação** destinava-se a preparar professores para o ensino médio, os antigos cursos ginasiais e colegiais-secundário, técnico e normal. Para desenvolvimento de suas atividades contaria com núcleos de demonstração e experimentação, o que, ao final, foi o único plano que saiu do papel com o Centro Integrado de Ensino Médio - CIEM, criado em 1963.

⁷ “Minuta de convênio cujo conteúdo está presente no Plano de Operação para o projeto de Formação de Magistério da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, firmado mais tarde entre o Brasil e a Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura – UNESCO, de parte do Fundo das Nações Unidas para a Infância – FISI e da Universidade de Brasília, por Zeferino Vaz, reitor a partir de abril de 1964, tendo por fundamento o Convênio Básico que foi celebrado entre o governo federal (MEC) e o FISI, em 1950, e com a UNESCO, em 1952” (CRUZ, 2001, p. 49).

⁸ Esse Centro também influenciou o sistema educacional de Brasília, que será apresentado no próximo capítulo.

A **Coordenação Geral da Faculdade** contaria com os Departamentos de:

- Currículos e Programas, que seria organizado em dois setores: um voltado para o ensino elementar e outro para o ensino médio. Esses setores teriam o objetivo de planejar, orientar e avaliar o ensino de cada matéria dos centros experimentais e de demonstração. Além disso, seriam encarregados da produção de material didático e audiovisual, oferta de cursos, supervisão de estágios.
- Administração Escolar, que realizaria os estudos sobre as superintendências das redes de ensino e direção das escolas, sobre a legislação escolar, sobre o financiamento da educação e planejamento de prédios e equipamentos escolares.
- Orientação Educacional, que ficaria responsável pelos estudos de técnicas, testes e medidas para avaliar o rendimento escolar, bem como para estudar questões de orientação e aconselhamento dos estudantes e assistência aos excepcionais.

O **Centro de Estudos e Planejamento Educacional** tinha a finalidade de assessorar órgãos de formulação das Políticas de Educação, nos aspectos econômicos, administrativos, avaliação institucional, recursos humanos. Extrapolando a UnB, por meio de convênios com o INEP e centros ligados a outras universidades do País, o paradigma era o de romper com o regime espontaneísta vigente para o planejado, de acordo com a LDB da época.

O **Centro de Teledifusão Educativa** estava previsto no Plano Orientador com a implementação da Rádio e Televisão Universidade de Brasília. A rádio teria “como programa básico a difusão cultural e artística e [...] deveria especializar-se em cursos por correspondência e radiodifusão para o aperfeiçoamento do magistério de nível médio” (UNB, 1962). Já a “Televisão Universidade de Brasília, além dos objetivos locais de difusão cultural, deveria elaborar e coordenar a difusão de programas de nível médio, através de redes nacionais de televisão” (ibid).

_ Disso tudo que mencionou tenho conhecimento apenas que a Televisão da UnB foi criada recentemente. Eu estudava aqui, foi em novembro de 2006 e recebeu o nome de UnB-TV. Entretanto, sem a pretensão da realização de cursos a distância e tendo mais o caráter de comunicação e difusão. Você mencionou que o Centro Integrado de Ensino Médio - CIEM também saiu do papel. Fiquei instigada para saber mais sobre ele. Era uma escola de aplicação de ensino médio na UnB?

_ O CIEM “funcionava como a escola experimental renovadora da educação secundária integrada, de que o país tanto necessitava. Todos que participaram do CIEM, seja como professores, seja como alunos, o recordam como uma das experiências mais ricas de suas vidas” (RIBEIRO, 1978, p.131). Infelizmente, essa experiência durou apenas 8 anos, de 1964 a 1971. O seu fechamento corresponderia, em termos de contra-senso, ao fechamento de um Hospital de Clínicas modelar por uma faculdade de medicina que o julgasse dispensável. Quem poderia contar-lhe mais sobre a experiência do CIEM é a professora Terezinha Rosa Cruz, ex-diretora do centro e que escreveu um livro sobre ele chamado *Uma Experiência de Educação Interrompida: CIEM-UnB 1964-1971*. Fui um dos entrevistados em sua pesquisa.

Nessa hora, ao retornar os olhos, desviados momentaneamente para o porteiro que voltava, naquele instante, para reabrir o espaço, percebi que a figura de Darcy Ribeiro não estava mais lá. Teria eu realmente conversado com ele ou aquele encontro fora uma ilusão? Curiosamente, no local onde conversávamos, estava um exemplar de seu livro *UnB: Invenção e Descaminho* e, naquele momento, fiquei satisfeita pela oportunidade de verdadeiramente conhecê-lo.

No dia seguinte, despertada pela curiosidade da informação de ter existido uma escola dentro da UnB, resolvi procurar imediatamente o livro que Darcy comentara. Lendo-o, constatei que cada página estava recheada de relatos de uma experiência merecedora de ser contada.

O CIEM foi uma escola de tempo integral que teve o currículo baseado no sistema de créditos da UnB. Terezinha Cruz relata que “a liberdade, sempre vigiada nas demais escolas, era tratada no CIEM como um dos princípios fundamentais para a condução do processo pedagógico” (2001, p.62). O CIEM não foi criado para ser uma escola de aplicação e sim o Centro de Experimentação e Demonstração Pedagógica, conforme descrição no Plano Orientador da UnB. Foi criado por decreto e permaneceu sempre independente da Faculdade de Educação, apesar das iniciativas de parceria entre eles. Cruz comenta que “o CIEM só recebia alunos da Faculdade de Educação como estagiários observadores e participativos. A regência era feita nas escolas públicas, onde futuramente, iriam atuar como professores” (CRUZ, 2001, p.74). A sua proposta era a de ser uma escola modelo “com vistas

a inovar, não apenas os métodos e técnicas de ensino médio, mas também sistemas organizacionais administrativo-pedagógicos” (ibid).

O currículo do CIEM era uma cópia do sistema da UnB, com um regime semestral por crédito de cada disciplina. Nos três primeiros semestres letivos, os estudantes cursavam disciplinas obrigatórias e básicas recomendadas pelo Conselho Federal de Educação; nos outros três, eles podiam escolher uma variedade grande de disciplinas optativas. As disciplinas tinham um sentido de instrumentalidade a serviço da formação do estudante e não de um fim em si mesmas; era um trabalho permanente de unidade de pensamento e ação. A escola tinha como princípio pedagógico, entre outros, o desenvolvimento da capacidade de julgamento e crítica do aluno e da liberdade de manifestar, autenticamente, sua opinião. Para Terezinha, “o CIEM era uma promessa de um melhor nível de ensino para a Universidade, pois é claro que, quanto mais argumentador, mais crítico e de raciocínio mais agudo o aluno for, mais exige ele de seus mestres” (2001, p. 51).

Em virtude de uma ampla procura pela escola, foi estabelecido um sistema de classificação para o ingresso de novos alunos. Praticamente, todos os selecionados eram de classe média alta de Brasília. Por isso, o CIEM ficou estigmatizado como um *colégio para a elite* e muitos atribuíram seu sucesso a isso. Devido a isso, a partir de 1968, foi implementado um novo sistema de seleção, baseado não mais em conteúdos escolares, mas na experiência de vida dos jovens. A prova era elaborada por meio de situações problemas em que todos pudessem mostrar sua inteligência, segundo a ótica do seu dia-a-dia. Os alunos das classes mais baixas selecionados não demonstraram nenhuma inferioridade em relação aos outros no decorrer da sua formação. Já os professores eram recrutados por meio de entrevistas com o Diretor e Orientador da equipe docente.

Além da inovação curricular metodológica, o CIEM trazia uma nova organização administrativo-pedagógica. Todo ano, os professores e administradores da escola se reuniam no Seminário Geral dos Professores por 15 dias, no início do ano, e 8 dias, antes de julho, um trabalho intenso de 8 horas diárias para avaliação, planejamento, discussão e solução dos problemas, trocas de experiências, proposição de medidas inovadoras, etc. A escola também contava com a Assembleia Geral dos Professores, para dirimir os mais diversos assuntos relevantes relacionados à escola. Outro espaço deliberativo era o Conselho de Orientadores Docentes, composto pelos líderes de cada área que se reuniam

uma vez por semana para repassar o que cada equipe estava realizando. Nele, eram tomadas as decisões cotidianas e a maioria dos problemas era solucionada. Era previsto também o Colégio de Representantes da Comunidade Escolar do CIEM no qual haveria representante dos pais, dos professores, da Direção, de alunos e ex-alunos. Porém, ele nunca chegou a funcionar como o esperado devido à baixa participação. Outro espaço da escola era o Conselho de Representantes dos Alunos, que funcionava com ampla liberdade de organização. Com o clima de protestos na época, a partir principalmente de 1968, o Conselho estava sempre sob vigilância dos órgãos de investigação do Estado.

Não há consenso sobre os motivos de fechamento do CIEM. Ele ocorreu em meio às férias de janeiro em 1971. Quando os professores e estudantes retornaram para as aulas se depararam com o decreto de sua extinção. Várias hipóteses foram levantadas para responder ao porquê dessa decisão. A hipótese mais citada na pesquisa de Terezinha é a de que “o CIEM propiciava uma educação para a consciência política, o que não convinha, em absoluto, ao regime político de então” (idem, p.261). Muitos estudantes da escola participavam do movimento estudantil. Um deles, bastante conhecido, era Honestino Guimarães, líder estudantil desaparecido na época da ditadura militar, quando atuava no movimento estudantil universitário. O CIEM também perdera 27 professores, em outubro de 1965, no conhecido *dia da diáspora* com a evasão em massa de cerca de 200 professores,⁹ solidários aos professores que, no *dia da vergonha*, o da invasão militar da UnB em 1964, foram desnudados e humilhados num pátio policial, seguido da expulsão de 15 deles. (RIBEIRO, 1978, p.85)

Na manhã seguinte ao meu encontro com Darcy, retornei ao Beijódromo e, após o recolhimento de informações sobre o CIEM, retomei o livro que Darcy me deixara. Depois de algumas horas de leitura, percebi-o, novamente, ao meu lado, lendo algum jornal. Os outros estudantes à volta não o reconheciam ou, pelo menos, não demonstravam nenhum espanto com sua presença. Aproveitei, que para mim fazia sim a diferença, e o chamei para retomar nossas conversas.

_ Oi Darcy! Como está?

_ Olá, é você novamente? Continua nos seus estudos sobre a UnB e a Faculdade de Educação?

⁹ Darcy Ribeiro (1978) fala em 210, Terezinha Cruz (2001) em 223 e Tereza Menezes (1989), em 235.

_ Continuo, intensamente. Ontem, li o livro da Terezinha. Muito interessante a experiência do CIEM. Tantas coisas para pensar...

_ E diga-me o que você achou.

_ Então, a configuração do CIEM se distancia tanto da realidade das escolas de ensino médio no Brasil que hoje viraram meramente cursinhos pré-vestibulares! Fico me perguntando: se, inicialmente, aquelas ideias educativas foram tolhidas por uma ditadura militar no país, o que, hoje, impede que elas retomem seus lugares de origem, transformando esses espaços educativos? Como a universidade, hoje, pode contribuir para pensar e transformar a situação escolar atual?

Tendo conhecido a experiência do CIEM, tento avaliar o papel que cumpriu e cumpre a Faculdade de Educação tanto na elaboração de novas perspectivas para as escolas que temos, quanto para a formação dos futuros professores que deveriam estar mais envolvidos com os problemas e a realidade escolar. Quão distante e isolada está a FE da realidade educacional?

Ter uma escola de experimentação/demonstração é interessante para que possamos criar, inovar e pensar livremente outros métodos e estrutura escolar. As faculdades de educação, tendo experiências inovadoras concretas para apresentar angariam argumentos para pautar com os governos a implementação de outras estruturas educacionais. Já para escola de aplicação, concordo com alguns professores da Faculdade de Educação que, se temos a possibilidade de conhecer e aprender nas escolas públicas que já estão espalhadas pelo DF, por que criaríamos uma escola específica da Faculdade para aproximação dos aspirantes a professor com a prática docente? Problemas existem e precisamos ir até eles, nos debruçarmos para compreendermos que escola é essa e qual o papel da Faculdade de Educação nesse contexto. Teríamos, dessa forma, dois movimentos investigativos: como mudar a escola que temos? Como criar experiências educacionais que desejamos, mas ainda não existem?

_ Concordo com você. Foi para isso que criamos a UnB.

_ É verdade, Darcy, inspirados no ideal da UnB, algumas pessoas pensaram algumas estratégias para inserir a universidade nos problemas da sociedade. A ideia de estar presente na comunidade, buscando-se fugir do isolamento, é antiga dentro da FE e influenciou a construção do atual Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia. Nele, foi criado

um espaço curricular diferente chamado *Projetos*. Os *Projetos* distinguem-se das disciplinas. Neles, as atividades privilegiam a vivência e a pesquisa em espaços educacionais diversos ou, como no termo usual, vêm para cumprir a função de ensino-pesquisa-extensão, o tripé da universidade. Inclusive, durante a discussão do Projeto Acadêmico, aprovado em 2002, um grupo de professores lutou para que os *Projetos* fossem a única parte obrigatória do curso. Como uma espinha dorsal do currículo, os projetos seriam escolhidos pelos estudantes conforme o tema com que mais se identificassem. As disciplinas seriam as ramificações que dariam suporte à prática dentro projeto escolhido. No entanto, diametralmente oposto a essa ideia, o atual currículo da Faculdade, mesmo incorporando os projetos, permaneceu com um excessivo número de disciplinas obrigatórias¹⁰. O estudante, mais uma vez, viu-se dentro das grades (horárias) que o prendem e vedam-lhe a possibilidade de escolher o seu caminho.

_ Quando escrevemos o projeto da UnB, sabíamos que era fundamental a mobilidade curricular. Acredito que “a maior parte das atividades complexas de uma sociedade integrada na civilização moderna exige habilidades tão variadas e mutáveis que não podem ser previstas nem capituladas em currículos” (1978, p. 68). Na criação da UnB, rompemos com o sistema das Cátedras e instituímos os departamentos. Imaginamos sua estrutura como um triângulo contendo nas suas pontas: os Institutos Centrais (I.C.), as Faculdades Profissionais e os Órgãos Complementares. Ao ingressarem na UnB, os estudantes se inscreveriam em uma faculdade apenas para registrar sua intenção. Depois, fariam por 2 anos um curso básico no Instituto Central de Ciências sobre assuntos relevantes e fundamentais nos ramos das artes, ciências e letras. Junto a isso, fariam algumas matérias direcionadas para o curso desejado e também estágios profissionais para conhecer melhor a área pretendida na prática. Depois, eles teriam cinco opções:

- 1- Ir para alguma Faculdade Profissional escolhida, por mais 2 ou 3 anos.
- 2- Cursar um ano a mais no I.C. e ter o título de bacharel generalista.
- 3- Com o bacharelado, cursar dois anos a mais na Faculdade de Educação para seguir carreira docente.
- 4- Com o bacharelado, aspirar a aluno agregado no I.C. para se tornar pesquisador.

¹⁰ Não há no Regimento da UnB algo que defina um mínimo, somente um máximo de créditos obrigatórios no curso; segundo o Regimento Geral, Art.89 § 2º, as disciplinas obrigatórias de cada curso constituem, no máximo, 70% (setenta por cento) dos créditos exigidos para conclusão do curso.

5- Por fim, caminhar livremente pelas disciplinas, devidamente assessorado e com um plano de estudos, para formação de novo tipo.

“O projeto de funcionamento da UnB como uma *universidade aberta*, visava franquear seus cursos à frequência de quem quer que deles pudesse tirar proveito” (RIBEIRO, 1978, p.133). Pensávamos em formar duas mil modalidades de especialistas em nível superior, mas ficamos atados “à mediocridade estiolante dos *currículos mínimos* do Conselho Federal de Educação, que tudo querem reduzir a um repertório de poucas dezenas de profissões cuja formação é detalhada enciclopedicamente prescrita até o mínimo detalhe” (idem, p.132-133).

_ Muito interessante essa estrutura que permite a mobilidade. Talvez, dessas ideias haja resquícios na migalha de podermos cursar disciplinas em outras faculdades, institutos e departamentos. Na UnB, o estudante tem a possibilidade de cursar disciplinas que não estão em seu currículo, mas são impedidos, muitas vezes, pela crescente definição de disciplinas restritas e pela existência de inúmeros pré-requisitos.

Seria fantástica essa possibilidade de um novo curso criado pelas aspirações do estudante, pois, se temos tantos assuntos que queremos saber, por que não ter a liberdade de estudar o que desejamos? Sem contar que há inúmeras atuações diferentes na vida do trabalho; a Universidade poderia oferecer formação profissional baseada nas necessidades do País, ou mesmo criar novas demandas. Além disso, a árdua escolha de um curso, precocemente, seria diluída cursando-se o ciclo básico. Estamos muito amarrados às resoluções das Diretrizes Curriculares para os cursos.

_ É muito triste pensar o quanto poderia ter sido a UnB. “Muitos outros propósitos e ambições da UnB ficaram consignados nos seus documentos originais, e hoje só são recordados pelos que participaram do planejamento inicial. Lembro aqui, entre muitos outros, o *Instituto de Teologia*, destruído; a *Biblioteca Central*, mediocrizada; as *Casas de Línguas e das Culturas Nacionais*, esquecidas; o *Centro de Tecnologia do Cerrado*, subestimado; as *Casas de Artistas Residentes*, abolidas; o *Museum*, com seus museus de arte, da ciência e da civilização, rejeitados; o *Centro de Teledifusão Educativa*, proibido; e tantos componentes mais proscritos. Eles, entretanto, é que haveriam dado à UnB condições de realizar suas próprias potencialidades ao mesmo tempo em que faziam da cidade-capital o centro cultural ativo que o Brasil almejava e de que necessitava” (RIBEIRO, 1978, p. 133-134).

Mesmo assim, acho que plantamos uma linda semente. “Esse sentimento de carinho, aliás, não é somente meu. Todos nós brasileiros, que por dias, por meses, ou por anos, tivemos a ocasião de participar da ventura de projetar e dar vida à UnB, consideramos que aquela foi a fase mais bela, generosa e criativa de nossas vidas intelectuais” (idem, p.135).

O Curso de Pedagogia

Nessas idas e vindas de meus encontros com Darcy, fui caminhando até chegar ao Minhocão – “o projeto preguiçoso de Oscar Niemeyer”¹¹, comprei um açaí no *Udefinho*¹² e subi para FE. Entrei pelo prédio FE-5, e, passando pelo auditório 2 Candangos (antigo Cine 2 Candangos) e pela livraria Hildebrando, lembrei-me de quando cheguei à Faculdade de Educação pela primeira vez, numa época em que mal sabia o que poderia fazer como pedagoga.

A primeira impressão que se tem, quando se fala em Pedagogia, é a sua relação com a escola, mas não se pensa, automaticamente, o pedagogo como professor, e sim como coordenador, supervisor, orientador, etc. Conhecendo melhor a história do curso, consigo ver claramente que essa percepção do senso comum tem uma explicação histórica e, como tudo na vida, passa despercebida quando não investigada.

Para entender melhor esse assunto, descobri uma antiga estação em que preciso descer, exatamente no ano de 1939, quando, no Brasil, ocorreu a primeira iniciativa de criação da Pedagogia¹³ como curso de graduação, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil¹⁴. Ao chegar por lá, atravessei-a de uma porta a outra e avistei um cenário que desconhecia. Encontrei alguns estudantes e professores e fui me informando

¹¹ “Lúcio Costa previa no plano urbanístico do campus da UnB oito áreas para os Institutos Centrais, cada uma delas contando com edifícios especializados para anfiteatros, salas de aula, laboratórios, departamentos, bibliotecas, etc. No total, somariam mais de quarenta edifícios (...). Oscar resumiu tudo isso num edifício só, composto por seis modalidades de construção que permitiriam acomodar num conjunto qualquer programa de utilização. Ao fazê-lo, porém, renovava a arquitetura das universidades” (RIBEIRO,1978, p.3-38).

¹² Udefinho (espaço de convivência na ala sul do minhocão) e Ceubinho (espaço de convivência na ala norte do minhocão) foi o apelido dado pelos estudantes fazendo referência dois centros universitários particulares de Brasília: CEUB (localizado na Asa Norte) e AUDF (localizada na Asa Sul). Por serem espaços onde ficam lanchonetes e os estudantes se encontram durante o intervalo das aulas, o apelido é uma provocação como se nessas universidades os estudantes não estudassem.

¹³ Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

¹⁴ Organizada pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937; vindo a ser, posteriormente, a Universidade do Rio de Janeiro e, hoje, a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

sobre o curso de Pedagogia. Percebi que havia uma indefinição quanto à atuação desse profissional. Alguns defendiam que o pedagogo não poderia atuar em sala de aula como professor, nos anos iniciais, uma vez que essa formação era feita pelas escolas normais. Porém, isso era contraditório, uma vez que os pedagogos poderiam atuar como docentes nas escolas normais - já que o único pré-requisito para lecionar nelas era ter curso superior¹⁵; segundo a lógica, eles poderiam ensinar para os alunos de seus alunos. Isto é, partindo-se do pressuposto de que *quem sabe mais sabe menos*, se esse profissional formava futuros professores primários, eles também poderiam lecionar nas escolas (BRZEZINSKI, 1996, p.45; SAVIANI, 2008, p.41). Em minhas observações, refletia que não existia ali um espaço específico para o pedagogo. E no meio dessa miscelânea de atuações e não-atuações, vi que, por um bom tempo, o lugar do pedagogo ficou indefinido e distorcido, assim como o *locus* do seu trabalho.

Nessa parada, persistiu a dúvida: como o curso de pedagogia tomou a forma que temos hoje? Enfim, quando coube aos pedagogos o papel de lecionar nas séries iniciais?

Fui investigar para descobrir os caminhos seguidos pelo curso de Pedagogia até chegar à ênfase no magistério. Senti-me como Sherlock Holmes, lendo as pistas e indícios nos capítulos de diferentes livros e fazendo suas conexões. Pessoas importantes, políticos, educadores, leis, filosofias, cada um teve seu papel nessa mudança.

Uma dessas pessoas foi Valnir Chagas (1921-2006)¹⁶. Como conselheiro do Conselho Federal de Educação (hoje Conselho Nacional de Educação - CNE), em 1962, participou da tentativa de regulamentar o curso de Pedagogia. Na época, existia a fragilidade de atuação do curso e questionava-se se devia permanecer ou ser extinto. Uma das ideias era de elevar a formação do professor primário a nível superior, mas a resistência foi grande (BRZEZINSKI, 1996, p. 54; SILVA 2006, p.14-15; SAVIANI, 2008, p.42).

Outra peça desse quebra-cabeça foi a Reforma Universitária, de 1968, amplamente discutida no Brasil. Essa reforma transformou toda a estrutura universitária do Brasil. Assim

¹⁵ Segundo a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-lei n. 8.530 – de 2 de janeiro de 1946, em seu Artigo 49, a constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.

¹⁶ Ele também foi membro do Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, um dos colaboradores da estruturação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971 e um dos autores da reforma universitária de 1968.

sendo, não poderia deixar de influenciar o curso de Pedagogia. Fiz a ligação de quando estudei sobre a história do Movimento Estudantil. Lembro-me de que essa reforma não fora bem aceita pelo movimento da época. Em 1968, praticamente em todas as capitais e grandes cidades brasileiras, os estudantes promoveram passeatas, panfletagens, pichações, greves, comícios relâmpagos, pequenos discursos dentro de ônibus e até antes de sessões de cinema e teatro. Em todas essas ações, eles denunciavam os atos arbitrários da ditadura, a falta de liberdades democráticas, as torturas promovidas pelo regime e, quando traziam a pauta estudantil, criticavam a Reforma Universitária que se delineava naquele momento. Os estudantes defendiam uma universidade livre, autônoma, gratuita, democrática e popular e se posicionavam contra a reforma universitária proposta pela ditadura, influenciada, principalmente, pelos acordos MEC/USAID¹⁷.

Com a reforma, o CFE reestruturou o curso de Pedagogia e a principal mudança curricular foi a criação das habilitações, introduzindo o caráter de especialista, fragmentando as funções pedagógicas na escola como se fosse uma fábrica em que cada um cuidasse de uma parte do processo de produção. Elas poderiam ser voltadas para a formação de professores para o ensino normal, de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares. Foi nessa época que foi excluído o título de bacharel conferido ao Pedagogo, sendo-lhe concedido apenas o grau de licenciado¹⁸.

É nesse contexto que surge o curso de Pedagogia da UnB. Valnir Chagas, que colaborou na construção dessa nova estrutura do curso de Pedagogia, também participou da elaboração do primeiro curso de Pedagogia da UnB, que foi criado em Junho de 1972 pelo

¹⁷ Os Acordos entre o MEC (Ministério da Educação) e USAID (United States Agency for International Development) estabeleceram convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre 1964 e 1968 foram assinados e executados 12 acordos, sendo o último firmado em 1976, que abrangeram desde a educação primária até o ensino superior. Esses acordos eram baseados em uma concepção tecnicista da educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Eles tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram às reformas da educação brasileira na Ditadura Militar - reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). Fonte: Glossário da História da Educação Brasileira - UNICAMP. Disponível em:

<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>

¹⁸ Essas mudanças vieram com o Parecer nº252/69, também de autoria de Valnir Chagas, base da resolução CFE nº2/69 (SAVIANI, 2008; SILVA, 2006).

decreto nº 70.728. Por isso, a similaridade do curso com as mudanças propostas na reforma universitária de 1968.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UnB era dividida em um Ciclo Geral, com disciplinas comuns a todos, e um Ciclo Profissional que abarcava as seguintes habilitações: Magistério do 2º. Grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar¹⁹ (UNB, 1971). Outra característica do curso de Pedagogia da UnB era a ligação com a área da Tecnologia Educacional. Em sua história, encontramos diversas iniciativas para implantar gestões nesse campo. Em 1974, criou-se a habilitação de Tecnologia Educacional (TE). Além disso, a Faculdade

contribuiu diretamente na criação do Centro de Produção Cultural e Educativa - CPCE (1986), do Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância – CEAD (1988), e do Centro de Informática Educativa no Ensino Superior – CIES (1994). Além disso, instituiu no Mestrado em Educação a área de convergência em Tecnologias na Educação (1996) e a área de Educação e Comunicação, relacionada com a temática das NTIC, no Doutorado, iniciado em 2004 (PONTES, 2009, p. 21-22).

O currículo inicial ficou vigente até 1988. Foi somente depois do processo de transição democrática no país que se realizou a tão esperada reforma curricular (FE/UnB, 2002). A partir de então os pedagogos puderam, finalmente, exercer a docência nas escolas - o novo currículo trazia a habilitação do magistério para o ensino fundamental. Do início do curso, em 1972, até essa reforma, 1988, já haviam sido formados 1299 pedagogas e pedagogos na Faculdade²⁰.

Devido a esse longo período formando especialistas, ficou marcado o papel do Pedagogo como aquele que trabalha na escola ou em processos educativos, mas não na sala de aula. Por isso, ainda hoje, talvez não venha à cabeça, de imediato, que, como pedagogo, ele poderá ser também um professor.

Fiquei matutando sobre essa questão. Mesmo como especialista, não seria interessante que esse profissional também tivesse a experiência docente?

¹⁹ Mesmo com as habilitações para a formação de um especialista, o primeiro currículo de Pedagogia da UnB conta com uma brecha: nele previa-se o exercício do magistério em escolas de 1º Grau, com a condição de serem cursadas duas disciplinas: Metodologia do Ensino de 1º Grau I e Prática de Ensino da Escola de 1º Grau I (UNB, 1971).

²⁰ Dados do SAA Central em 14/10/2011.

Fui, então, atrás de novos indícios e pistas que me ajudassem a entender essa dicotomia de especialistas x professor. Descobri um artigo de Anísio Teixeira em que defendia que os especialistas viriam para auxiliar as atividades do professor, que teria uma complexa e variada tarefa, difícil de realizá-la sozinho. Ele escreveu que

o administrador e planejador é o antigo mestre na sua capacidade administrativa, o supervisor é o antigo mestre na sua capacidade de ensinar e o orientador, o antigo mestre na sua capacidade de orientar. Os três especialistas são todos desenvolvimentos do antigo mestre omnicompetente. Existem para que o nosso mestre, por eles ajudado, possa desempenhar, hoje, a sua função global, como ontem, o podia fazer, porque a singeleza de sua missão e a sua rara competência permitiam que, sozinho, a exercesse (TEIXEIRA, 1958a).

Com essas reflexões, percebi que o especialista jamais poderia ter sido desvinculado da atividade docente, pois, com isso, perde o sentido de sua própria atividade. Na época, esse tipo de especialização foi a alternativa tecnicista que criaram para o pedagogo diante da divisão do trabalho escolar. Mesmo defendendo o especialista, Anísio apontou para a importância da base docente para o profissional da educação. O entendimento dessa base docente é recente e foi o pensamento que influenciou a transformação do curso de Pedagogia que, posteriormente, aboliu as tais habilitações.

Todavia, até então, os professores primários continuavam a ter uma formação de nível médio, nas escolas normais. Assim, a próxima questão a investigar era: Qual foi o caminho para que a obrigatoriedade de formação superior para professores primários ocorresse?

Com a constituinte surgiu uma ampla mobilização e organização dos movimentos sociais em diversas áreas para mudanças legais em seus campos. Com a educação foi o mesmo. A discussão em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi intensa e por cerca de seis anos teve-se um embate em torno de duas propostas, tendo, inclusive, em uma delas, o apoio de Darcy Ribeiro (Senador na época). Sem querer aprofundar nesses trâmites e disputas políticas, em 1996, foi finalmente aprovada a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que tem como nova determinação a obrigatoriedade da contratação de novos professores das séries iniciais com nível superior -

ainda que permitindo a continuidade da atuação daqueles, na ativa, com a formação na modalidade Normal²¹.

Por conta desse novo cenário, a Faculdade de Educação antecipou-se, e em 1994, criou o curso noturno de Pedagogia, com a única habilitação Magistério para início de escolarização (FE/UnB, 2002, p.4). Esse turno veio para suprir a demanda de um público trabalhador, por vezes já atuando em sala de aula, que procurava a formação superior. Outra iniciativa foi o programa PIE – Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Quando entrei, em 2003, ainda havia algumas turmas desse programa. O curso iniciou-se em 1999 e o público eram os professores em atividade na educação básica. A UnB seguia as diretrizes do Plano Nacional de Educação que tinha como meta, no prazo de 10 anos, que 70% de professores estivessem atuando em sala de aula com a formação em nível superior²². O curso aconteceu em parceria com o Governo do Distrito Federal na modalidade semipresencial e graduaram-se 2.000 professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Não resisti em buscar como estava o cenário, hoje, em relação à formação superior dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Descobri que, em 2009, chegamos a 61,2% de professores formados com nível superior na rede de ensino do Brasil²³.

Finalmente, fui entendendo como essas mudanças influenciaram a formulação do novo currículo da FE, de 2002, claramente de base docente, antecipando o que foi definido nas atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia²⁴, aprovadas em 2005. As novas Diretrizes apontam que a Pedagogia se encarregue da “formação de professores para exercer funções de magistério, além da organização, coordenação e gestão na Educação

²¹ Art.62. A formação de docentes para a atuação na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2001).

²² Objetivos e Metas do Magistério da Educação Básica - Item 18: Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. (BRASIL, 2002)

²³ Segundo sinopse do Professor 2009 (INEP), dos 721.513 professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, 442.083 possuíam nível superior.

²⁴ Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. Ver a resolução completa em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional”. Elas também preveem a atuação desse profissional em outros espaços não-escolares em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

Fazendo um pequeno resumo das investigações até o momento, consegui entender como o curso de Pedagogia partiu de uma formação com indefinição profissional para um curso que forma especialistas em diferentes habilitações. Depois, como se tornou o principal espaço de formação de professores nos anos iniciais de escolarização. Mas algumas pistas me levaram a perceber que já estava brotada, em todos esses períodos, a perspectiva de formação superior para professores nos anos iniciais. Ainda não tenho informações de quem plantou, primeiramente, essa ideia no Brasil. Mais um caso para Holmes!

Não há melhor lugar para uma boa investigação teórica que uma biblioteca! Saí da Faculdade de Educação rumo à BCE (Biblioteca Central dos Estudantes²⁵). Passei pela quadra de esportes, perto da Praça Chico Mendes, onde estavam alguns estudantes jogando futebol, parecia algum campeonato, pois a plateia e torcida eram maiores que o comum. Será que esse pessoal sabe que ali foi prisão provisória de estudantes, na época da ditadura militar?²⁶ Sigo o meu caminho e passo pelo Teatro de Arena, palco de assembleias estudantis lotadas que definiram o rumo do movimento em momentos decisivos. Será que ainda ocorrem eventos por lá? Finalmente, chego à biblioteca, faço uma pequena pesquisa e vou direto às fileiras de livros sobre Educação Nova. Eis que alguém me cutuca. Olhei a foto do autor do livro que estava segurando e não acreditei. Esse alguém era ninguém mais, ninguém menos que...

_ Anísio Teixeira? O que está fazendo aqui?

_ Estou sempre por aqui na biblioteca da UnB, gosto de ficar passeando por entre os pensamentos criativos que nascem dos estudantes. Você nem imagina o tanto de ideias que surgem nos estudos, aqui na BCE. Nem sempre relacionado aos livros em si. Muitas vezes, os sonhos e devaneios mais valiosos nada têm a ver com os assuntos técnicos e acadêmicos das leituras dos estudantes.

²⁵ Hoje permanece a sigla de BCE, no entanto o nome oficial é Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

²⁶ Ver filme *Barra 68* de Vladimir Carvalho.

_ Que vergonha! Eu mesma “viajo” muito por entre os assuntos que estudo. Mas já que está aqui, faço questão que me ajude a prosseguir na minha investigação. Estou pesquisando sobre a história do curso de Pedagogia da UnB. Você sabe como surgiu essa ideia de formação em nível superior de professores para o magistério?

_ Com certeza, é algo sobre o que tenho muito a contar.

Resolvemos entrar em uma sala multiuso para podermos conversar sem cochichar nem atrapalhar o silêncio. Anísio prosseguiu:

_ Então, essa ideia iniciou-se quando comecei a questionar a formação que as Escolas Normais ofereciam, principalmente, às professoras primárias. Minha intenção era erradicar aquilo que considerava como o ‘vício de constituição’ das escolas normais que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente aos dois objetivos” (TEIXEIRA, 1932). Foi assim que, em 1932, implantamos a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Isso foi possível porque, na época, eu era Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal²⁷ e Lourenço Filho, Diretor da Escola Normal do Instituto.

_ E como era essa Escola? O que ela possuía de diferente das demais escolas de formação de professores primários?

_ A Escola de Educação, como ficou chamada depois que foi incorporada à Universidade do Distrito Federal²⁸, contava com uma estrutura de apoio muito boa que incluía Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, Escola Secundária Técnica, Escola Maternal Experimental, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino. Além dessa estrutura, também havia um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Fimoteca, Museus Escolares e Radiodifusão. O curso tinha a duração de dois anos para os professores primários e de três anos para os professores secundários (TEIXEIRA, 1969; SAVIANI, 2008, p.32; BRZEZINSKI, 1996, p. 37). Quando pensei a criação dessa Escola, defendi que ela fosse “rigorosamente, uma escola profissional superior, à maneira das escolas de Medicina, que se utilizavam de grande parcela do saber humano para aplicá-lo na arte de curar a saúde humana. A Escola de Educação fez o mesmo quanto à arte de formar o homem e treiná-lo

²⁷ Ele ficou nessa função entre 1931-1935.

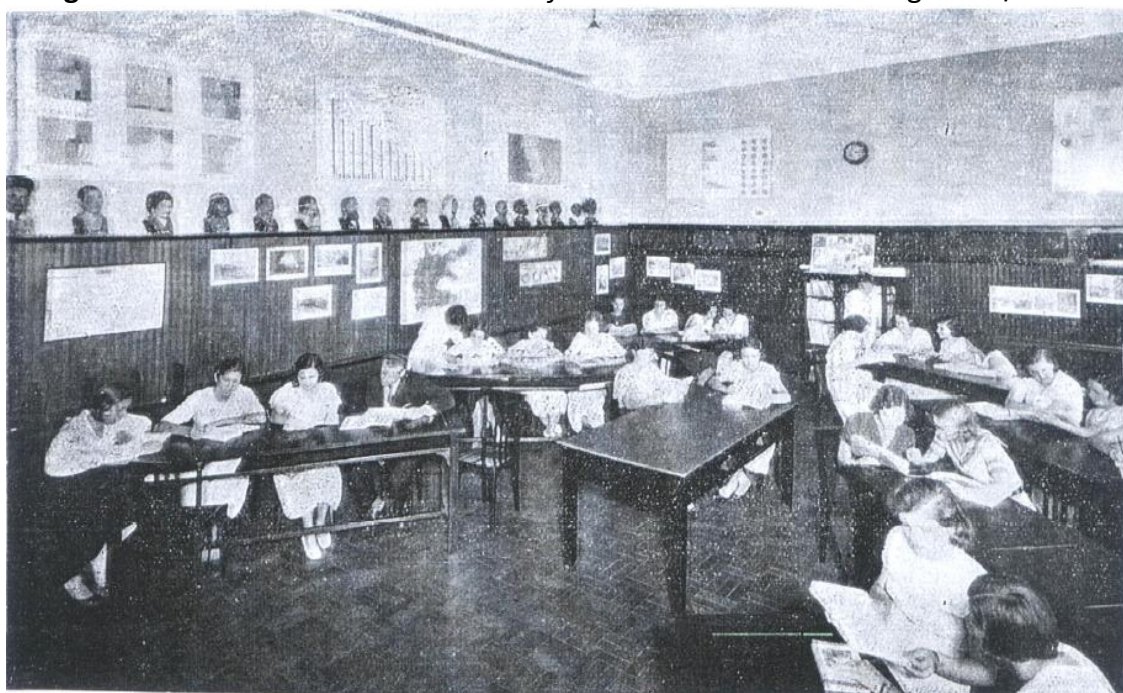
²⁸ Fundada em 1935, é atualmente a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

para as atividades multimodais de ensino e de educação propriamente dita e do treino para as diversíssimas ocupações humanas” (TEIXEIRA, 1969, p. 239-259).

_ Você e Darcy gostavam muito de fazer essa comparação dos cursos de licenciatura com o curso de medicina...

_ Realmente, acho que ele começou a fazer essa comparação depois de nossas conversas... Olha, nesse livro que está segurando, há uma foto da escola:

Fotografia 1 - Estudantes da *Escola de Professores* em aula de Sociologia: Jun/1934.



Fonte: LOPES, 2011

_ Queria ter estudado nela; quando fui professora, senti a falta de uma formação mais voltada a prática.

_ Pois é, pena que durou pouco.

_ Como assim? Como alguém poderia acabar com essa iniciativa?!

_ Por motivos, principalmente, políticos deixei a Instrução Pública carioca acusado de professar ideias comunistas (BRZEZINSKI, 1996, p. 40). A universidade, e com ela suas inovações, foi extinta²⁹. Os cursos mantidos foram incorporados à Universidade do Brasil.

_ E o que você fez?

_ Durante todo o Estado Novo, eu saí da vida pública. Naquela década, mudei-me muitas vezes, morei em várias cidades, fui tradutor de livros, trabalhei no ramo de

²⁹ O veto se consumou com o Decreto nº 1063 de 20 de janeiro de 1939.

mineração e até conselheiro da UNESCO eu fui. Somente em 1947, convidado pelo governador Octaviano Mangabeira, retornei como gestor para ser Secretário de Educação. Encontrei a Educação na Bahia em estado deplorável; seu nível estava acima somente do Maranhão. Foi nessa época que idealizei e construí o conhecido Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em um dos lugares mais pobres de Salvador, no bairro da Liberdade (LIMA, 1978); ela foi a primeira escola parque... Mas essa é outra história que posso te contar melhor outro dia.

_ Eu estava conversando com o Darcy e ele me falou do projeto que vocês fizeram para a Faculdade de Educação da UnB, mas que por conta da ditadura militar esse e outros sonhos foram vetados. Pelo visto, as ditaduras no Brasil destruíram várias iniciativas inovadoras de educação... Olha Anísio, sou pedagoga e acredito que muito da minha formação foi trilhada por pensamentos e ações de pessoas como você. Eu queria entender melhor como você imaginou a formação de professores, principalmente nas séries iniciais, no Brasil.

_ Debrucei-me sobre esse tema por muitos anos, se não por toda vida. Já no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sugerimos que a formação dos professores fosse feita em nível superior³⁰. Mas somente lá pelos anos de 1960, começava a “surgir a consciência de que a chave para a expansão da educação formal, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político acabou por ser reconhecida, estava num grande movimento de formação de professores, em nível superior, para todos os níveis de ensino, inclusive o primário, de um sistema contínuo de educação, que vai da escola primária à universidade” (TEIXEIRA, 1966, p. 278-287). Antes disso, a formação para o magistério era realizada nas Faculdades de Filosofia e somente para o segundo grau – hoje, Ensino Médio. Existia uma “duplicidade dos seus propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, (...) isso levou a Faculdade de Filosofia a buscar sua distinção no preparo dos especialistas e

³⁰ Trecho do Manifesto: “Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (...) Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério” (TEIXEIRA, 1984).

pesquisadores em ciências e humanidades, ficando residual a função do preparo dos professores secundários” (idem, p. 278-287).

Quando iniciamos as discussões sobre a UnB, acreditava que caberia não ao Ministério da Educação, mas às universidades o estudo e a crítica dos sistemas escolares em expansão e a formação dos professores. Foi com essa percepção que pensamos na Faculdade de Educação da UnB. Não se tratava “de mais uma reforma por ato legislativo, tão do gosto do país, mas de longo e difícil processo de estudo, revisão e reformulação do conteúdo dos cursos, de elaboração de novos livros de fontes e de texto, de novos tipos de currículos e de descoberta dos métodos novos exigidos para a eficiência dos novos e variados programas” (Idem).

_ Suas ideias são ainda atuais. As universidades ainda não estão em sintonia com o sistema básico de ensino. As reformas que temos visto atingem, em geral, o aspecto financeiro. A preocupação maior é em medir o rendimento por meio de provas e índices de matrícula, desempenho e reprovação, que realmente em reestruturar a escola... Você consegue ver algum caminho para uma mudança estrutural no sistema de ensino do País?

_ Essa é uma questão que tentamos resolver no meu tempo, mas, agora, a bola está com vocês. Infelizmente, não posso continuar nossa conversa, marquei uma roda de diálogo com alguns estudantes da Sociologia. Geralmente, nos encontramos nesse horário, entre as fileiras de livro 378.4 e 38.001.

_ Mas e eu? Como fico?

_ Refletindo, pesquisado e questionando... Você ainda terá que dialogar com outros pensadores e tenho certeza que, em breve, nos encontraremos de novo... Vou deixar você pensando sobre esses assuntos.

_ Como poderei encontrá-lo?

_ Você saberá. Até logo...

Curiosa, fui atrás da biografia de Anísio. Dentre tantos autores que escrevem sobre ele e seu pensamento, encontrei um Cordel de Gustavo Dourado (UNB, 2007), poeta de Brasília que rimando escreveu:

Anísio Spíndola Teixeira
Grande educador baiano
Nasceu lá em Caitité
Distante do oceano
Um gênio da educação

Pelo Brasil soberano

Da Universidade de Brasília

Foi idealizador

Junto com Darcy Ribeiro

Seu discípulo e sucessor

Em 1963:

Assumi como Reitor

Golpe de 64,

Vê o sonho interrompido

A UnB é invadida

Em um ato descabido

Anísio é logo exilado:

É mais um tempo perdido...

Depois dessa pequena viagem em torno da história da UnB, da Faculdade de Educação e da Pedagogia consegui situar e compreender melhor o lugar dos pedagogos formados na UnB e, de certa forma, conhecer um pouco mais da minha própria história. Anísio e Darcy me fizeram “suar a camisa da mente”³¹.

A próxima etapa dessa viagem será explorar o local em que alguns desses pedagogos optaram por trabalhar: a escola pública do Distrito Federal - mais especificamente, a sua história de implementação. De certo, a pergunta principal, ou aquilo que motivou essa viagem, ainda está latente e me orienta: Por que esses pedagogos desistiram da docência nessas escolas?

³¹ Essa expressão foi usada pelo próprio Darcy contando sobre o jeito de Anísio: Ele “dizia uma coisa hoje e amanhã o contrário, e era aquela beleza, porque nos obrigava a pensar, a repensar, nos forçava a justificar, a fundamentar. Nos fazia suar a camisa da mente, para questionar, vezes sem conta, cada preposição” (1986, p.5).

CAPÍTULO 2 - A História da Educação Formal em Brasília

O estar entre gentes que só têm olhos para o amanhã, em que o destino é feito todo dia e refeito ao amanhecer, (...) é testemunhar em terra que já não distingue o era do é e do será (...).

Essa Brasília, porém, escapa às medidas de tudo que já foi feito. Nasceu madura, sisuda e monumental, embora também aprazível e até desvairada. E com a destinação ambiciosa de desenraizar esse Brasil da praia e mudá-lo para o sertão bruto

Darcy Ribeiro (2000)

A despeito de toda dívida que se acumulou com a construção de Brasília, existe algo que se criou e que é impossível mensurar: a construção de utopias que seriam realizadas naquela cidade que trazia a possibilidade do novo. Como um caderno em branco, que abrimos e decidimos se será de desenhos, poesias, fórmulas ou diário, se serão usadas canetas multicolor ou preta, se serão gastos os dois lados da folha ou somente a frente... Brasília era o nome que ilustrava um caminho de possibilidades, construída a partir do zero. Era permitido começar sem copiar, sem ter necessariamente uma referência para seguir. Obviamente, as forças políticas influenciavam o rumo a ser tomado, mas para qualquer posição ideológica, o caminho estava aberto para um começo novo.

Brasília não existia, aqueles que lá estivessem iriam criá-la a sua maneira. As personalidades que tiveram esse papel foram Juscelino Kubitschek (JK), Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Israel Pinheiro, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Ernesto Silva e muitos candangos e candangas que, ao construírem a cidade na mistura de concreto e cerrado, escreviam sua história. Talvez existissem nomes melhores, mas muitas das sementes de utopia plantadas por essas pessoas foram usurpadas, antes mesmo que as árvores começassem a dar os frutos na sonhada cidade-capital.

Como uma legítima brasiliense das primeiras gerações, com pais nascidos em outros estados e que viram Brasília surgir, conheci Brasília já sendo. Ela faz parte de mim como eu faço parte dela. Como posso querer me entender se não a entendo? A história de Brasília está atrelada aos sonhos que chegaram a sair do papel e que, aos poucos, foram se deformando, por vezes censurados. Hoje temos uma cidade que aglomera caminhos e descaminhos.

Neste capítulo, irei contar mais uma parte da história dessa cidade, realizando uma viagem pelo sistema público de ensino do Distrito Federal que, assim como a Universidade de Brasília - UnB, foi uma utopia vetada.

Brasília: A cidade-escola

Para entender melhor como foi pensada a Educação em Brasília fui visitar as superquadras que mais se aproximaram dos planos de seus idealizadores: a SQS³² 308/108 e 307/107. Nelas, encontramos a Igrejinha (Nossa Senhora de Fátima) projetada por Oscar Niemeyer e coberta pelos azulejos de Athos Bulcão em sua fachada, o projeto paisagístico assinado por Burle Marx, o Clube Social da Unidade de Vizinhança, comércio, espaço cultural, posto de saúde, biblioteca pública, as quatro escolas classes, jardim de infância e a Escola Parque 308/108 Sul (primeira escola parque - inaugurada em novembro de 1960). Brasília foi concebida para ser uma cidade grande com características comunitárias de uma cidade pequena. Cada superquadra seria uma micro-comunidade onde todos os serviços básicos estariam acessíveis para as famílias.

Sentei-me no banco da praça 21 de abril, localizada na avenida W3, na altura da 508 sul. O barulho não era de uma Brasília bucólica dos anos 1960. Em vez de cigarras, ouviam-se as freadas dos ônibus que deixavam com sua passagem um rastro de fumaça preta. O que era para ser uma cidade em que as crianças pudessem ir para a escola sem atravessar as ruas, virou um conglomerado urbano em que a mobilidade da população depende de um péssimo sistema de transporte público unido ao isolamento dos que andam de carro.

Imaginei como seria essa Brasília, que por 20 anos, teve a 508 Sul como principal pólo cultural, cabendo ao teatro da Escola Parque espaços raros de fruição da arte. Escolas Parques... Escolas Classes... Anísio Teixeira que tanto influenciou nos rumos de uma nova Educação Superior no Brasil ficou ainda mais marcado por sua tentativa de construção de uma educação básica inovadora. Diferente de uma inspiração artística, como o traçado da Catedral por Niemeyer, Anísio traçou o sistema de Educação em Brasília com base em princípios, concepções e experiências acumuladas em educação. Olhando para o movimento de entrada e saída no portão da escola, fiquei me perguntando como teria surgido a ideia de um sistema educacional estruturado em escolas-classe e escolas parque.

³² SQS: Superquadra Sul.

Ao olhar para a parada de ônibus, vi saindo de um Zebrinha³³ um homem grisalho, alto, de chapéu, óculos e com roupas elegantes. Ele veio em minha direção. Ao se aproximar, me perguntou qual era o horário da próxima sessão no Cine Cultura. Reconheci-o, imediatamente. Espontaneamente, sem querer deixá-lo sem resposta, disse que ainda demoraria mais uma hora. Então, convidei-o para sentar-se à sombra, ao meu lado. Aproveitei sua espera para iniciar uma conversa:

_ Oi Anísio, lembra-se de mim? Encontramo-nos na biblioteca da UnB, há um tempo atrás. Bem que você disse que nos encontraríamos novamente.

_ Sim, agora me lembro, bem que você me parecia familiar. Estudava sobre a formação de professores, certo? Como estão os estudos?

_ Isso mesmo, continuo estudando. Mas, agora, estou investigando e passeando sobre a história das escolas, mas não de qualquer uma. Quero conhecer o sistema que você tentou implantar aqui em Brasília. Fico imaginando como a ideia das escolas-classe e escolas parque se entrelaçou com a ebulição da construção de Brasília. Como foi o caminho que percorreu até a elaboração do Plano de Construção Escolares, documento que deu a base para a criação dessas escolas?

_ Percebi que pesquisou sobre o tema. Já que temos bastante tempo, vou contar-lhe direitinho como foi. Na década de 1950, fui diretor do INEP. Reestruturei o órgão, que atuava principalmente com a função de organizar documentos referentes à educação e desempenhava outras tarefas burocráticas, ligadas ao Ministério de Educação³⁴. Começamos, então, a ficarmos mais próximos das realidades escolares, realizamos assistência técnica aos sistemas estaduais de ensino, principalmente do primário, uma vez que cabia ao Ministério da Educação a responsabilidade sobre o Ensino Superior e Médio (PEREIRA, A., 2011). Criamos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (SP, MG, RS, PE e BA). Estes tinham papel relevante no desenvolvimento de pesquisas, mas também promoviam atividades de cunho prático, como

³³ Zebrinha: apelido dado a um ônibus pequeno que circula dentro das quadras residenciais e comerciais do Plano Piloto, em Brasília.

³⁴ O Instituto Nacional de Pedagogia foi criado pela lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 e regulamentado pelo Decreto-lei n. 580 – de 30 de julho de 1938, que dispõe sobre sua organização e funções e também muda o nome para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. Hoje o instituto recebe o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

instalação de escolas de experimentação e demonstração e a promoção de cursos de aperfeiçoamento (PEREIRA, E.,p.30).

O mais conhecido desses Centros de experimentação foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que foi o primeiro a funcionar com a estrutura de escolas classes e escola parque. Ele foi inaugurado em setembro de 1950 e funciona até hoje na cidade de Salvador, em um bairro popular chamado Liberdade.

Outra escola que me inspirou bastante foi a chamada *Cidade da Alegria* – uma Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Inep, e inaugurada em 1956. Acompanhei esse projeto de perto, pois teve a direção de Carmen, minha irmã. Essa experiência durou seis anos e teve cerca de 350 crianças entre os 7 e 14 anos de idade recrutadas das regiões mais pobres de Salvador. Se quiser ler mais sobre essa experiência, leia o livro *Uma Escola Diferente* de Terezinha Éboli.

_ Vou anotar aqui... Mas... O que essa escola tinha de diferente?

_ Seu currículo era formado com atividades que se desenvolviam a partir da representação de espaços da vida cotidiana da cidade, como a criação de jornais, correio, banco, lojas, museus, prefeitura, hortas, mercados e outros - como se a escola fosse uma miniatura da comunidade. Essa ideia já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que a escola “inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com suas aptidões e possibilidades” (TEIXEIRA, 1984).

_ Fico aqui pensando... Já que nessa escola as crianças simulavam atividades do cotidiano, não seria melhor que elas acompanhassem seus familiares ou outros adultos nessas tarefas para aprendê-las?

_ Na verdade, o que queríamos era aproximar a escola da realidade e não acabar com ela. Imaginávamos a escola “não como suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança” (TEIXEIRA, 1962, p.26). Usar esse método de simulação de comunidade foi questionado, “mas não é também uma dramatização social toda nossa real vida social? (..)

Seu mundo (da escola) era tão imaginário, como imaginária é nossa organização social” (TEIXEIRA in ÉBOLI, 1969, p.18)

_ É realmente difícil imaginar, nessa sociedade, crianças acompanhando seus pais, em vez de irem para as escolas. Mesmo que esse sistema funcionasse, seriam limitadas às possibilidades de aprendizagem. O ideal é que as crianças pudessem acompanhar e aprender nas mais diversas experiências de vida; nosso mundo é tão diverso nas possibilidades de educação. Seria bom ter um sistema em que a criança que vive em uma comunidade de pescadores pudesse conhecer o trabalho de um piloto de helicóptero, se quisesse e o filho desse piloto conhecer essa comunidade, por exemplo. Enfim, comparando com nossas escolas, certamente, a Cidade da Alegria é avançada, porém questiono o uso da brincadeira de faz de conta para fins pedagógicos... Mas isso é outra discussão... Acho que concordamos que toda criança deveria ter o direito, além de brincar livremente, de conhecer as múltiplas atividades que existem no nosso mundo.

Se não se importa, eu queria voltar ao assunto dos primórdios da Educação de Brasília. Nos relatos de Ernesto Silva sobre a implementação da cidade, ele conta que o Plano Educacional nasceu do esforço conjugado de algumas pessoas. Disse que você indicou a filosofia do Plano; Paulo Campos cuidou da assessoria das obras e do corpo docente em Brasília; Lúcio Costa transplantou-o ao terreno; e ele, na direção da Novacap, defendia e se esforçava para implantar o Plano “vencendo as resistências à sua concretização e fazendo construir as primeiras e mais importantes obras escolares” (SILVA, 1970, p. 164-165). Anísio, quais eram, então, as bases filosóficas desse plano escolar para a nova capital?

_ Com a criação de Brasília, tive a oportunidade de criar mais do que escolas experimentais renovadoras, tive a possibilidade de experimentar todo um novo sistema de ensino. Minha proposta era implementar uma escola baseada nos princípios modernistas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932: única, pública, laica, obrigatória, gratuita e de coeducação (meninos e meninas estudando juntos). Além disso, desejava um sistema educacional que fosse articulado e contínuo desde a educação primária, passando pela profissional, secundária até a superior (TEIXEIRA, 1932, p.12). E por isso também participei da criação da UnB, porque era para ser tudo muito bem costurado. Com a criação de Brasília, vimos a possibilidade de “oferecer à nação um conjunto de escolas que

constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro” (TEIXEIRA, 1962, p.26).

Além disso, o ensino nessas escolas não poderia ser meramente livresco, com um conhecimento para ser aprendido *a priori* e ser utilizado somente quando adulto. Para a transformação que queríamos, era necessário mudar toda a estrutura da escola pública. Ou seja, deixar de basear o magistério em um conhecimento estático, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, “compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (..) precisava-se para isso de um novo currículo, um novo programa e um novo professor” (TEIXEIRA, 1962, p.24).

Pensamos o sistema de Brasília para além da mudança metodológica. A escola pública deveria contribuir para o desenvolvimento do país por meio da formação para o trabalho. Tratava-se de uma “escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas de erguê-la a nível superior ao existente no país” (TEIXEIRA, 1962, p.25).

Para que você possa compreender melhor, em 1958, metade da população brasileira era analfabeta; mais de 7 milhões de crianças não estavam na escola e das 5 milhões que estavam, apenas 450 mil chegavam à 4ª série. Com a população à época em torno de 60 milhões de habitantes, apenas 160 mil pessoas tinham ensino superior, sendo que eram ofertadas apenas 20 mil vagas para as instituições de ensino superior em todo País (TEIXEIRA, 1958b). Diante desses números, a luta por uma escola única, pública e gratuita significava o acesso generalizado a um conhecimento que sempre foi restrito a poucos, a uma elite.

_ Entendi a filosofia por trás do projeto. Estudamos muito sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no curso de Pedagogia. É impressionante como em muitos pontos ele continua atual diante da realidade de nossas escolas, muita coisa não mudou. Mas voltando ao Projeto de Educação para Brasília, como vocês organizaram um sistema que levasse em conta essa concepção, essa filosofia e, ainda, articulando todos os níveis de ensino?

_ Vou mostrar-lhe com detalhes como esse sistema funcionaria desde o Jardim de Infância até a universidade. Só não vou me ater ao como imaginamos o ensino superior, pois sei que conhece bem a história da UnB... O sistema de ensino de Brasília seria estruturado, então, em três etapas (TEIXEIRA, 1961):

I - **Educação primária** a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:

1. Jardins de infância - destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. Escolas-classe - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos;
3. Escolas-parque - destinadas a completar a tarefa das escolas-classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituída:
 - a. Biblioteca infantil e museu;
 - b. Pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c. Conjunto para atividades de recreação;
 - d. Conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
 - e. Dependências para refeitório e administração;
 - f. Pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

II - **Educação média ou secundária**, em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados a:

1. Escola Secundária Compreensiva, incluindo:
 - a. Cursos de humanidades
 - b. Cursos técnicos e comerciais
 - c. Cursos científicos.
2. Parque de Educação Média³⁵ (quadras para voleibol, basquete, tênis, piscina, campo de futebol, pista de atletismo).
3. Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes).
4. Biblioteca e museu.
5. Administração
6. Restaurante.

III - **Educação Superior**: Universidade de Brasília.

Confesso que, no Plano, o que mais me empolgava era a possibilidade de trazer uma nova estrutura à educação primária. Por isso, a denominação de centros e não escolas. Imaginava um conjunto de centros que pareceria uma universidade, só que infantil. O objetivo era “oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades

³⁵ Ernesto Silva denomina “Centro de Educação Física” (SILVA, 1970, p. 166).

diversificadas e o seu ritmo de 'preparação' e 'execução', dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis” (TEIXEIRA, 1962, p.25). A formatação dessa ideia se concretizava pela criação de escolas-classe, que comportariam as atividades convencionais de instrução intelectual, e as escolas parque que, originalmente, foram pensadas para comportar oficinas de trabalho, atividades esportivas, atividades sociais e artísticas. O que queríamos era que a escola reproduzisse experiências necessárias à vida em sociedade e não apenas o estudo com um fim em si mesmo. Considero que “a mais radical alienação da educação praticada pela escola está em considerar-se ela uma instituição destinada a cultivar a língua e os saberes da sociedade, considerando esse cultivo algo isolado e destinado a uso posterior, quando a criança for adulta. Essa alienação já fica muito corrigida quando o ensino se faz ativo e prático, procurando-se mostrar o uso imediato da língua e dos saberes” (TEIXEIRA In ÉBOLI, 1969, p. 16).

_ Ouvi falar que o Plano mal começou a sair do papel e já sofreu modificações grotescas, fato que observo ao caminhar pelas quadras da Asa Sul e Asa Norte. Vejo pouquíssimas escolas-parque construídas.

_ Pois é, o nosso plano era implementar em cada quadra do Plano Piloto - que calculamos na época comportar uma população variável de 2.500 a 3.000 habitantes - 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças); 1 escola classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 estudantes (16 turmas de 30 alunos). E para cada grupo de 4 superquadras haveria: uma escola parque - destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de 4 escolas-classe, em atividades de iniciação ao trabalho nas oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física) (TEIXEIRA, 1962; 1961)³⁶. Para comportar essa estrutura, o horário escolar diário seria de 8 horas sendo 4 horas nas escolas classes e outras 4 horas nas atividades da escola parque, com intervalo para almoço.

³⁶ Esse levantamento foi realizado por Paulo de Almeida Campos, assessor de Anísio Teixeira, indicado para acompanhar e assessorar a implantação do Plano e do sistema de ensino em Brasília. Ele chegou em Brasília em outubro de 1957 e, junto à equipe de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, começou a calcular a população escolarizável de cada superquadra.

A grande novidade desse sistema era a escola parque, que possuía uma estrutura diferente. As crianças eram separadas por atividades e não por turmas por idade, em salas de aula. As crianças tinham a possibilidade de transitar por um conjunto de locais, envolvendo “atividades de estudo, de trabalho, de recreação, de reunião, de administração, de decisão e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da 'escola tradicional' com os da oficina, do clube de esportes e de recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais” (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Mas como você mesmo constata, nosso plano passou por diversas retaliações. Com o argumento de alto custo, como pano de fundo, deixaram de realizar uma verdadeira revolução na Educação Brasileira. Nosso projeto era ousado e poucos corajosos, como foi o caso de JK, o compraram...

_ Anísio, estou desfrutando tanto dessa conversa, mas só agora me dei conta de que acabei enganando-o para sanar minha vontade de conversar mais um pouco com você.

_ O que foi?

_ Receio que não poderá assistir à sessão do Cine Cultura.

_ E por que não?

_ O Cinema foi fechado na década de 1970 e, hoje, é ocupado pelo Instituto Candango de Solidariedade³⁷.

_ Receio que é você que esteja enganada. Na semana passada, assisti ao belíssimo filme *Zorba, o grego*. Se não for inoportuno e não estiver com outro afazer, me acompanhe. Se não me engano, hoje o filme é *Lua de Papel*.

Melhor que ficar ali discutindo, fomos lá conferir...

Ao sair do cinema, parecia que eu tinha entrado em outro filme. O cenário à minha frente era totalmente diferente daquele em que eu estava antes. Com a poeira vermelha embaçando minha vista, ouvia caminhões passando, barulho de martelo, furadeira, prego, britadeira e homens conversando aos gritos... Eu estava no meio do maior canteiro de obras da minha vida!

³⁷ Cine Cultura - Cinema que funcionava na W3 - 507 Sul. Exibiu clássicos como *E Deus criou a Mulher*, *Teorema* e *Um homem e uma mulher*. Depois virou *point* de pornochanchadas e fechou no final da década de 1970. Hoje, no local, funciona o Instituto Candango de Solidariedade.

Maravilhada, começamos a caminhar por aquela W3 ainda sem pavimento. Como a fome batia, perguntei a Anísio onde eu poderia lanchar. Ele me informou que, àquela hora, só na *Cidade Livre* e me conseguiu uma carona com um dos carros da Novacap. Despedi-me com receio de não vê-lo mais. No caminho, percebi que me levavam na direção do que eu conhecia como Núcleo Bandeirante. Era tudo tão vazio, tão cerrado, tão pouco cidade. Chegamos à vila montada de forma improvisada e entrei em uma lanchonete muito simpática. Depois de saciada, fiquei sentada na calçada observando o movimento. As crianças corriam com uma felicidade como se aquele espaço fosse todo delas, jogavam bola, misturavam-se aos trabalhadores. Um grupo brincava com trezinhos de madeira que, talvez, algum bom carpinteiro fizera em seus poucos horários de descanso da labuta. Com grande curiosidade, parei em frente a eles e perguntei se iam para a escola. Para minha surpresa, disseram que sim e que estudavam na Júlia Kubistchek.

_E quando aqui chegaram, como faziam para estudar? questionei.

Um deles, mais falante, disse que, quando chegaram aqui com seus pais, nada havia de cidade, apenas um cerradão, mas que mesmo assim eles não deixaram de estudar. Com ajuda de professoras que vieram acompanhar seus maridos, eles estudavam onde desse, até embaixo de árvore...

A escola na sombra das árvores retorcidas

O quadro da natureza parece oferecer-se como suporte à palavra mestra. As crianças escreveriam com gravetos na terra avermelhada do cerrado? E o céu aberto, esse monumento azul de Brasília, como seria lido pelas crianças? Como, convivendo com o caderno de infinitude, nele desenhariam seus sonhos e desejos? (RODRIGUES, in PEREIRA, E., 2011, p.306)

As primeiras escolas de Brasília representaram o espírito da nova cidade: “com imaginação, a esperança e a crença das pessoas em participar de algo grandioso” (idem, p.306). Ainda não estou falando das famosas escolas parque ou classe idealizadas por Anísio Teixeira. Falo daquelas idealizadas pelas pioneiras que, forçadas pelas circunstâncias, iniciavam a educação formal antes mesmo de Brasília nascer. As primeiras escolas de Brasília vieram junto com os candangos que ergueram essa cidade. Elas sugeriram nos próprios acampamentos instalados na terra avermelhada batida e no meio do cerrado que

despontava. Foi em 1957, na Cidade Livre – livre de impostos e horários comerciais, criada para dar suporte às construções da futura capital - que, lecionando à sombra de uma árvore contorcida do cerrado, estava a professora Anahir Pereira da Costa (PEREIRA, E., 2011). Por três meses, ensinou aos seus doze alunos sentados em caixotes. A foto a seguir foi destaque da imprensa naquele tempo, mas, hoje, tem muito a dizer.

Fotografia 2 – Anahir Pereira da Costa e seus alunos na Cidade Livre em 1957.



Fonte: Arquivo Público do DF

O que à época foi tido como algo provisório, beirando o inusitado, pode ser interpretado hoje como a mais perfeita situação de ensino: o contexto do cerrado, a espontaneidade, as crianças ao ar livre, a professora a lhes ensinar, sem a preocupação de chamar a atenção do aluno que mais presta atenção ao que acontece ao lado de fora do que às aulas que estão sendo dadas em um local fechado. Não se configura a tradicional dualidade entre espaços dentro e fora da sala de aula, mas a natureza se oferece como uma imensa e frondosa sala de aula aberta, onde tudo pode ser ambiente de aprendizagem. A árvore maior os abriga do sol, apesar de sua copa não ser tão farta. Quase podemos escutar o canto dos pássaros que provavelmente por ali passavam, o barulho dos trabalhadores e das máquinas que apressadamente construíam a nova cidade. E quiçá o silêncio que se fazia presença no cerrado, inaugurado pela “palavramundo” (FREIRE,1985) que o transforma em diálogo com a vida (RODRIGUES et al., in PEREIRA, E., 2011, p.306)

No mesmo ano, Anahir juntou-se a outras professoras que compuseram o quadro da primeira escola pública de Brasília: Grupo Escolar 1 - GE1, na Candangolândia. Sua inauguração foi em 15 de outubro de 1957 e contou com a presença do Presidente Juscelino. A escola recebeu, posteriormente, o nome de Júlia Kubitschek, em homenagem a sua mãe. A obra projetada por Oscar Niemeyer foi construída em vinte dias. Por seu estilo arquitetônico similar à casa do Presidente, recebeu o apelido de *Catetinho da Educação*. Essa escola representou o ponto de apoio e referência para o que viria a ser todo o sistema de ensino projetado por Anísio Teixeira. A escola de educação integral funcionava com 7h de duração, incluindo as refeições; em um período, acontecia o estudo das disciplinas tradicionais e, no outro, atividades como iniciação musical, artes plásticas, educação física, trabalhos manuais, horta e jardim e de atividades de caráter social. (PEREIRA, E., 2011, p.148; SILVA, 1970, p.158-159)

A seleção, orientação e admissão das primeiras professoras da Escola foram realizadas de forma emergencial, elaborada e acompanhada pela técnica em educação Nair Durão Barbosa Prata, a convite de Ernesto Silva³⁸. Ela pesquisou entre as filhas e esposas de funcionários e engenheiros, nos acampamentos, se havia professoras com habilitação no magistério. Além disso, foram chamados professores qualificados dos arredores, como Goiânia.

Outro aspecto interessante foi a forma com que, inicialmente, organizaram a gestão da escola. Como o trabalho era muito atribulado e as professoras trabalhavam em período integral, foi feito um rodízio e cada professora atuava por 15 dias como Direção. Ao final, houve uma votação e elegeram a Diretora Santa Soyer que, posteriormente, ajudou na organização das novas escolas (SILVA, 1970, p.159).

A formação das professoras foi outro ponto marcante no protagonismo da escola Júlia Kubitschek. Com a assitência técnica do INEP, as professoras recebiam cursos e faziam especializações. Foi patrocinado para um grupo de 20 professoras um estágio de 15 dias, em Salvador, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, para o reconhecimento das escolas classes e parque e seu funcionamento.

³⁸ Diretor do Departamento de Educação e Difusão Cultural da NOVACAP, na época.

No fim de 1959, a NOVACAP - Companhia Urbanizadora da Nova Capital³⁹ contava com mais de 100 professoras primárias e 4.682 alunos, sendo que 560 deles na Escola Júlia Kubitschek (SILVA, 1970, p.162). Antes da inauguração da cidade, o ensino público já ia tomando forma, pulsava e movimentava a cidade.

A inauguração da cidade não inaugurou a educação sonhada

Ernesto Silva relata que “o tal Plano - moderno, original, revolucionário, ajustado ao mundo em que vivemos - foi, desde os primeiros momentos, submetido aos mais duros embates. (...) A mentalidade reinante era a seguinte: 'os filhos dos operários não precisam de escolas e os filhos da população rica e da classe média estudam em colégios particulares'. (...) Não fôra o espírito clarividente do então Ministro da Educação, Dr. Clóvis Salgado, e de alguns de seus auxiliares, não teríamos no orçamento verbas para a construção das escolas” (SILVA, 1970, p. 167).

Foi nesse contexto que se iniciou o primeiro ano letivo da nova capital, em 16 de maio de 1960. Para os professores recém-contratados, o ano não começava bem. Já se manifestavam insatisfeitos com o descumprimento de algumas promessas feitas, principalmente a de moradia. Como forma de cativar a vinda de professores de outros estados, chegou-se, inclusive, a expor maquetes e mapas de apartamentos para os interessados escolherem de acordo com seu gosto e necessidade. No entanto, quando chegaram, nenhum apartamento estava pronto e os que estavam eram ocupados pelos servidores de órgãos federais. Eles foram, então, encaminhados para apartamentos minúsculos, apelidados de JK - iniciais de janela e *kitnet*.

Assim, em setembro de 1960, aconteceu a primeira greve de professores de Brasília. Em maio de 1961, foram entregues as primeiras casas, porém com o problema não inteiramente solucionado, alguns professores chegaram a ocupar algumas casas construídas

³⁹ “Durante as primeiras obras, de 1956 a 1960, a Novacap foi responsável pela educação, cultura e lazer; saúde, segurança e transporte; finanças, telecomunicações e habitação; abastecimento de água e luz” (NOVACAP, 2012). A estrutura departamental da Novacap contava com o Departamento de Educação e Saúde, depois chamado de Departamento de Educação e Difusão Cultural, responsável pela educação no DF. No entanto, em 1959 foi criada a CASEB - Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, para organizar e administrar o futuro sistema de ensino da capital (Decreto nº 47.472, de 22 de Dezembro de 1959).

pelo BNDES⁴⁰. Diante da manifestação contínua e organizada dos professores e com a intervenção do Presidente João Goulart, foi resolvida a questão, alocando-se os professores no Hotel do Lago enquanto os apartamentos não estivessem prontos. Alguns acabaram conquistando o direito de residir nas casas ocupadas por eles, na W3. (PEREIRA, E., 2011, p. 103-120)

O sistema exemplar que se propunha começava a tomar outro rumo. O empenho na construção dos centros não acompanhou a demanda para o ensino. Anísio alertava que “o crescimento da matrícula já começava a pôr em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial” (TEIXEIRA, 1962, p.30).

Durante o ano de 1960, a Escola Parque da 307/308 Sul atendeu 270 alunos da 4ª série das escolas classes 108 e 308 sul; em 1961, a população escolar subiu para 1.271 alunos (...). Em 1962, a carga horária da escola parque foi reduzida de 4 para 2 horas diárias, abriu-se uma nova turma na escola classe na 106 sul, sem a contratação de mais professores. Posteriormente, a escola parque estendeu o seu número de matrículas e novas escolas foram atendidas, extinguindo o ensino integral e alternando nos dias da semana as escolas classes que receberiam (PEREIRA, A., 2011, p.67)

Uma sucessão de desvirtuações do plano foi ocorrendo. Além do aumento de matrículas, que não acompanhava a criação de novas escolas, no governo Jânio Quadros, as obras públicas ficaram praticamente paralisadas, fato justificado por obstáculos de ordem financeira, sob alegação do alto custo do empreendimento (PEREIRA, E., 2011, p. 105). Para atender à demanda, foi reduzida para 6h a carga horária dos professores, tirando dessa forma, o horário integral do professor; aumentou-se o número de alunos por sala e suprimiu-se o período integral para o nível médio.

O que se via no pano de fundo dessas mudanças era, na realidade, a “oposição de natureza conceitual filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira” (PEREIRA, E., 2011, p. 105). Em artigo escrito em 1962, a fim de reafirmar o plano com argumentos de sua necessidade, Anísio combate a resistência ao novo Sistema de Ensino. Ele dizia que “tal modificação de estrutura educacional não é fácil, importando em escolas muito mais caras em instalações, equipamento e tempo letivo e, sobretudo, servidas por um novo professor, cujo preparo, para se fazer aceleradamente, exigiria esforços equivalentes aos do preparo dos quadros de um exército moderno, ante uma guerra em curso” (TEIXEIRA, 1962, p. 32).

⁴⁰ Banco Nacional do Desenvolvimento.

A situação ficou ainda pior com o golpe de 1964. Assim como fez com a utopia da UnB, a ditadura militar solapou a utopia da Educação Integral em Brasília. Professores foram perseguidos pelo seu envolvimento político e pelas práticas docentes inovadoras que realizavam nas escolas; alguns, inclusive, foram demitidos e cassados pelo primeiro Ato Institucional (AI-1) de outubro de 1964 (PEREIRA, E., 2011).

Para terminar de descrever esse quadro, a segunda escola parque só foi inaugurada em 1971, mesmo tendo sido reivindicada desde o ano de 1961. As outras vieram a partir dos anos 80. O plano era ter 30 escolas parques, uma para cada quatro superquadras, mas resumiu-se em apenas cinco⁴¹ e somente no Plano Piloto, nenhuma em outra região administrativa do DF.

Segundo Clarice Nunes, biógrafa de Anísio, com a ditadura, novamente se frustrava a tentativa de tornar a educação uma área de investigação acadêmica. Os Centros de Pesquisa Educacional - que Darcy Ribeiro considerava um dos mais importantes feitos de Anísio -, foram fechados, “o Inep foi desativado como agência de produção da pesquisa educacional, tornando-se, primeiramente, um órgão burocrático e, depois, uma agência financiadora de estudos e pesquisas na área. A revista *Educação e Ciências Sociais* foi suspensa e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, após um breve período de expectativa, voltou a circular trimestralmente, ainda que aos trancos e barrancos” (NUNES,2010, p.30).

Daqui para frente, quero conversar sobre a situação no DF hoje, após mais de 50 anos de Brasília inaugurada. A questão que surge depois desses dois primeiros capítulos é: Como os professores que passaram por uma universidade nascida de uma utopia chegam a uma escola surgida para ser exemplo para a Nação e desistem de permanecer nela?

⁴¹ EP 210/211 Norte, EP 303/304 Norte, EP 210/211 Sul, EP 307/308 Sul e EP 313/314 Sul.

CAPÍTULO 3 - Caminhos que se entrecruzam

Este capítulo é sobre o hoje, sobre o encontro de duas histórias que se entrecruzam. Agora as vozes que ecoarão são de quem vivenciou processos de formação na UnB e de trabalho na Escola Pública no Distrito Federal. Será o relato dessas pessoas que costurará os diversos temas que rodeiam o universo da educação pública.

Para encontrar essas pessoas, primeiramente definiu-se um perfil, a saber: pedagogos formados na Universidade de Brasília – UnB; aprovados no concurso para professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2008; que trabalharam em sala de aula como professores e que pediram exoneração da Secretaria de Educação. Em uma investigação minuciosa, primeiramente foi preciso mapear os possíveis nomes que se enquadrariam nas características; depois, entrei em contato com pedagogos e suas redes, tanto por e-mail, telefone e nas redes sociais (principalmente o *facebook*). Nas comunidades virtuais de Pedagogia da UnB, conversei com pessoas-chave que poderiam conhecê-los. Descobri que muitos deles não chegaram nem a tomar posse. Ao final consegui combinar com **sete pessoas**⁴² que gentilmente doaram seu tempo para contribuir com essa pesquisa.

As entrevistas foram feitas individualmente e aconteceu entre março e abril de 2013 e tiveram duração de 30 a 55 minutos. Os participantes, seis do sexo feminino e um do sexo masculino, tinham idades que variavam de 26 a 31 anos. Eles entraram no curso de Pedagogia da UnB do período de 2001 a 2006 - apenas uma pessoa na vigência do currículo antigo em sua fase de transição. As formaturas desses pedagogos ocorreram entre 2005 a 2009. Dois deles se formaram no ano de posse do concurso, 2009; assim, formaram-se e já tomaram posse na Secretaria de Educação.

No primeiro momento da entrevista, buscou-se entender porque os participantes entraram na pedagogia e o que acharam do curso. Isso foi importante para relacionar o interesse inicial com a escolha da carreira docente e para verificar se o curso de pedagogia atendeu às expectativas de formação para a profissão docente.

A primeira constatação foi que a maioria, cinco participantes, relacionou a escolha da Pedagogia à baixa nota de corte do curso no vestibular, apesar de mencionar que tinham alguma afinidade com a área. Isso foi expresso na fala da Flora do seguinte modo:

⁴² Os nomes referidos no presente trabalho são todos fictícios.

Quando vi as grades dos cursos, pesquisei o que era mais fácil de passar, mais fácil de entrar na faculdade. Quando olhei o de Pedagogia, gostei da grade, achei interessante. Também gosto de criança, vi que tem emprego nessa área...

Rebeca informou ter escolhido *por acreditar em uma educação de qualidade* e, junto a isso, *pelo horário do curso, pois só poderia cursar no período noturno*. Além dela, outras duas pessoas também relacionaram a escolha com a possibilidade de cursar a graduação no período noturno. Isso demonstra que alguns tiveram o perfil de estudante trabalhador ao longo da graduação.

Por fim, Caio escolheu a Pedagogia como segunda opção ao curso de graduação em Música e, por não ter feito a prova prática exigida para este curso, entrou na Pedagogia. Ele informou que, ao cursar o primeiro semestre, identificou-se com o curso e permaneceu até o fim.

Foi possível verificar que a motivação relacionada à possibilidade de entrada em universidade pública é mais importante na hora da escolha que o desejo e afinidades pessoais com a profissão. Retomando a conversa com Darcy Ribeiro, o projeto inicial da UnB que previa um ciclo básico e uma flexibilidade maior de movimentação na escolha do curso faz todo sentido em nossa realidade. Nesse cenário específico, as pessoas acabaram gostando e se interessando pelo curso. Afinal, acabaram seguindo a profissão na área educativa. Mas certamente os números de evasão⁴³ do ensino superior comprovam que essa forma de seleção e o afunilamento não funcionam.

Outro tema instigante é a avaliação do curso. Notou-se, no relato de seis participantes, uma visão positiva da Pedagogia. Eles afirmaram que gostaram. Malu relatou que *mesmo optando por pedagogia pela nota do PAS⁴⁴, eu senti que eu me encontrei completamente na área da educação. Não me imagino fazendo alguma coisa fora*. A avaliação positiva do curso parece refletir-se nas escolhas e interesses profissionais da maioria deles. A Tabela 4 indica o interesse profissional dos participantes (alguns indicaram

⁴³ O índice de evasão no ano de 2011 nas universidades públicas federais foi de 28% segundo Censo da Educação Superior (INEP, 2013). Esse índice se baseou na quantidade média de ingressos em 2005, 2006 e 2007 (152.879) e no número de concluintes em 2011 (111.157).

⁴⁴ O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é uma modalidade alternativa de acesso ao ensino superior da Universidade de Brasília que surgiu para amenizar o impacto da passagem do vestibular. São aplicadas três provas, realizadas ao término de cada uma das séries do ensino médio. Fonte: http://www.unb.br/estude_na_unb/formas_de_admissao/pas

mais de um interesse profissional). A maioria informou, dedicar-se, no momento, a atividades profissionais ligadas à educação, exceto os dois últimos grifados, conforme mostra o Quadro 1.

Tabela 4 - Interesse profissional dos entrevistados.

| Interesse profissional | Nº de pessoas |
|---|----------------------|
| Pedagogia corporativa | 1 |
| Saúde mental do professor | 1 |
| Educação profissional e Tecnológica | 1 |
| Gestão e políticas públicas em educação | 2 |
| Recursos Humanos | 1 |
| Educação infantil | 1 |
| Filosofia com crianças | 1 |
| Escolarização | 1 |
| Bombeiro músico | 1 |
| Passar em concurso em Tribunal | 1 |

Quadro 1 - Local e função do trabalho atual dos entrevistados.

| Local de trabalho atual |
|---|
| Instituto Federal de Brasília. Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenação Geral de Ensino. |
| Instituto Federal de Brasília. Coordenadora Pedagógica. |
| Especialista em assistência social, pedagogia, na Secretaria da Criança – GDF. |
| Analista em gestão de pessoas. |
| Servidor público federal no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP |
| Soldado músico no Corpo de Bombeiros. |
| Técnica administrativa no Tribunal de Justiça. |

A partir de então examinou-se uma das questões investigadas: **se a formação do professor é suficiente para lidar com a realidade escolar**. Constatou-se que, para esses participantes, por unanimidade, o curso de pedagogia não é suficiente para lidar com a atividade profissional de educador em uma escola. Quando perguntadas se a formação universitária atendeu às necessidades de atuação como professores na SEDF, três pessoas responderam que atendeu em parte e quatro que não atendeu. Nenhuma delas afirmou que o curso formou-as adequadamente para a docência.

Três pessoas mencionaram que a ênfase maior do curso foi teórica, elogiando, inclusive, esse aspecto. Porém, indicaram haver uma falha na formação para a prática docente. Isso foi expresso nas falas transcritas a seguir:

Quando fiz o curso gostei pelo sentido de abrir a cabeça, fazer pensar, não ficar limitada ao estudo. O curso propicia discussão, nos faz questionar, crescer... O curso da UnB traz isso: de ver de outras formas do mundo. Só que para o trabalho em sala de aula, pecou muito. Praticamente não estudei a prática de sala de aula. (Flora)

Atende em determinado sentido: de tudo que a gente discutiu e viu do que é escola e do que deveria ser, onde essa escola está contextualizada e o que a gente espera dela. Nesse sentido mais filosófico da coisa, acho que sim, atende. (Rita)

Por mais que algumas bases teóricas e filosóficas tenham norteado minhas intenções e algumas ações na sala de aula, muitas vezes há uma dificuldade em transformar essas bases teóricas em ação. (Elis)

Duas pessoas mencionaram que sua prática em outros ambientes escolares, antes de entrarem na Secretaria, foram mais importantes para sua atividade em sala de aula que a formação adquirida na Faculdade. Como relata Malu: *Para dar aula eu estava preparada, mas eu aprendi nos anos que eu fiquei no Marista, não na Faculdade.*

De todos os participantes, quatro tiveram experiência em sala de aula antes de entrar na Secretaria de Educação; os outros três experimentaram esse ambiente apenas no estágio obrigatório na Faculdade. As duas pessoas que fizeram referência à importância desse período para ter maior segurança em sua atividade como professora, foram as que tiveram mais tempo de experiência, como mostrado na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - Experiência em sala de aula antes da entrada na SEDF por duração, instituição e nível de ensino.

| Quem | Duração | Tipo de instituição | Nível de ensino |
|-------------|--|----------------------------|--|
| Malu | 3 anos e seis meses | Escola particular | Educação infantil e ensino fundamental séries iniciais |
| Elis | 1 ano e 9 meses (e mais 4 anos em projeto de extensão em escola pública) | Escola particular | Educação infantil |
| Cecília | 6 meses | Escola pública | Educação de Jovens e Adultos (EJA) |
| Rita | 3 meses | Escola particular | Educação infantil |

Outro aspecto interessante apontado pela Flora foi que, em sua opinião, as faculdades particulares formam mais para atuação como professora que as públicas. Já Rita relatou que *as minhas colegas que tinham feito o normal, por exemplo, tinham muito mais bagagem para entrar em sala de aula do que eu.*

Em uma pesquisa nacional realizada em 2007 pelo IBOPE e Fundação Victor Civita (IBOPE/CIVITA, 2007) com uma amostra de 500 professores das redes públicas municipais, estadual e federal, 64% deles consideram a formação inicial excelente. Porém 49% reconheceram que não estavam preparados para a realidade da sala de aula. Outra informação interessante é que 80% disseram já ter participado de algum curso de formação continuada, mas nem por isso se sentiam mais preparados para a rotina escolar.

Essas percepções da Flora e da Rita, junto aos dados da pesquisa referida, levam a refletir sobre o formato dos cursos de pedagogia atrelado ao seu histórico amplamente visitado no capítulo 1. A prática docente ainda não foi bem consolidada nos cursos. Os espaços de vivência precisam estar mais atrelados às discussões e vice-versa. Os cursos de formação continuada permanecem com os mesmos formatos de uma sala de aula comum. Acaba sendo um círculo vicioso em que, tanto na escola básica quanto superior, o que é ensinado não expressa a necessidade de formação do indivíduo.

Caio sugeriu, que para melhorar a formação para docência dos estudantes de Pedagogia deveria ter *uma integração maior entre a universidade e a escola pública, sei lá convênios, que pudessem aproximar esses dois universos, talvez a gente tivesse mais preparo e não chegasse tão em outro mundo.* Isso que ele propôs seria o papel que deveriam cumprir os projetos acadêmicos previstos no currículo de Pedagogia da UnB, conforme apresentado no capítulo 1. As estruturas dos projetos e suas metodologias precisam passar por uma reformulação e debate sério na comunidade acadêmica. O currículo de pedagogia é um assunto que se reflete nas escolas, por isso, a Secretaria de Educação deve ser vista como uma parceira em todos os momentos, e não somente para os estágios supervisionados.

Para finalizar esse assunto, também é preciso considerar e exaltar o trabalho que alguns profissionais realizam na Faculdade incentivando essa formação mais completa. Cecília identificou que alguns professores e projetos já trilham uma perspectiva integradora, principalmente nos projetos de extensão.

Há oportunidades de fazer um excelente curso alinhando a prática com diversas áreas da pedagogia, professores interessados em dar uma ampla formação existem, mas isso depende do interesse do aluno. Identifico um melhor aproveitamento acadêmico e de encontrar um espaço estimulante na profissão quando entrei nos projetos de extensão. (Cecília)

O universo da escola pública se desvendando...

A partir de agora, o trabalho se deterá nos assuntos relacionados à entrada e vivência na Secretaria de Educação. Primeiramente, procurei saber sobre os primeiros momentos: porque fizeram o concurso para professor, quais eram as expectativas ao entrar, como foi a recepção na Secretaria e em que localidades foram alocados.

Quando perguntados acerca do que os levaram a escolher a profissão de professor e fazer o concurso da Secretaria, as respostas dos participantes variaram. Alguns se referiram ao desejo de fazer concurso público, preferencialmente, para a área de Educação devido às vantagens quanto ao salário, que é superior ao das escolas particulares, e à estabilidade que o emprego oferece. Foi mencionado também que o trabalho na SEDF é uma das boas oportunidades de emprego após a formatura e é um dos locais de trabalho com boa absorção do profissional de pedagogia. Cecília e Elis afirmaram que suas preferências pela escola pública ligavam-se à liberdade de atuação do professor. Apenas uma participante referiu-se diretamente à prática profissional como um critério importante para sua decisão. Ela disse que a profissão a atraiu pela *possibilidade de compreender o mundo de uma forma diferente, sob o olhar infantil e questionar as maneiras cristalizadas dos adultos de ver o mundo (Elis)*.

Quando indagados sobre suas expectativas ao entrarem na Secretaria de Educação, os pedagogos listaram as vantagens da carreira de servidor público, como: a estabilidade, segurança na profissão e salário maior. Esperavam também vantagens pedagógicas por trabalharem em um sistema público de ensino, como: tranquilidade, liberdade, criatividade, ambiente flexível, estrutura pedagógica definida e mais tempo para coordenar (planejar as aulas no contra turno). Duas pessoas citaram que não esperavam boas condições físicas e materiais, mas que, em relação à parte pedagógica e à formação dos professores, esperavam mais do que a realidade com a qual se depararam.

É interessante notar que boa parte desses pedagogos mostrou uma identidade com a educação pública e com as possibilidades de intervenção social e transformação. Malu

contou que, ao entrar, pensou que ia realmente fazer a diferença para quem importa. Flora tinha uma visão idealista do trabalho que ia realizar na escola pública, sua expectativa era de mudar o mundo: *imaginava que eu ia ensinar e eles iam aprender, que todos seriam interessados e os que sabiam mais podiam ensinar os que sabiam menos.*

Houve, entre os participantes, uma diferença grande no tempo que cada um permaneceu em sala de aula como professor na SEDF. Duas pessoas atuaram em um intervalo de 1 a 6 meses. Essas pessoas, Elis e Rita, em alguns momentos, se diferiram em suas respostas dos outros entrevistados por esse motivo. Por ter sido uma experiência curta, quando descrita, é tratada com mais tranquilidade e menos detalhamento, comparado-se com as demais. Chamarei a atenção ao longo do texto para essa peculiaridade quando pertinente. Pode-se ver na Tabela 6 a variação de tempo e de quantidade de escolas percorridas pelos participantes:

Tabela 6 – Número de escolas e tempo de trabalho na SEDF.

| Quem | Nº de escolas | Tempo na(s) escola(s) |
|---------|---------------|-----------------------|
| Elis | 1 | de 1 mês a 6 meses |
| Rita | 1 | |
| Flora | 1 | de 6 meses a 1 ano. |
| Malu | 2 | de 1 a 2 anos |
| Cecília | 3 | |
| Caio | 1 | de 2 a 3 anos |
| Rebeca | 4 | de 3 a 4 anos |

Ao chegarem, como foram recebidos?

Ao entrar na Secretaria de Educação, é possível escolher o local de atuação, porém geralmente as regionais mais requisitadas como Plano Piloto e Taguatinga não possuem vagas para os novatos. As escolas em que esses ex-professores trabalharam ficavam em Regionais de Ensino mais distantes do centro de Brasília. Três escolas situavam-se em Sobradinho e também três, em Planaltina; duas encontravam-se no Paranoá, uma no Gama e outra no Guará.

A escolha das escolas dentro das Regionais também foi restrita. Escolas mais notórias ou em zonas rurais próximas, as mais procuradas, não ficam disponíveis para os recém-chegados. Nas escolas, eles entraram após o processo de escolha de turma e acabaram ficando com as turmas “que sobraram”. As turmas do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) geralmente são escolhidas pelas professoras mais antigas na Secretaria, por receberem uma gratificação extra. Essas turmas também possuem uma pequena redução de

alunos comparadas com as de 4º e 5º ano. Outra opção que se tem nas escolas são as turmas de Aceleração - um programa com metodologia específica para adiantar alunos defasados em idade-série. Essas turmas geralmente são destinadas aos professores novatos ou com contrato temporário. É comum encontrar nessas turmas de aceleração os chamados “alunos-problema”; sendo assim, tem-se outro desafio para quem acaba de entrar na Secretaria. Os níveis de ensino em que os participantes atuaram são mostrados na Tabela 7 a seguir:

Tabela 7 - Nível de ensino em que os entrevistados atuaram.

| Nível | Quantas pessoas trabalharam |
|---|-----------------------------|
| Educação Infantil | 5 |
| Séries iniciais - 4º, 5º ano e aceleração | 3 |
| Séries iniciais - BIA (1º, 2º e 3º ano) | 2 |
| EJA | 1 |

Essas definições de alocação dos professores são reguladas por portarias de escolha de turma e de processo de remoção (para mudança de Regional). Ambos utilizam como principal critério o tempo de serviço na Secretaria e a formação do professor.

Percebe-se que não há uma política e/ou preocupação com as condições de trabalho de um professor novo. Além de enfrentar todas as dificuldades por que passa qualquer professor da Secretaria de Educação, ele ainda precisa assumir os espaços mais arduos dispensados pelos mais experientes. Atrelado a isso, não há uma preparação mínima dos servidores que entram nessa Secretaria.

Outra questão que se pretendia pesquisar era se a **recepção aos novos professores dentro da Secretaria de Educação influencia em sua atuação ou na decisão de desistir**. Verificou-se que, para parte dos participantes, a falta de uma recepção acolhedora e instrutiva foi relevante para essa decisão. Porém, esse assunto apenas foi abordado na pergunta específica sobre ele, o que demonstra um certo esquecimento na maneira com que foram recebidos.

Das sete pessoas que participaram desse estudo, cinco narraram a recepção na Secretaria de forma negativa. Disseram que tomaram posse em um dia e, no seguinte, já estavam em sala de aula, sem ter muitas possibilidades de escolha de turma, escola ou regional. Duas pessoas utilizaram a expressão *traumática* para caracterizar como foi sua recepção. É significativo ilustrar esse processo com algumas falas:

Foi traumática. Eu tomei posse no dia 9 e no dia 10 eu estava em sala de aula. Eles só falaram: - Você vai ficar com 4º ano à tarde. Porque era a única turma disponível. (..) Eu cheguei e aí falaram: -Você que vai pegar a turma do fulano. Já tinha um certo temor em relação a esse aluno. (..) Eu consegui dar aula porque eu já era professora. Agora, se eu tivesse entrando a primeira vez em sala de aula, entraria completamente perdida (Malu)

Não tive opção de escolha de turma, tive que pegar uma turma de 1º ano, em início de alfabetização. Entrei em sala de aula no segundo semestre do ano, em uma turma que já tinha começado o seu processo de alfabetização em outras escolas com diferentes professores. Eles haviam sido transferidos para escola que em tese era mais perto de casa. (..) As pessoas do apoio eram extremamente hostis e soltavam piadas sobre a inexperiência, não só minha mas de vários professores recém-concursados.(..) Além de ser mal recepcionada, a equipe da direção soltava mentiras para o corpo docente recém-chegado como por exemplo, dizer que, no estágio probatório, não havia direito a tirar atestado, tratavam os professores como os causadores dos problemas da escola, como o motivo da indisciplina dos alunos e que se acontecesse alguma coisa, iam abrir processo administrativo contra o professor. (..) Não tinha como entrar tranquila em sala de aula. A todo momento me sentia pressionada; não tinha como trabalhar se não sentia confiança nem na equipe de apoio; eu me desesperava, imaginando que uma criança podia se machucar e acontecer alguma coisa comigo e chegava a ser grossa com as crianças para garantir que nada acontecesse. (Cecília)

Totalmente traumática. Compareci à escola às 17:00 para me apresentar e fui informada que no outro dia de manhã entraria em sala. Não sabia nem a série em que eu ficaria, tive que esperar a Diretora para me informar. Passei mais de um mês para receber o conteúdo programático da série e só consegui por que saí perguntando para as outras professoras. (Rebeca)

Entre em sala de aula no dia seguinte à posse. Recebi as crianças e os pais sem saber como eram os processos internos da escola, sequer dos horários de entrada e saída, a existência de horário coletivo para lanche, recebimento das crianças e informações sobre utilização dos espaços coletivos da escola. A única orientação que tive ao primeiro dia de aula foi sobre a entrega dos materiais escolares pelos pais. A orientação sobre as regras da escola foi realizada 1 mês após o início do trabalho. (Elis)

Essas narrativas são significativas, palavras como temor, perda, traumática, pressão da equipe de apoio, piadas hostis, falta de orientação e falta de opção representam

experiências negativas. Uma boa recepção é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho profissional. O planejamento, estudo e pesquisa são as bases do trabalho pedagógico do professor. Iniciá-lo sem tempo para isso é desqualificar a função docente como uma categoria profissional.

Além disso, a forma com que os novos professores são recebidos demonstra a prioridade e atenção que o governo dá para a escola. Em um concurso em que 550 novos professores entraram para atuar em suas escolas, por vezes pela primeira vez, a preocupação maior foi a economia de recursos. Afinal, qual seria o motivo, senão a economia, de nomear esses professores na primeira semana letiva? O mínimo seria chamá-los a participar da semana pedagógica que antecede as aulas, em que acontecem as escolhas de turma e planejamento da equipe. Eu iria além. Se esses professores novatos tivessem a oportunidade de acompanhar as turmas nas escolas em que iriam atuar no ano seguinte, junto ao professor, por pelo menos um semestre, auxiliando e realizando seu planejamento, com o apoio da equipe e coordenação, será que eles desistiriam tão rapidamente? Pelo menos eles não passariam por um momento tão traumático que dificilmente se vê em outras profissões.

Por que não quero ser professor(a)?

A partir de agora, o diálogo com os participantes se baseiam nas perguntas específicas sobre o problema desta pesquisa. Tentarei aqui abarcar tudo o que envolve a questão: **Por que professores desistem da docência na Secretaria de Educação do DF?** As experiências, percepções, motivos e problemas enfrentados darão subsídio para compreender esse fenômeno. No início do trabalho, duas hipóteses foram levantadas:

- Para permanecer na escola, o professor precisa suportar fatores de desgaste e opressão.
- A estrutura com que a escola está organizada, em seus diversos aspectos, é o que mais influencia a saída do professor.

Para que pudesse ter subsídio para suas discussões, a investigação foi feita por meio de questões abertas a fim de proporcionar, aos respondentes, liberdade para relatar suas percepções e suas vivências como professores da SEDF. Era preciso compreender como

foram suas experiências, quais problemas eles enfrentaram e, por fim, o que os fizeram desistir.

Em seguida, as perguntas eram diretamente relacionadas a alguns assuntos, para compreendê-los com maiores detalhes, como: salário, condições físicas da escola, condições emocionais, trabalho em equipe, relação com os estudantes, organização da turma, estrutura e organização escolar e carga de trabalho. Dessa forma, foi possível fazer conexão entre as respostas espontâneas e gerais com as delimitadas e definidas.

O formato da entrevista facilitou uma conversa livre tanto nas questões abertas quanto nas direcionadas. Ao transcrever as narrativas percebeu-se que alguns temas eram constantemente abordados. Esses assuntos foram divididos em categorias temáticas que são descritas a seguir:

- Condições físicas e materiais da escola
- Condições pessoais
- Condições de trabalho
- Condições da organização pedagógica da escola
- Condições da população atendida
- Condições ligadas às relações interpessoais

Com base nessas categorias passarei a analisar os diversos aspectos que contribuem para desistência desses ex-professores, relacionando aquilo que apresentaram inicialmente (nas questões abertas) e posteriormente (questões direcionadas).

Condições físicas e materiais da escola

Nessa categoria, levam-se em conta todos os aspectos, bons ou ruins, ligados à estrutura física da escola, como: salas de aula, quadras, bibliotecas, salas de computação, ventilação, luz, água, banheiros, carteiras, cadeiras e quadro branco/negro, sala dos professores, área para recreio, assim como os relacionados aos materiais necessários à prática do professor e dos estudantes na escola, como: materiais pedagógicos e didáticos, livros, brinquedos, bolas, corda, jogos, material de papelaria, escolar, higiênicos etc.

Quando as pessoas trataram de suas experiências e dos problemas enfrentados na escola, as condições físicas e materiais apareceram na fala de cinco delas. Porém há divergências. Para algumas, o espaço era inapropriado e o material escasso; para outras, o espaço físico era bom e suficiente. Isso foi expresso nas falas:

A escola tinha condições precárias de tudo: de higiene, de material, de local, de tudo. (..) Na minha escola faltava muita água. Teve um incêndio. Levou meses para o telhado ser consertado. (Malu)

O problema estrutural que a gente enfrenta na maioria das escolas da Fundação. Mas minha escola, por exemplo, não tinha biblioteca. Tinha um laboratório com computador que não tinha monitor. Se você queria fazer alguma coisa diferente e legal para os alunos, não tinha estrutura. (Rita)

O espaço era inapropriado para dar aula. Era quente e pequeno para prática de exercício e atividades além de sala de aula. Faltava material; muitas vezes, eram escassos e limitados. Faltava até livro didático, livro de literatura. Além de ter que doar dinheiro para a direção para a famosa “caixinha” para ajudar a comprar o mínimo necessário para o funcionamento da escola. (Cecília)

Na escola, a gente teve essa questão de ser uma escola nova. Ou seja, a estrutura física tinha e tal. Tava tudo novinho, a gente não tinha problema com material - o básico para atendimento ali das crianças. (..) Agora, às vezes, na questão do material consumível, o básico: cartolina, papel.. isso era muito controlado porque não tinha tanto fornecimento; era a lista de materiais no começo do ano e algum apoio ou outro que a escola tinha que se virar para arrecadar fundos para poder manter o básico. (Caio)

Não tive muitos problemas com a adaptação ao espaço físico, que eu considerava bom na escola onde estava. (Elis)

Diante desses relatos, pode-se aferir que, quando se tratava dos problemas relativos à falta de materiais, as pessoas da escola criavam estratégias para solucioná-los, mesmo que fosse por ações alternativas às vias regulares de um serviço público. Esses relatos estão relacionados aos problemas que enfrentaram, porém, ao falarem dos motivos que levaram à desistência, nenhum citou aspectos das condições físicas e materiais da escola. Apesar de um consenso de que elas são insatisfatórias, não foram o que mais pesou, para a maioria. Isso revela que, para quem chega à escola pública, já se espera condições físicas e materiais desfavoráveis.

Nas questões específicas, no que tange ao acesso a **materiais pedagógicos e didáticos**, cinco pessoas indicaram-nos insatisfatórios. Caio, que assinalou como satisfatório, ponderou que: *vou colocar satisfatório, mas quando eu queria fazer um trabalho mais específico e com a qualidade maior, o professor tem que dar o seu jeito. Tem que ir atrás,*

tem que comprar, se é um material específico. Não é que você não vai conseguir dar aula se você não tem, mas se quiser fazer um trabalho mais sofisticado, tem que adquirir por meios próprios.

Apesar de não ser mencionado nas falas dos participantes, nas perguntas abertas, todos afirmaram que o **acesso a computadores para os estudantes** era insatisfatório. Uma pessoa que trabalhou na educação infantil ponderou, no entanto, que era desnecessário para suas atividades. Malu mencionou que acabava levando trabalho para casa quando precisava usar o computador, já que a escola não dispunha de algum para os professores.

Sobre o **espaço físico (ventilação, luz, água, banheiros, carteiras, cadeiras e quadro branco/negro, sala dos professores)** cinco participantes assinalaram como insatisfatório. Entre os que marcaram satisfatório, encontra-se Rita que trabalhou em um curto período na modalidade EJA e Caio, que trabalhou em uma escola nova, mas que, mesmo assim, reclamou que o ambiente era muito quente.

Quatro pessoas consideraram insatisfatório o **espaço para recreação (quadra de esporte, área verde, parquinho, brinquedos, bolas, corda, jogos)**. Das que marcaram satisfatório, uma trabalhou na EJA, em que esses espaços de recreação são pouco utilizados, e as outras duas disseram que sua escola tinha uma boa estrutura.

O que se afere desses itens, com base nos relatos, é que a escola pública no DF necessita de melhores condições físicas e materiais. Porém, se comparado com outras regiões e Estados, a situação das escolas em Brasília ainda está melhor. Em pesquisa baseada nos dados de infraestrutura do Censo Escolar 2011, pode-se ver que o Centro Oeste possui a maior porcentagem de escolas na situação adequada.

Tabela 8 – Distribuição do número de escolas por nível da escala de infraestrutura escolar para cada região geográfica do país.

| Regiões | ELEMENTAR | | BÁSICA | | ADEQUADA | | AVANÇADA | | TOTAL |
|---------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|--------------|-------------|----------------|
| Norte | 17.090 | 71,0% | 5.353 | 22,2% | 1.565 | 6,5% | 71 | 0,3% | 24.079 |
| Nordeste | 49.338 | 65,1% | 20.912 | 27,6% | 5.376 | 7,1% | 205 | 0,3% | 75.831 |
| Centro-oeste | 1.755 | 17,6% | 5.137 | 51,6% | 2.954 | 29,7% | 102 | 1,0% | 9.948 |
| Sudeste | 13.478 | 22,7% | 33.826 | 57,0% | 11.738 | 19,8% | 322 | 0,5% | 59.364 |
| Sul | 5.078 | 19,8% | 12.819 | 49,9% | 7.393 | 28,8% | 420 | 1,6% | 25.710 |
| Total | 86.739 | 44,5% | 78.047 | 40,0% | 29.026 | 14,9% | 1.120 | 0,6% | 194.932 |

Fonte: NETO, 2013, p.92.

Estão incluídas na pesquisa (NETO, 2013) as escolas em atividade públicas e privadas, rurais e urbanas. Foram analisadas 24 variáveis da infraestrutura escolar desde água, esgoto, energia, biblioteca, cozinha, quadra de esportes, acesso a internet etc. Para entender o quadro, são consideradas com infraestrutura escolar *elementar* as escolas que possuem apenas água, sanitário, energia, esgoto e cozinha; na *básica*, acrescentam-se à anterior, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora; a *adequada*, além de todos os itens anteriores, tem também sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para educação infantil, quadra esportiva e parque infantil, copiadora e acesso à internet; para a *avançada* acresce-se a presença de laboratório de ciências e de dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais.

Mais detidamente no Distrito Federal, outra pesquisa (BATISTA, 2006) utilizou um cálculo próprio denominado INFE (Índice de Infraestrutura das Escolas Brasileiras) em que se avaliou a infraestrutura das escolas públicas do Brasil. Esse índice é baseado em quatro indicadores: materiais básicos (presença de carteiras para alunos, quadro negro, mimeógrafo ou equipamento para reprodução de cópias); materiais de apoio ao ensino (presença de aparelho de som, biblioteca do aluno, computadores para alunos e professores, copiadora, material didático, sala para artes, ciência e laboratório, oficinas de trabalho, como: marcenaria, artesanato e outros recursos visuais, como: retroprojeter, quadro de flanela); recursos de melhores condições de trabalho (sala de repouso para servidores, telefone público, telefone na escola, armário para professores, sala de professores e computador na secretaria) e condições ambientais (barulho, conservação do prédio, condições dos banheiros dos professores, condições dos banheiros dos servidores, umidade, poeira, iluminação diurna e noturna). Comparativamente com outros Estados, o Distrito Federal ficou com a segunda melhor pontuação, apenas atrás do Paraná, fazendo parte do grupo de sete Estados considerados pelas autoras como com boas condições. No indicador materiais básicos, por exemplo, obteve pontuação máxima.

Essas pesquisas contribuem ilustrando que as escolas no Distrito Federal atendem aos padrões mínimos nacionais de infraestrutura que estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2010, que são:

a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;

- b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- f) adequação às características das crianças especiais.

Para os participantes esse foi o item que mais os dividiu ao escalarem quais aspectos foram relevantes para sua decisão de sair da Secretaria. Duas pessoas pontuaram como *muito relevante* a influência das condições físicas para sua decisão de sair; duas apontaram como *relevante*; duas, como *pouco relevante* e uma, como *indiferente*. Infere-se desse retrato que o espaço físico interfere nas condições de trabalho do professor. Ele faz parte da conjunção de fatores que prejudicam a realização de um trabalho tranquilo e recompensador. No entanto, vistas separadamente, as condições físicas e materiais parecem não ser tão relevantes, uma vez que, na resposta espontânea à pergunta *por que desistiu?* nenhuma pessoa fez referência a esse elemento.

Condições pessoais

As condições pessoais estão ligadas aos aspectos emocionais e sentimentais, e também às motivações e experiências relacionadas às escolhas e aos desejos pessoais. Os aspectos dessa categoria foram os mais utilizados para relatar as experiências na escola. Termos como estressante, difícil, assustada, sentir perda, insegurança, desânimo, cansaço emocional apareceram nas narrativas. Por exemplo, Malu comentou que

No começo, eu fiquei bem assustada. (..) Aí, eu saí de sala de aula porque eu não tava aguentando essa pressão, não tinha me identificado com a turma e fui pra coordenação. Mas mesmo assim eu continuei mal, trabalhando. (Malu)

Porém, também foram apresentados, por Rita e Caio, alguns aspectos positivos na experiência:

Apesar de eu me sentir perdida, eu lembro que eu gostei. (..) Mas a sala de aula nunca foi uma coisa que me deu tesão. Eu gostei porque eu queria saber qual é. (Rita)

Foi sensacional, foi muito boa. No contato com as crianças, com a realidade da escola, com a realidade das famílias, né? A comunidade mesmo demandou muito trabalho, muita dedicação minha. Até, digo assim, no cansaço emocional (...). Foi muito legal, foi uma boa oportunidade. Deu para vivenciar intensamente mesmo. Foram dois anos e meio intensos. (Caio)

Cinco pessoas abordaram questões nessa temática para revelar os motivos que as levaram a abandonar a sala de aula. Misturaram-se aspectos ligados a outra oportunidade de atividade, como: mestrado, outro emprego; e ao cansaço e estresse causados pelo trabalho docente.

Foi quando eu passei no mestrado que saiu minha decisão de pedir exoneração, porque eu já não tinha a pretensão de trabalhar por muito tempo na escola. Eu não lembro exatamente, mas foi uma média de 8 meses, eu trabalhando 60h. E eu achava muito punk, muito cansativo. (Rita)

Passei num concurso com salário melhor. Fiquei em dúvida sobre aderir ou não, mas imaginava que o estresse causado pela sala de aula, com o tempo, poderia me fazer desistir da sala de aula, o que me fez tomar uma decisão logo. (Elis)

Não seria definitivo. Eu já tinha um plano inicial mesmo, profissional, de entrar no corpo de bombeiros, antes mesmo da Secretaria, né? (...) Na Secretaria, querendo ou não, se você não mediar isso bem, você acaba ficando doente. Como a gente vê muitos professores, mesmo. Seja fisicamente falando: questão da voz, esforço, o pessoal da educação infantil sempre se abaixando, e tudo mais, a questão da coluna; ou seja, na questão emocional mesmo, da carga emocional que demanda. (...) Isso faz com que o professor, que se envolve é claro, assimile muita carga emocional, demande muita preocupação. Então, nesse novo emprego que eu vim, eu não tenho mais essa preocupação. Não levo problema para casa. Eu faço meu trabalho e volto para casa tranquilo e, vamos dizer assim, ileso, né? (Caio)

Eu fui ver que o trabalho que estava fazendo não tinha o resultado que esperava, me sentia impotente, tentava fazer algo e não tinha condições de realizar, eram muitas crianças para tentar desenvolver um trabalho, principalmente com um desnível muito grande. Me sentia dando murro em ponta de faca. (Flora)

Além delas, duas pessoas citaram um receio em adoecer nessa profissão e outra citou a falta de vocação docente, exemplificado no relato da Cecília:

Foram vários, mas o principal é a falta de vocação para ser professora, porque mesmo com os problemas existentes, quando se gosta do que faz, esses problemas são menores. (..) O medo de adquirir as doenças de origens psicológicas, que vi várias professoras excelentes adquirindo pelas condições de trabalho e pelo fato de se importarem com os seus alunos e quererem resolver os problemas. No ambiente escolar, não há tranquilidade; todos os dias existiam situações que te sugavam ao máximo. (Cecília)

Quando relacionadas aos problemas que enfrentaram, as condições pessoais foram pouco lembradas. As pessoas não se referiram a nenhum problema de ordem emocional ou sentimental; apenas duas mencionaram problemas que envolviam seus desejos ou habilidades.

Eu fiquei dois anos nessa escola, que foi que mais me motivou pra estudar, para sair da Secretaria. (Malu)

Às vezes, eu perdia a paciência, eu não conseguia ensinar uma coisa que para mim era muito óbvia. (Rita)

Isso pode significar que os sentimentos eram uma consequência dos problemas enfrentados. Por exemplo, se a sala estava muito cheia, não tinha apoio da Direção, as condições de trabalho eram ruins, sentiam um desânimo, cansaço e estresse.

No segundo momento, pedi para que relatassem os **sentimentos** identificados na época em que trabalharam em sala de aula. Três pessoas apenas citaram sentimentos negativos, enquanto as outras quatro mesclaram sentimentos negativos e positivos.

Tabela 9 – Sentimentos identificados pelos entrevistados.

| Sentimentos Negativos | Nº de pessoas | Sentimentos Positivos | Nº de pessoas |
|---------------------------|---------------|-----------------------|---------------|
| Cansaço/cansaço emocional | 3 | Alegria | 3 |
| Impotência | 3 | Satisfação | 2 |
| Frustração | 2 | Interesse | 1 |
| Raiva | 2 | Carinho | 1 |
| Medo | 2 | Prazer | 1 |
| Decepção | 1 | Total | 8 |
| Desespero | 1 | | |
| Perdida | 1 | | |
| Estresse | 1 | | |
| Total | 14 | | |

Além desses, foi mencionada a oscilação de sentimentos e mistura de emoções que o trabalho proporcionava. Esses pedagogos experimentaram sensações aos extremos, sentiram tanto sentimentos muito bons quanto muito ruins, como descreveu Malu:

Tem dias que você está muito bem, porque tá tudo dando certo... tem dias que a turma te consome e você não tá legal. (..) A sala de aula proporciona tudo quanto é sentimento, é uma mistura de emoções, eu tive de tudo. Mas é uma experiência inesquecível. Só estando ali para saber o que é.

Quanto ao **estado emocional** na atuação como professor, também foi possível verificar que o lado negativo pesou mais.

Tabela 10 – Estado emocional dos entrevistados na atuação em sala de aula.

| Estado emocional negativo | Nº de pessoas | Estado emocional Positivo | Nº de pessoas |
|----------------------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------|
| Cansaço | 2 | Tranquilo | 2 |
| Estresse | 2 | Normal | 2 |
| Fardo, no final | 1 | Desafiador, no começo | 1 |
| Você não pode estar mal | 1 | Total: | 5 |
| Preocupante | 1 | | |
| Me exaltava | 1 | | |
| Desconforto com os pais | 1 | | |
| Adoecia com facilidade | 1 | | |
| Triste | 1 | | |
| Nervosa | 1 | | |
| Total: | 12 | | |

Ao final, corroborou-se que as condições pessoais influenciaram bastante na decisão de deserção dos participantes. Para a maioria (6), as condições emocionais foram muito relevantes para a decisão de saída. Aqui, começa-se a encontrar respostas para a pergunta: Para permanecer na escola, o professor precisa suportar fatores de desgaste e opressão? Para um profissional em início de carreira, como é o caso dessas pessoas, passar por situações no seu ambiente de trabalho que levam aos tipos de sentimentos citados é no mínimo preocupante. A insegurança, o sentir-se perdido, ou o próprio desafio são sentimentos comuns em qualquer novo ambiente, mas o estresse, adoecimento, desespero, cansaço em excesso, impotência, frustração, raiva, tristeza e medo sinalizam um trabalho extremamente desgastante. Principalmente, por se tratar de pessoas com idades jovens, recém-formadas e com boas expectativas ao entrar na escola. Parece que as causas para esses sentimentos não são idiosincrasias ou particularidades pessoais. O ambiente escolar

se estrutura de forma que as pessoas que lá estão, tanto professores, estudantes como funcionários, vivem em constante esgotamento emocional.

Nas próximas categorias é possível visualizar fatores que compõem o ambiente escolar e que trazem o desgaste emocional para essas pessoas.

Condições de trabalho

Tudo aquilo que é relacionado com o desempenho profissional do professor entra nessa categoria. Assim, a quantidade de alunos por sala, o nivelamento dos estudantes, a carga de trabalho, a estabilidade/instabilidade, o salário e a realização de suas atribuições estão incluídas.

Ao relatar os problemas, os fatores ligados às condições de trabalho aparecem na maioria das falas. O assunto que praticamente foi apresentado por todos, em algum momento da entrevista, foi a grande **quantidade de alunos por turma** e a dificuldade de realizar um trabalho individualizado com os estudantes. No segundo momento da pesquisa em que perguntei diretamente o que eles achavam da quantidade de alunos por turma, foram quase unânimes em afirmar que era insatisfatória; a única entrevistada que marcou como satisfatória ministrava aula na EJA. Talvez essa modalidade tenha uma estrutura um pouco diferenciada em relação ao número de educandos por sala. Para alguns, as turmas cheias eram apontadas como um dos problemas mais graves para boa realização da sua função. Eles citaram a impossibilidade de fazer um trabalho individualizado ou diferenciado com a quantidade de alunos que estavam sob sua responsabilidade, como mostram os relatos:

Eram muitas crianças para tentar desenvolver um trabalho. Se fossem turmas menores... As turmas são muito cheias. Não tem como dar atenção individualizada, que tivesse pelo menos um monitor para auxiliar. (Flora)

A quantidade de crianças, muitas vezes, impede que as atividades sigam da melhor forma possível. Não tive condições de fazer algumas coisas por necessitar de um trabalho individualizado com cada criança. (Elis)

Como eu tinha essa quantidade de alunos, dificilmente eu conseguia fazer uma atividade em grupo, ou fazer um círculo, contar história. (Malu)

As salas de 3ª e 4ª série eram lotadas, os alunos disputavam espaço com os armários. Nas salas de alfabetização, era necessário reduzir o número de alunos. (Cecília)

É muito complicado você trabalhar em uma turma que tem 35 alunos, nessa faixa etária de 6 a 9 anos. Isso é muito complicado, muito complicado mesmo. Um professor só, em sala, sem auxílio, controlar, ter o domínio... (Caio)

Segundo Silva e Tunes (1999) “A quantidade de alunos por escola/professor, que dificulta e impede a formação de determinados tipos de vínculos e estabelece condições estressantes da situação da sala de aula, e a quantidade de conteúdos por disciplina que, por ser muito grande, força o excesso de simplificação e a pobreza de atividades práticas, parecem pontos focais por onde a política educacional atua, gerando problemas, sim, mas principalmente, garantindo a manutenção do sistema que a rege” (p.229).

A quantidade de estudantes por sala pode ser vista por diferentes óticas. A primeira é a da sustentabilidade desse sistema. Tanto para o ensino público quanto privado parece que esse número, mesmo diante das grandes dificuldades apresentadas por esses ex-professores, mantém esse sistema em funcionamento. Se pensarmos na lógica de mercado, que rege a lógica das escolas privadas, quanto mais alunos (produtos) para um professor (trabalhador), no mesmo espaço-tempo, maior o lucro. Reduzir pode melhorar a qualidade do processo, mas já que há uma procura grande por parte dos consumidores (pais), tendo em vista a propaganda de sucesso que é a passagem no vestibular, essa equação está ainda dando muito certo.

De acordo com o CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial⁴⁵, projeto elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁴⁶ com vistas a estabelecer Padrões Mínimos de

⁴⁵ Os fatores que mais impactam no cálculo do CAQi são: tamanho da escola/Creche; jornada dos alunos (tempo parcial versus tempo integral); relação alunos/turma ou alunos/professor e valorização dos profissionais do magistério, incluindo salário, plano de carreira e formação inicial e continuada (CNE, 2010).

⁴⁶ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal). Compõe o comitê diretivo dessa organização: as ONGs Ação Educativa, ActionAid, CCLF (Centro de Cultura Luiz Freire); o Cedeca-CE (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará), o CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação), a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, o Mieib (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a Unme (União Nacional dos Conselhos

Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil⁴⁷ há um parâmetro para o tamanho das turmas nas escolas. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma deveria ser, de no máximo: 13 alunos para creche; 22 para a pré-escola; 24 nos primeiros anos do ensino fundamental e 30 nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Outra pesquisa realizada com dados de 2009 (OCDE, 2011), denominada *Education at a Glance*, mostra dados sobre o número de estudantes por turma em 34 países da OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e países convidados, dentre eles o Brasil. O estudo revela que o número médio de estudantes sob a responsabilidade de cada professor no Brasil é de 25 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) e de 29,5 nos anos finais (6º ao 9º anos). A média geral é de 21 alunos por turma nos anos iniciais e 24 nos anos finais do ensino fundamental. O Brasil é o 7º país com turmas mais cheias dentre os 34 países pesquisados. Em relatório realizado pelo INEP⁴⁸ sobre essa pesquisa, verificou-se que, nas escolas públicas, as turmas nos anos iniciais têm em média 8,8 estudantes a mais que nas particulares e, nos anos finais, 5,2 estudantes a mais.

Esses dados mostram a preocupação desse tema por órgãos que influenciam atualmente os rumos da educação formal no Brasil e no mundo. A diminuição dos alunos por turma ameniza o trabalho do professor e é pauta das reivindicações do setor. Mas como também há necessidade de que os estudantes fiquem por mais tempo na escola, como são os casos dos programas de Educação Integral, uma medida para diminuir o tamanho das salas pode inviabilizar esse outro projeto. Assim, não se sabe o que vai prevalecer a longo prazo.

O tema **tempo em sala de aula** também é relevante para essa discussão. Dentre os participantes, foi citado o cansaço da jornada de cinco horas corridas dentro de sala; isso tanto para professores quanto para os alunos. Cecília utilizou o termo *desumano* para esse período corrido de trabalho e Flora falou que ninguém aguenta ficar cinco horas sentado,

Municipais de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Fonte: <http://www.campanhaeducacao.org.br/>

⁴⁷ Na LDB, em seu inciso IX do artigo 4º, especifica-se a necessidade de estabelecer padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

⁴⁸ INEP EAG 2011 (Relatório Brasil). Acesso em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag_2011_relatorio_pais_brasil.pdf

ainda mais sendo crianças. Essas afirmações foram confirmadas na segunda etapa em que quatro pessoas avaliaram esse aspecto como ruim, uma como médio, uma como bom e uma como ótimo. Sobre isso, Malu comentou:

Eu tinha que ficar as cinco horas seguidas em sala de aula e eu já não tava acostumada com isso (..) É ruim tanto para os alunos quanto para o professor. E muitas escolas cobram que, como não tem essa equipe de apoio e de assistência a alunos, os professores olhem o recreio. Então o professor entra 13h e só sai 18h da tarde, sem parar, entendeu?

Caio, que avaliou como ótimo, levou em consideração outros aspectos do tempo: *eu posso falar que é ótimo porque a gente não tinha necessidade de ficar no período contrário; a gente tinha a possibilidade de coordenar no período contrário. Caso tivesse que ficar dois períodos... Se a gente fizesse uma atividade bem programada, era um período que podia ser bastante aproveitado.*

Hoje, no Brasil, há uma tendência em se relacionar qualidade da educação pelo maior tempo que as crianças ficam na escola, como apresentado no CAQi em que a jornada escolar é um dos critérios para medir a qualidade do ensino. Assim, crescem as iniciativas de escolas com tempo integral e programas para que as escolas públicas realizem atividades no contra turno das aulas. Quando se fala em educação integral a primeira ideia que vem à cabeça é o aumento do tempo que a criança fica na escola. Tendo em vista essa escola relatada pelos entrevistados, parece que a iniciativa de fazer as crianças passarem mais tempo nesse ambiente, onde seus corpos e vontades estão aprisionados, é assustadora.

O chavão *tirar as crianças da rua* é um consenso estabelecido no âmbito da sociedade. Porém, *tirar da rua* significa um afastamento ainda maior da escola em relação ao *resto do mundo*; a escola torna-se um espaço de que as crianças precisam para se higienizar do mundo. Claro, que é preciso levar em conta a preocupação com a violência, mas a educação não pode partir do pressuposto do perigo iminente e da proteção absoluta. Como aprender sem passar por desafios e enfrentamentos? João Batista Freire (INEP, 1989) fala sobre a relação das crianças com a rua:

Falo liberdade e me veem imagens. Vejo uma rua, garotos correndo, meninas pulando corda, gritos, gargalhadas... Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua. Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas. É perigoso, dizem: violência, drogas... E nós, adultos, quem nos livrará do perigo urbano? De quem serão as ruas? Da polícia e dos bandidos? Vejo por

outro ângulo: um dia devolver a rua às crianças, ou devolver a criança às ruas; ficariam, ambas, muito mais alegres (FREIRE, 1989, p.3).

Esse pensamento retoma as ideias de Anísio Teixeira e seu projeto de educação para Brasília. Em todo momento a escola foi pensada para compor a cidade, ser parte dela e não isolada em seu mundo. A rua, o percurso da casa até a escola, o formato das superquadras, os clubes de vizinhanças, tudo compunha e fazia parte do plano educacional de Anísio. Ele próprio foi um dos precursores da educação integral, mas o pressuposto era o oposto de tirar as crianças das ruas, era o de colocar a escola como parte da rua.

Mesmo considerando um tempo exaustivo de cinco horas em sala de aula, **o tempo para o recreio** é algo que apresentou avaliações divergentes entre os participantes. Três pessoas avaliaram esse tempo como ruim e péssimo, e quatro, como médio e bom. Nas perguntas abertas, Flora contou que, em sua escola, não havia recreio e isso para ela era um absurdo, principalmente porque acreditava que as crianças precisavam de um tempo maior sem estar necessariamente sentadas em suas carteiras.

Um grande problema é que não tinha recreio. Ficávamos o tempo todo na sala de aula. Para mim, a criança tem que ter o momento de prazer, ninguém aguenta ficar cinco horas sentada. Então eu levei quadrinhos, jogos, corda para ter um pouco de recreio. Mas as outras professoras reclamavam do barulho e os alunos delas reclamavam porque a minha sala tinha recreio e a deles não tinha.

Outras pessoas que comentaram sobre o recreio não falaram do tempo em si, mas das condições precárias para realizá-lo.

É um recreio descontrolado. Tem que ter professor olhando para não ter nenhum tipo de problema com os alunos. Acho que poderia ser de 20 a 25 minutos. (Malu)

O tempo do recreio era pouco, poderia ser ampliado, mas se fossem alteradas as condições do espaço físico. (Elis)

Há um sério problema no conceito de recreio como espaço de descanso ou intervalo entre as aulas. Pouco se questiona seu papel pedagógico nas escolas. Pela lei, esse intervalo existe para suprir o direito trabalhista do professor – de intervalo de 15 minutos,

ultrapassadas quatro horas de trabalho contínuo⁴⁹. Também é possível relacioná-lo ao pequeno intervalo dado aos trabalhadores nas fábricas para comer e descansar, ou a hora de sol dos presidiários. Pedagogicamente, geralmente é dispensado como um importante espaço para o desenvolvimento da criança.

O recreio acaba sendo o único momento de interação totalmente livre na escola e é o horário mais reduzido. O tempo é tão curto que as crianças o utilizam com toda a intensidade proporcional à que são tolhidas nos outros espaços. Assim, por conta da intensidade de agitação das crianças (e por que não caos?) é comum educadores querendo organizar o recreio, propondo atividades, delimitando seu espaço e, em casos extremos, sugerindo extingui-lo devido à *gritaria e brigas* constantes. Provavelmente, somente ainda não foi extinto devido à lei citada.

O que pouco se discute é a validade de um espaço em que as crianças interajam sem a intervenção de um professor, em que os grupos se formem por afinidade e não por idade e as atividades sejam definidas e reguladas pelos estudantes. No recreio é onde ocorrem os jogos e brincadeiras, a troca de experiências e o convívio social.

Entrando mais a fundo no papel educativo da brincadeira e dos jogos, encontro em Vigotski (2008) argumentos que demonstram que a brincadeira é fundamental, ou mais, é a linha guia para o desenvolvimento da criança pequena. Prestes (2011), que escreve sobre a escolarização da brincadeira de faz de conta, afirma que “é na brincadeira que a criança começa a regular seus desejos e impulsos, exercendo sua autonomia. A brincadeira de faz de conta é o verdadeiro espaço de liberdade da criança” (2008, p. 95).

Porém, como afirma Vigotski (2008), essa liberdade é ilusória. Afinal, mesmo em uma brincadeira com uma situação imaginária, partilham-se de regras de comportamento, como é o caso da brincadeira de faz de conta em que a criança pode exercer o papel de mãe e estar submetida às regras que ela assimilou a partir da convivência e observações do que ela considera ser mãe. É por isso, que a ideia de que a brincadeira está vinculada à satisfação é incorreta. Por exemplo, os jogos esportivos e outros que resultam naqueles que ganham e

⁴⁹ Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943: Consolidação das Leis do Trabalho. Art. 71 §1º - Não excedendo de 6 (seis) horas o trabalho, será, entretanto, obrigatório um intervalo de 15 (quinze) minutos quando a duração ultrapassar 4 (quatro) horas. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/Del5452compilado.htm>> Acesso em 20/06/2011.

perdem “são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança” (2008, p.24).

Vigotski deixa clara a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, principalmente na fase que antecedia a entrada na escola, hoje fase atribuída à educação infantil. “A criança submete suas ações a um determinado sentido, ela age, partindo do significado do objeto. A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado” (2008, p.36). Já na idade escolar, “a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato” (idem, p.32).

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (idem, p.36).

Considerando o importante papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, alguns pedagogos defendem a realização de atividades para a educação formal por meio da brincadeira, e esta é tida como sinônimo de atividades lúdicas. Esse é outro erro comum, segundo a linha de pensamento de Vigotski. Primeiramente, como argumentado, a brincadeira não tem o princípio da ludicidade, da satisfação, da alegria; ela, inclusive, pode trazer sofrimento. Além disso, sendo um espaço livre e de regulação da criança, a *pedagogização* da brincadeira perde todo o seu sentido. “A brincadeira não é instrumento para a educação moral. O comportamento moral, o que é certo e o que é errado, aprende-se pelo exemplo nas ações cotidianas” (PRESTES, 2011, p. 95)

Segundo Flora, ela sentia que seu trabalho era mais voltado para essa educação moral: *Eles não tinham educação, eu tinha que ficar o tempo todo dizendo que não pode xingar, bater. Acaba que nosso trabalho é voltado apenas para a parte da educação, de convivência.* O professor está em uma situação em que é preciso controlar a turma. O tempo na escola não pode ser *desperdiçado* com espaços livres de convivência, de discussões sobre atitudes e de apreensão real das regras. Quando se tolgem as oportunidades de aprender pelo conflito e aprender a conviver, os castigos, as chantagens e os mecanismos de punição são paliativos, provisórios e pouco duradouros.

O sentido das relações na escola é tão invertido que os mecanismos usados para melhorar a convivência e dirimir os conflitos fazem justamente o oposto. Como se aprende mais eficazmente pelo exemplo das ações, o professor, usando a chantagem e a competição para controlar a turma, faz com que as crianças aprendam a conviver com base nesses princípios. A violência dos estudantes nada mais é que um reflexo da violência sofrida cotidianamente. Como relata Elis: *Também foi necessário tomar atitudes que não gostaria de ter tomado, como gritar com as crianças para chamá-las.*

Sendo assim, o recreio, com seu sentido atual e a constante reclamação de que é um espaço de caos, é um bom exemplo para problematizar vários conceitos presentes na prática escolar.

Ao iniciar esta pesquisa, levantei a seguinte questão: **o salário seria ou não um fator determinante para se permanecer como docente na sala de aula?** Agora, com os dados, infere-se que o salário foi um aspecto levado em consideração, porém não foi determinante nessa decisão.

Alguns fatos demonstram isso. Primeiramente, cinco das sete pessoas entrevistadas consideraram o salário da Secretaria suficiente, sendo que uma disse que era baixo pelo fato de trabalhar 20h. Assim, apenas uma pessoa considerou realmente o salário baixo.

Junto a isso, para três pessoas, o salário não foi um dos motivos para a desistência da atuação em sala de aula. Para uma pessoa, foi em parte, mas ela ressaltou que não foi o fundamental. Para outra, a progressão na carreira foi mais importante para sua decisão de saída que o salário em si. E para duas pessoas foi sim um dos motivos para a mudança de emprego.

É interessante notar que, em comparação com o salário que recebem atualmente, quatro pessoas recebiam praticamente o mesmo que na SEDF, e uma delas comentou que *também sairia para ganhar menos*. Uma pessoa, que recebe atualmente mais, relatou:

Gostaria de acrescentar que saí da Secretaria por meio de outro concurso, mas não gostaria de permanecer nela nem no espaço administrativo. A questão de salário não era tão importante, pois sairia da Secretaria de Educação para outro emprego que oferecesse um salário menor. (Cecília)

Diante desses relatos, não é possível continuar afirmando a tendência de que o salário do professor é o que mais o motiva a permanecer ou desistir da profissão. A luta por salários melhores é bastante legítima por uma questão de justiça do trabalho, mas está à margem de uma melhoria na qualidade da escola e das condições profissionais necessárias ao professor. Flora relatou bem sua posição em relação à discussão salarial entre os professores.

Não acho baixo o salário. Comparado com outros Estados e instituições o salário é bom. Não para o que a gente fazia... Me indigno porque as pessoas só visam o salário na hora de reivindicar. Por que não lutam por salas mais vazias? por monitores? um pátio decente? com professor de educação física para séries iniciais? Não tem biblioteca. (..) Só o que pedem é salário. E a qualidade de trabalho?

Certamente, o salário do professor ainda é baixo, comparado com outras profissões de nível superior no Brasil, como é possível ver na Tabela 11 a seguir (LOZANO, 2010).

Tabela 11 – Diferenças salariais entre professores de escolas públicas e grupos de comparação (para trabalhadores com educação superior).

| Ano | Outras ocupações | Outras ocupações | Professores do |
|------|------------------|------------------|----------------|
| | no setor privado | no setor público | setor privado |
| | % | % | % |
| 1995 | -61,9 | -60,4 | -30,1 |
| 2006 | -16,8 | -43,3 | -4,7 |

Fonte: PNAD/IBGE, 1995 e 2006.

Em algumas regiões do Brasil, os professores das séries iniciais trabalham com duas turmas, uma de manhã e outra à tarde, recebendo bem menos que aqueles no Distrito Federal - que conta com o horário de coordenação no contraturno da sala de aula. Por isso, é interessante constatar que, em Brasília, os pedagogos recém-formados consideram o salário suficiente. Para eles, não há relação direta entre aumento salarial com a melhoria da escola atual. A afirmação de que um dos principais males da educação é o salário baixo do professor precisa ser reavaliada. No Distrito Federal, é possível considerar que a realidade de um salário digno já existe.

Condições da organização pedagógica da escola

Cabem aqui todos os assuntos relativos à estrutura pedagógica da escola, como por exemplo: currículo, rotina, regras, coordenação pedagógica, avaliações, metodologias de

ensino, atividades de motricidade, recreação, artística etc. Inicialmente, as pessoas expressaram uma crítica com o formato pedagógico utilizado nas escolas. Notou-se em alguns trechos uma tentativa de fazer algo diferente do imposto.

No primeiro dia fiz uma rodinha para conhecê-los, mas ficou um caos e aí coloquei novamente no formato de fila; na rodinha eles não ouviam uns aos outros. Tentei também fazer aquilo que tinha planejado. Dei algumas tarefinhas para ver o nível deles, vi que uma aluna mal sabia escrever o próprio nome. Identifiquei que alguns mal sabiam escrever. (Flora – relatando sua turma de 4º ano)

O trabalho corporal e as brincadeiras que fazia com a minha turma eram estranhados pelas outras professoras, assim como eu estranhava a existência de pouquíssimas atividades nesse sentido nas turmas delas. (Elis)

Encontraram-se também aspectos sobre a falta de orientação e atribuições dos aspectos pedagógicos formais da escola como o currículo obrigatório disponibilizado pela Secretaria de Educação.

Não tive conhecimento ou indicações de currículo a ser trabalhado, então fiz atividades individuais, baseadas nas minhas ideias sobre os objetivos da educação infantil. (Elis)

Passei mais de um mês para receber o conteúdo programático da série e só consegui por que saí perguntando para as outras professoras. (Rebeca)

Porque na escola particular eu não dava aula de educação física, artes e nenhuma língua estrangeira. Quando eu entrei na Secretaria, a professora de Atividades dá todas as disciplinas, né? (Malu)

Nos relatos de experiência, algumas pessoas relataram casos sobre o **uso do disciplinamento** na escola. Em geral, elas passaram por situações de indisciplina que não conseguiram resolver. Isso se expressou em uma avaliação negativa desse aspecto: duas pessoas consideraram ruim o uso do disciplinamento; duas, médio; duas, ruim; duas, péssimo e duas, bom. Rebeca, que classificou como péssimo, diz que deveria haver mais rigidez nas normas escolares. Ainda sobre esse tema, outros comentários apareceram:

A visão que eu tinha na escola particular é que existe uma equipe de assistência a alunos, então se você tem algum problema você tinha assistência, tinha um psicólogo, há uma pessoa para receber, entendeu? Então é aquela coisa bem tradicional: eu tenho um problema de disciplina, eu mando para a direção. (Malu)

Algumas turmas tinham uma disciplina rígida demais, o que não permitia às crianças liberdade de ação. (Elis)

Era ruim porque não tinha nada parecido com diálogo, negociação, conscientização, nada disso. (Rita)

Segundo Ariès (1986), ao final da idade média os mestres começavam a se preocupar com o comportamento de seus alunos e, assim, em criar um sistema disciplinar. Esse regime disciplinar se baseava em três características: vigilância, delação e castigos corporais. Ele refletia um modo de organização da sociedade autoritária e hierarquizada (absolutista) da época. No entanto, é curioso que nessa sociedade os castigos corporais eram distintos entre os adultos, dependendo de sua posição social, porém na escola, tanto para as crianças quanto para os adolescentes, o castigo era o mesmo, independentemente do seu status social. Já no início do século XIX, passa a ser importante “despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade” (p.182). Seria essa nova concepção de educação que triunfaria até os dias atuais.

Passa-se, então, a não mais se utilizar de práticas de castigo físicos humilhantes para manter a disciplina na escola. Cada vez mais, lançam-se mãos de ferramentas diversas para conduzir as condutas e esculpir os sujeitos. “Mais do que impor repressivamente o medo e a obediência passiva, a escola procurou formar a personalidade do aluno através de formas positivas e de um trabalho interior do educando sobre si mesmo, visando à auto-regulação dos comportamentos” (CAMARGO, 2012, p.24). O discurso de que é preciso prestar atenção às aulas porque fará bem e é importante para a construção do futuro é constante.

Foucault utiliza o termo *governamentalidade*, para explicar essa auto-regulação do indivíduo; esse termo “pode ser descrito como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas” (VEIGA-NETO, 2009, p.16). O conceito de *governamentalidade* é utilizado nas diversas instituições em que o controle do corpo é essencial, como descrito por Cambi (1999):

O indivíduo é controlado a partir do corpo, mas para tornar dócil, também, e sobretudo, a sua consciência. E esse trabalho, complexo e minucioso, é exercido pelas instituições educativas, que são dirigidas pelo Estado e das quais a sociedade, agora, está provida: os hospitais (que curam e “endireitam” os corpos doentes), os manicômios (que controlam os loucos e separam a loucura da razão, livrando a vida social do perigo da desrazão),

mas sobretudo as prisões (que reabilitam para a vida social, reeducando os sujeitos inadaptados e transviados), as escolas (que formam todas as jovens gerações e as conformam a modelos da normalidade e eficiência/produktividade social, além da docilidade político-ideológica) e o exército (p. 202.).

Retomando, Caio falou em *ter um controle maior dos alunos*, Flora usou a expressão *dava para dominar a turma*. Uma das atribuições atuais do professor é ter o controle da turma. As estratégias disciplinares são muitas; afinal, para que esse sistema funcione os estudantes precisam estar em ordem e seguir um comportamento padrão. Esses desvios de conduta podem ser considerados uma forma de resistência a esse sistema. Da mesma forma que professores não suportam viver no ambiente de opressão, os estudantes também não. Cada qual utiliza dos instrumentos possíveis ao seu alcance.

Além do controle do aluno, Flora defendeu um maior controle sobre os professores: *Alguns criticam que, antes, era uma cartilha para alfabetizar, mas hoje não tem controle nenhum do que o professor dá em sala de aula, não há controle do professor*. Por outro lado, Cecília relatou mecanismos de controle ao qual era submetida. Ela disse que não gostava da *pressão de ficar vencendo conteúdo e de aprovar alunos com baixo desempenho só para não afetar os números da escola*. Esses mecanismos de controle, impostos ou subentendidos, mantêm cada pessoa na escola exercendo seu papel conforme uma lista de posturas adequadas a ele.

Outro aspecto sobre o qual há uma constante tentativa de padronização na escola é a idade do estudante por série. O **desnível** de conhecimento e desenvolvimento entre os estudantes da turma foi abordado algumas vezes. Flora relatou esse tema como um grande problema: *Como pode na 3ª série crianças ainda mal alfabetizadas sendo que outros que já sabiam divisão? É muito díspar o nível deles. (..) Essa alfabetização do jeito que está não tá prestando. O desnível começa daí. É um milagre uma criança que não sabe escrever ir para 4ª série. Para mim o desnível é um dos piores problemas. (Flora)*

Relacionado a isso, Elis relata que as crianças estavam em estágios diferentes e que ela não conseguia prestar atenção em comportamentos individuais a tempo de trabalhar algumas questões na turma. Ela relata que havia: *criança que não conseguia pedir para ir ao banheiro, criança que sabia ler aos 4 anos, mas tinha dificuldades em compreender outras instruções para atividades ou compreender atitudes sociais, criança com grande carência*

afetiva que exigia atenção e criava conflitos na turma, criança com dificuldade em perceber diferenças sem hierarquizá-las, etc.

Pelo fato de o desnível ser um problema considerado grave também para os gestores de políticas públicas, verificam-se programas em que se pretende *acelerar* aqueles que estão em um desenvolvimento considerado inadequado para sua idade. A distorção idade-série e a reprovação é um dos itens levados em consideração ao se avaliar o que seria uma educação de qualidade⁵⁰. Caio contou como essa situação se passava em sua turma:

Numa sala de 35 alunos, você tem alunos ótimos, acima da média da turma, tem alunos que estão na média e tem alunos que não progridem, que estão abaixo e você tem que dar uma atenção especial. E eu digo, nem sendo assim alunos especiais, acho que todos alunos são especiais, tem aqueles casos dos alunos que são diagnosticados e têm as suas turmas reduzidas por conta da presença deles, mas toda turma vai ter casos que precisam de mais dedicação.

Esse problema relatado por Caio é muito comum, a escola está estruturada de uma forma em que, se o ritmo ou comportamento da criança desviar da média, ela será considerada uma pessoa com dificuldade de aprendizagem ou com déficit cognitivo, ou pior: algo conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. Nem se trata de defender cada criança como única; afinal cada uma sempre será diferente das outras em alguns aspectos. O problema é a perda do controle. Devido a isso, parece necessário culpar as crianças pelo insucesso desse sistema. Quando se perde a eficácia dos métodos de controle, buscam-se outras soluções; estamos na fase de tentativa de um controle fisiológico por meio da medicalização.

Em pesquisa realizada pela ANVISA no Brasil (Boletim, 2012), entre 2009 e 2011, o consumo do metilfenidato, medicamento conhecido popularmente como Ritalina e Concerta, aumentou 75% entre crianças e adolescentes na faixa dos 6 aos 16 anos. Segundo o Boletim, “o metilfenidato é um medicamento psicoestimulante aprovado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo considerada a medicação de primeira escolha para tal problema de saúde” (2012). A pesquisa detectou ainda uma variação no consumo do remédio: aumenta no segundo semestre do ano e

⁵⁰ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos nas avaliações do Inep”. Fonte: www.mec.gov.br

diminui no período das férias escolares. O Distrito Federal (DF) contabilizou o maior consumo de metilfenidato no triênio (em 2011, no universo de 1000 crianças 114,59 consumiam a Ritalina). A *droga da obediência* é uma alternativa rápida e objetiva para resolver o problema da falta de adaptação a um modelo padronizado. Ainda por cima, conta com todo apoio de uma indústria farmacêutica que, segundo o boletim, faturou R\$ 28,5 milhões em 2011 com a venda desses remédios. Até quando as crianças serão vítimas desse sistema?

Outro aspecto perguntado aos entrevistados foi sobre a **divisão por idade nas turmas**. Essa não foi uma questão que preocupou os ex-professores. No entanto, está relacionada diretamente ao nivelamento das turmas e à distorção idade-série. Ao dividir as crianças por idade, o sistema escolar não leva em conta que o que estabelece o nível de desenvolvimento psicológico da criança não é a idade, mas a mudança brusca dos impulsos, na maturação de novas necessidades de novos motivos da atividade (PRESTES, 2011). Além disso, perde-se a oportunidade da relação convivencial etária diversificada que contribui bastante para o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Para amenizar a dificuldade de trabalhar um determinado assunto com crianças em níveis diferentes, é muito mais efetivo abolir as salas de aula por idade, do que se esforçar para que todas atinjam o mesmo nível em todos os conhecimentos exigidos pela escola em determinada fase da vida. Como afirma Vigotski (2009):

O processo letivo tem a sua própria sequência, sua lógica e sua organização, segue um currículo e um horário, e seria o maior dos equívocos supor que as leis externas da estruturação desse processo coincidem inteiramente com as leis internas de estruturação dos processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem. (..) O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, tem sua própria lógica (p.322-323).

É importante lembrar que a divisão por classes e idade não é algo tão antigo assim e, por isso, não deve ser considerado definitivo. Segundo Ariès (1986), no mundo ocidental, até o século XVIII, crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e até rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. Mesmo no início do século XIX, a segunda infância não era separada da adolescência ou juventude; os únicos separados eram os menores. A divisão por idade só começou a se consolidar no final daquele século devido à ascensão burguesa e a criação do ensino superior. Antes disso, observavam-se os mestres atendendo grupos com a

mesma capacidade, independentemente da idade, e o espaço era comum a todos. Salas de aula, classes e seriação por idade vieram com a modernidade.

Relacionado a isso, foi perguntado aos entrevistados como eles avaliavam o **currículo** nas escolas. Quatro pessoas o consideraram médio; duas, bom e uma, ruim. Flora fez um comentário sobre o currículo, defendendo sua aplicação de forma mais delimitada:

Deveria haver um planejamento mais fechado. Não ficar só no livro didático. Poderia existir um planejamento geral por aula, em que contemplasse os conteúdos, mas também as brincadeiras, jogos, etc. Claro que com uma margem para a criação do professor.

Segundo Tunes (2011), a escola surgiu como uma forma de controle social da aprendizagem. Antes de existir a escola, escolhia-se como, quando, com quem, por quanto tempo e o que aprender. Porém, a aprendizagem é um processo diferente para cada pessoa, é “um fenômeno singular, intransferível, não reprodutível, irreduzível a classes ou padrões” (idem, p.11). Por ser impossível controlar o aprendizado das pessoas, coube à escola tentar o controle social por meio do ensino. Dessa forma, “programa-se o professor para que ele programe o aluno” (ibidem, p.9). Mas mesmo esse método de controle ainda não é infalível; não se pode esperar que o que se ensina será exatamente o que se aprende, muito menos quando se tratam de pessoas distintas. Mas a escola sustenta-se com base nesses pressupostos inconsistentes de controle: em um ensino que utiliza o professor para ficar no meio entre o estudante e o conhecimento, para que sejam estudados apenas os conteúdos estabelecidos em um currículo, com um tempo de estudo dividido de forma inflexível e métodos de verificação (avaliações) com um intuito de certificar a aprovação ou não daquilo que foi *ensinado*. Não há hierarquia ao aprender, aprende-se de forma difusa e não linear; separar os assuntos é mais uma necessidade do professor e das ferramentas de avaliação que dos educandos.

Relacionado a isso, Flora comentou como organizava o seu tempo-espaço da sala de aula: *Estabeleci os dias de cada matéria, tinha o planejamento bem direitinho. Acredito que quanto mais fechado melhor; se estava muito aberto dava margem para indisciplina. Sobre a rotina, Caio pontuou que, caso não fosse trabalhado isso logo de início, você acaba perdendo o controle, o respeito das crianças e acaba com o trabalho.*

Quando perguntadas se conseguiam realizar na sala de aula aquilo que tinham planejado, apenas duas pessoas afirmaram que sim. As outras relataram que realizavam

apenas em parte o que tinham planejado. Três afirmaram que o tempo na escola era suficiente para realizar o trabalho; duas disseram que em parte e duas que não. Flora disse que *coordenava em casa também nos fins de semana. Para ter um planejamento bom você tem que estudar muito, pesquisar, estar seguro daquilo que vai trabalhar*. Duas pessoas também falaram que faziam de tudo para não levar nada para casa e utilizavam o tempo da coordenação para realizar todo o trabalho de preparação das aulas.

Condições da população atendida

Essa categoria se expressa pela influência exercida pela população da escola e sua comunidade no cotidiano escolar. Diz respeito aos aspectos sociais e econômicos dos alunos, pais e familiares e também às características específicas deles, sejam relacionadas à idade, cor/raça, gênero e outras. Os entrevistados a citaram em diversos momentos, principalmente, quando falaram sobre a peculiaridade em trabalhar com uma comunidade carente.

Apenas Rebeca e Caio abordaram aspectos ligados às condições da população atendida, mais especificamente sobre a condição socioeconômica da comunidade, quando explicaram os motivos que os levaram a desistir. Rebeca disse que tinha a *sensação de impotência diante de tanta miséria*. Já Caio fez uma ampla explicação da influência de algumas características da comunidade para sua atuação com os estudantes.

De uma forma geral, ali na Estrutural, era um clima pesado demais. Você ter contato com aluno que teve pai preso, pai assassinado, que via irmão morto, que tinha contato com cadáver com uma certa frequência.. uma violência ali em volta, era uma coisa assim que fazia você levar para casa o problema. Pensar: _Poxa aquele aluno, quais as possibilidades que tem para ele? O meio em que ele vive a gente não vê outros caminhos, senão um caminho, infelizmente, mal, um caminho pra descambar pra... as opções que se davam no meio dele, a gente tinha esse aluno problema, que a gente não via outro caminho senão o caminho que era apresentado para ele, do convívio dele, que era de irmão bandido, pai tava preso, mãe que dormia com vários homens, né? A característica da Estrutural, na questão física mesmo, as casas de um cômodo só, então às vezes as crianças tinham acesso à intimidade dos pais, era uma coisa que era péssima pra criança na educação infantil e nas séries iniciais. Então você já tinha que trabalhar a sexualidade, temas que não eram para a idade correta, para você já estar tendo que tratar de assuntos desses. Essa questão do contexto das crianças. (Caio)

Identifica-se nesse pensamento que alguns dos problemas escolares estão vinculados ao papel da família na educação moral, à falta de participação da família ou à condição socioeconômica dos estudantes. O primeiro aspecto também foi abordado na pesquisa do IBOPE/CIVITA (2007) em que 27% dos professores referiam-se ao fato de a escola assumir papéis que são da família. Caio foi o único entrevistado que corroborou essa visão:

A gente sentia um pouco de dificuldade do apoio da comunidade escolar, isso era percebido em alguns eventos que escola fazia convidando toda comunidade. Às vezes, tinha uma dificuldade de aceitação, ou de participação mesmo, do acompanhamento dos pais. Quem buscava era o irmão, ou irmã. Muitas vezes a gente não tinha tanto o contato com o pai ou com a mãe, acho que talvez pela própria particularidade lá da comunidade. A questão que os pais trabalhavam e tudo mais, e não tinham tempo para acompanhar as crianças, né?

A escola está estruturada de uma maneira em que a participação comunitária não é bem vinda. Como exemplo, é comum ver que, em geral, a criança chega à escola com algum acompanhante, mas os portões ficam fechados. Somente é liberada a entrada na hora em que o sinal toca e aquele que a trouxe precisa, então, deixar a escola. Os muros altos, as pichações, depredações tudo isso é um sinal de como a comunidade e a escola se relacionam. Porém, a participação da família e da comunidade é requerida quando se trata de auxiliar na supervisão dos estudantes. O dever de casa é uma ferramenta que expressa essa relação. Os pais exigem na escola que os seus filhos o tragam e os professores cobram para que os pais acompanhem o dever.

No relato de Elis, as relações estabelecidas entre os pais e os professores também se baseiam mais em um controle ou até mesmo em uma colaboração eventual ou passiva; não há de fato uma ação em conjunto permanente.

Um problema era a falta de regras e orientações para os pais das crianças. A escola tinha um projeto de Amigos da Escola, mas além das atividades, algumas mães da minha turma ficavam na escola para vigiar meu trabalho, além de levarem as crianças ao final do seu trabalho e não ao final da aula, atrapalhando o planejamento da turma. Quando as convidei para uma reunião, elas encararam como uma advertência e eu tive dificuldades de conduzir no sentido de explicar no que suas atitudes estavam atrapalhando a turma. (Elis)

Há iniciativas interessantes quando se tem um envolvimento verdadeiro da comunidade com a escola. Uma educação que envolve a comunidade e se pretende popular “baseia-se no respeito profundo ao senso comum trazido pelos setores populares em sua prática cotidiana problematizando-o, incorporando a essas teorias presentes nas práticas populares um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (GADOTTI, 2007, p.24).

No momento em que a escola for parte integrante e importante da comunidade não serão necessários esforços para que haja participação. A escola pode ser um espaço de encontro, produção cultural, guardiã da memória da população em seu entorno. Mas, para isso, é preciso mudar toda a sua forma de organização. Responsabilizar o tipo de comunidade ou o envolvimento da família para justificar o fracasso escolar é não contextualizar o papel que a escola exerce na sociedade.

Condições ligadas às relações interpessoais

Quando se trata da relação do professor com outros sujeitos envolvidos no ambiente escolar, entra-se nessa categoria. Baseado no relato dos entrevistados, pode-se discorrer sobre dois tipos de relação do professor: relação professor-equipe e relação professor-aluno. A relação com os pais foi, de certa forma, descrita na categoria anterior.

Levando em conta questões ligadas à **relação com a equipe de apoio da escola** - direção, coordenação, supervisão, orientação e pedagogos, assim como a relação com os colegas professores - há divergência nas falas das pessoas que abordaram esse tema. Para Cecília, a experiência foi muito negativa, enquanto para Elis, a relação com a Coordenação era boa, pois não interferia no seu trabalho; finalmente, para Caio, era boa tendo em vista a gestão participativa.

As equipes de atuação da gestão da escola deixavam bem claro que preferiam estar na direção para não entrar em sala de aula; mal tinha interesse em organizar a escola, não queriam resolver os problemas internos, os problemas que os alunos apresentavam ficavam de lado. As poucas pessoas interessadas em fazer algo ficavam sobrecarregadas e desestimuladas em continuar a fazer algo, entravam no ciclo vicioso. Em relação à equipe de apoio, considero defasada. O professor está praticamente sozinho dentro de sala de aula com os problemas dos seus alunos. As escolas não têm orientadores educacionais, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, além da criança com suspeitas de necessidades educacionais levar muito tempo para obter um diagnóstico. (Cecília)

A atuação das coordenadoras pedagógicas e das outras professoras, por mais que não tivesse muito espaço para discutir, também não limitava ou criticava as atividades que propunha para a turma (..) (Elis)

Foi uma experiência muito boa e ao mesmo tempo, assim, produtiva, na questão da gestão escolar, você ver como funciona, poder participar, né? Na questão da gestão participativa e tudo mais. (Caio)

A questão interessante indicada por Cecília no seu relato é a do professor realizar um trabalho solitário. Com o problema das turmas muito cheias, o professor sozinho não consegue dar conta de realizar todo o trabalho sem nenhuma equipe ou colega para dividir as responsabilidades. Algumas pessoas, inclusive, sugerem o apoio de monitores ou estagiários, como relatou Malu:

Eu acho que o professor fica muito sozinho. Se eu tenho uma dificuldade, é meio que "se vira para resolver". Então, tem situações que a escola precisa ter todo esse suporte para apoiar o docente, porque ele sozinho em sala de aula não consegue resolver tudo. (Malu)

Nota-se que há a preocupação de criar políticas para a diminuição de alunos por turma, porém não se discute sobre essa ação solitária do professor na turma. Independentemente do número de alunos, o professor sempre será o único referencial da turma em um determinado período de tempo. É raro encontrar a discussão em se colocar mais de um professor em uma mesma turma - a não ser nas turmas de Educação Infantil. É importante defender a autonomia de qualquer profissional, mas quando se pensa na questão pedagógica, o mais saudável é que a criança possa se relacionar sempre com uma maior quantidade de referenciais possíveis. Segundo Freire,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

O diálogo, nesse sentido, tem o papel importante no processo de autonomia, pois se baseia na constituição de relações em que os sujeitos sintam-se responsáveis e livres para construir algo junto com o outro. Para que ocorra o diálogo é preciso necessariamente estabelecer uma relação em que ambas as partes falem e escutem. No momento em que só uma pessoa está aberta a ouvir, e a outra somente com a intenção do convencimento, a

construção inerente a uma postura dialógica não existe. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p.77). Da mesma forma que, geralmente, na sala de aula não há o diálogo, afinal o professor tem o papel de emissor e os alunos de receptores, essa cultura do não diálogo continua nas outras relações da escola. Há um acordo velado entre os professores de não interferência na sala de aula do outro. No entanto, essa autossuficiência é ruim para todos, pois a liberdade de realizar o que se quiser em sala de aula impede que também os problemas sejam compartilhados. Paulo Freire expressa como é importante a comunhão para o crescimento individual:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. (...) Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem e tão mulher quanto os outros, é que lhe falta muito caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Nesse lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p. 81).

Além de falta de diálogo no espaço escolar, há o perigo da história única⁵¹; a falta de uma possibilidade de divergências e mesmo a impossibilidade de optar por diferentes referências é prejudicial para a educação de indivíduos que estão no início da formação do seu senso crítico. Há uma grande resistência em abrir a sala de aula para que educadores atuem juntos. A justificativa maior pode ser a financeira, mas é também uma resistência do professor e dessa cultura que preza mais o trabalho individual que coletivo. Há uma enorme dificuldade para o trabalho colaborativo. Essa deficiência inicia-se na condução das práticas na escola que privilegia, nos mais diversos mecanismos, o pressuposto de *cada um por si*. Mais uma vez é a própria escola/sociedade se retroalimentando de ideologias.

Verifica-se essa lógica de *cada um cuidando do seu* quando surge a questão específica do trabalho em equipe. Elis relatou que em relação à

atuação das coordenadoras pedagógicas e das outras professoras, por mais que não tivesse muito espaço para discutir, também não limitavam ou criticavam as atividades que propunha para a turma. (...) Por mais que existissem reuniões de planejamento coletivo (discussão de que atividades seriam xerocadas para várias turmas), muitas vezes fazia um trabalho pedagógico mais individual.

Essa percepção reflete-se, para a maioria das pessoas (5), em uma avaliação positiva do trabalho em equipe. Este aspecto está dentre os quatro aspectos que menos

⁵¹ Ver vídeo do *TED Talks - Chimamanda Adichie: The danger of a single story* (O perigo da história única). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>

influenciaram a saída dos entrevistados da escola. No entanto, ao longo da entrevista as opiniões variaram. Alguns consideraram que se a equipe não interferisse em sua atividade estava bom; outros que havia bastantes espaços de discussão; por fim, uma pessoa descreveu como era prejudicial essa relação.

Na primeira escola, era boa, era super tranquila, mas extremamente profissional: eu fazia meu trabalho, eles me cobravam e ponto final. Na segunda, em Sobradinho, era mais ou menos, eu tive alguns problemas na escola. (Malu)

Era muito boa. Os espaços eram bons; discutíamos muito, pensávamos juntos, mas mesmo assim era bastante difícil conseguir que nossos planejamentos dessem certo. (Caio)

Divergindo do que afirmou Caio, Cecília relatou de forma crítica e negativa a maneira com que o trabalho em equipe era conduzido:

O apoio da equipe era insuficiente, o apoio da direção era péssimo e os espaços de discussão, reunião da equipe era bagunçado, mal utilizado e muitas vezes de opressões; era utilizado para reclamações e denegrir a imagem dos colegas de trabalho.

Era mais fácil reunir o grupo para resolver questões bobas, como o fato de decidir sobre compra de copos, do que reunir o grupo para discutir a real função da escola, a finalidade pedagógica. Era muito difícil discutir questões pedagógicas e os problemas reais que as crianças traziam de casa e refletiam na escola.

Como coordenadora, pude ver claramente o desinteresse dos professores, principalmente os que tinham 10 anos de carreira; convencer professor de que ele tem que manter um trabalho de qualidade é muito difícil. (Cecília)

Na **relação com os estudantes** predominou uma qualificação positiva. Foram as relações de carinho, amizade e respeito que mais pessoas avaliaram como ótima e boa. Já na determinação de limites, respeito dos estudantes ao professor, domínio de classe e cooperação da turma apareceram mais avaliações médias e ruins. Porém, não foi marcada nenhuma opção como péssima e o ruim apareceu poucas vezes. Apesar de algumas narrativas de episódios negativos, como quando Malu disse que levou tapa de aluno e Flora descreveu que *O que chocou foi a indisciplina, a falta de interesse dos alunos, eles não respeitarem. Teve um dia que um aluno me chamou de vadia, eu pedi para ele sair da sala e*

ele não saiu. O que mais poderia fazer? (Flora). A relação com os estudantes foi pouco relatada como motivo para a desistência ou apresentada como principal problema.

Rebeca falou sobre a falta de respeito dos alunos e Flora levou em consideração o *desinteresse dos alunos* como um dos motivos de sua saída e, por isso, marcou como muito relevante a influência da relação com os estudantes para a desistência. A Tabela 12 mostra como as pessoas avaliaram a relação com os estudantes.

Tabela 12 – Avaliação dos participantes da sua relação com os estudantes⁵².

| Relação com os estudantes | Ótima | Boa | Média | Ruim | Péssima |
|---|--------------|------------|--------------|-------------|----------------|
| Relação de carinho | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Relação de confiança | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| Relação de amizade | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Relação de respeito | 2 | 4 | 1 | 1 | 0 |
| Respeito dos estudantes ao professor(a) | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 |
| Cooperação da turma | 2 | 2 | 1 | 3 | 0 |
| Domínio de classe | 1 | 3 | 3 | 1 | 0 |
| Determinação de limites | 1 | 2 | 4 | 1 | 0 |
| TOTAL | 20 | 16 | 20 | 7 | 0 |

Esse aspecto mostra que, na relação com o estudante, que é a mais presente para um professor, não está o gargalo dos problemas. Tendo um ambiente favorável, o professor pode ter uma grande satisfação na convivência com os educandos. Mesmo diante de tantas contradições e condições precárias, ainda resta a humanidade expressa na demonstração de carinho das crianças. E por mais clichê que possa parecer, essa relação é o que motiva e dá esperanças para que as mudanças aconteçam urgentemente. Não é possível esperar que as crianças cresçam; elas estão ali no presente, aguardando as mudanças. Elas estão pedindo, gritando, demonstrando em seus atos todos os seus descontentamentos.

Trabalho atual

Quando questionadas sobre a preferência do trabalho atual ao da Secretaria de Educação, seis pessoas, das sete, falaram que estão mais satisfeitas agora em seu emprego.

⁵² Cada item é avaliado oito vezes. Isso se deu porque uma das entrevistadas fez uma avaliação diferenciada da primeira e da segunda escola em que atuou. Na primeira, ela avaliou todos os aspectos como ótimo e bom; já na segunda, prevaleceram as avaliações boa, média e ruim.

A única que respondeu que não preferia o trabalho atual, ficou por apenas três meses na SEDF e justificou com a seguinte narrativa:

Em se tratando do trabalho e não do salário, meu trabalho atual não permite uma visão completa dos processos em que atuo, como era possível na sala de aula. Também não é permitida uma liberdade de atuação e na tomada de decisões, que são impostas. O salário como professor na SEDF é um pouco menor e não tem a mesma flexibilidade de horários, no entanto, o trabalho em sala de aula, além do público atendido, é mais atrativo. (Elis)

Ao apresentarem os motivos porque preferiam o trabalho atual, geralmente os participantes compararam com aspectos das atividades realizadas nas escolas. Cinco pessoas relacionaram o trabalho atual com fatores menos desgastantes comparados aos da escola. Três falaram da maior tranquilidade que agora têm; a qualidade de vida foi abordada três vezes, como contou Cecília: *passar 5 horas em sala de aula era desumano; além de almoçar mal, não tinha qualidade de vida.*

Também foi relatado por alguns participantes que, no momento têm menos preocupações, não são mais sugados todos os dias e têm menos estresse. Duas pessoas mencionaram que, que no momento presente, deixam o trabalho no trabalho, não levam para casa:

Nesse novo emprego que eu vim, eu não tenho mais essa preocupação. Não levo problema para casa. Eu faço meu trabalho e volto para casa tranquilo e, vamos dizer assim, ileso, né? (Caio)

Não fico remoendo em casa as coisas do trabalho, deixo meu trabalho no trabalho, chego em casa tenho minha vida. (Flora)

Outro ponto indicado por três pessoas foi o fato de não precisarem mais entrar em sala de aula, e outras duas disseram que não têm vocação para ser professor. Quanto às novidades que o novo trabalho trás, Rebeca relatou que: *tenho condições dignas de trabalho, o meu trabalho é bem mais valorizado. Sinto que o meu trabalho faz diferença e isso me deixa muito motivada a me doar cada vez mais e procurar sempre melhorar.* Cecília também falou das vantagens do seu trabalho: *me identifico mais com a educação não formal do que com a formal; acredito mais no resultado desta educação. Além de ter um propósito melhor definido, as pessoas são mais fáceis de trabalhar e gostam do que fazem.*

Relacionado a esse tópico, quatro pessoas responderam que não existiriam fatores que as fariam continuar dando aula na SEDF. Das que responderam que existiriam fatores para continuarem, uma delas remeteu ao fato de que, se não tivesse passado em outro concurso, continuaria e outra citou vários fatores que condicionariam seu retorno:

Se fossem turmas menores. As turmas são muito cheias. Não tem como dar atenção individualizada, que tivesse pelo menos um monitor para auxiliar. Você trabalha muito e não vê o resultado. O salário era problema, mais não o maior; o maior era a infelicidade, não era aquilo que eu queria para vida. Antes tinha a expectativa de que poderia ser algo que eu quisesse da vida. Antes, eu achava que mudaria a sociedade, que sendo professora pudesse fazer algo que tivesse valor. (Flora)

É interessante ressaltar alguns aspectos que foram explicitados ao longo das entrevistas, mas não associados a uma única pergunta específica. Um ponto foi que todas as pessoas saíram da Secretaria de Educação porque conseguiram outro emprego, exceto a Flora que saiu mesmo sem emprego certo, pois foi estudar para concurso. Isso pode mostrar que há muitas pessoas insatisfeitas do mesmo modo que elas, mas que continuam na Secretaria por não terem outra opção de emprego.

Relacionado a isso, outro ponto interessante é que quatro pessoas, antes de saírem da Secretaria, mudaram de escola, foram para a Coordenação e algumas, inclusive, chegaram a ir para a Regional de Ensino realizar um trabalho administrativo. Isso também demonstra uma insatisfação com o trabalho em sala de aula, bem como uma tentativa de melhora e mudança de atividade. As duas pessoas que não tentaram essa mudança foram as que passaram menos de seis meses na Secretaria. Assim, apenas uma pessoa não mudou de escola ou saiu da sala de aula, que foi o Caio, conforme a Tabela 13 mostra, a seguir.

Tabela 13 – Tempo na SEDF por quantidade de escolas e funções exercidas.

| Tempo na SEDF | Nº de escolas | Trabalhou na coordenação, supervisão ou regional |
|----------------------|----------------------|---|
| de 1 mês a 6 meses | 1 | Não |
| | 1 | Não |
| de 6 meses a 1 ano. | 1 | Regional |
| de 1 a 2 anos | 2 | Coordenação, supervisão e Regional |
| | 3 | Coordenação e supervisão |
| de 2 a 3 anos | 1 | Não |
| de 3 a 4 anos | 4 | Coordenação |

Retomando os motivos para desistência...

Ao final da entrevista, foi apresentado um quadro resumo com alguns aspectos abordados, pedindo-se que os participantes assinalassem aquilo que foi mais ou menos relevante para sua decisão de desistir da sala de aula. Assim, foi possível revalidar o que foi apresentado anteriormente, conforme mostra a Tabela 14.

Tabela 14 – Quadro resumo dos motivos para a desistência da SEDF pelo número de pessoas.

| Motivos para desistência | Muito relevante | Relevante | Pouco relevante | Indiferente |
|--------------------------------------|-----------------|-----------|-----------------|-------------|
| Condições emocionais | 6 | 0 | 1 | 0 |
| Outra opção de emprego mais atrativa | 6 | 1 | 0 | 0 |
| Estrutura e organização da escola | 4 | 1 | 1 | 1 |
| Carga de trabalho | 3 | 3 | 1 | 0 |
| Condições físicas da escola | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Motivos pessoais | 2 | 3 | 1 | 0 |
| Recepção na SEDF | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Sua formação | 2 | 1 | 4 | 0 |
| Relação com os estudantes | 1 | 1 | 4 | 1 |
| Salário | 1 | 4 | 2 | 0 |
| Trabalho em equipe | 1 | 2 | 1 | 3 |
| Organização da turma | 0 | 1 | 4 | 2 |

É notável que os aspectos ligados às condições emocionais pesaram bastante para a maioria (6) dos participantes da pesquisa, corroborando as questões anteriores em que essa categoria foi bastante citada. Ainda na categoria condições pessoais, o motivo *outra opção de emprego mais atrativa* foi avaliado como muito relevante e relevante por todos.

Também evidenciando o que foi mostrado anteriormente, a categoria condições de trabalho teve alta relevância levando-se em conta que cinco pessoas avaliaram a carga de trabalho como muito relevante e relevante para sua decisão, e seis, a estrutura e organização da escola.

É interessante notar que, apesar de muitas pessoas considerarem o salário um aspecto relevante, apenas uma pontuou como muito relevante e ainda duas pessoas o consideraram como pouco relevante. Isso permite subentender que outros aspectos foram considerados mais relevantes que o salário.

Na categoria relações interpessoais, corroborou-se a afirmação de que a relação com os estudantes era em geral boa e que não foi o que pesou na decisão de desistência para a

maioria. Também se confirma que a relação com a equipe não foi, para a maioria, algo considerado relevante; para três, foi indiferente para a decisão.

A avaliação sobre a recepção na Secretaria refletiu naquilo narrado anteriormente; quatro pessoas consideraram a recepção algo muito relevante ou relevante para sua decisão de sair da sala de aula.

Havia a opção de acrescentarem outros aspectos no quadro. Assim, quatro outros motivos foram abordados: falta de incentivo ao mestrado (capacitação); o próprio sistema; falta de vocação e a carreira pouco atrativa.

O que esperam os estudantes no final do curso de Pedagogia?

Outra investigação foi realizada com o envio de um questionário para os estudantes de Pedagogia da UnB que estão nos anos finais do curso. O objetivo foi saber a expectativa deles em relação à profissão docente, principalmente na escola pública, e como está sendo a formação deles nesse campo de atuação. O questionário foi baseado na entrevista realizada aos Pedagogos na primeira parte dessa análise, para que pudesse ser feita uma comparação.

O questionário foi enviado pelo meio virtual entre os dias 13 a 29 de abril de 2013. A ferramenta utilizada para obter os dados foi o formulário do *Google*. Tendo uma média de 80 formaturas por semestre⁵³, considera-se que os 19 estudantes que responderam o questionário é um grupo representativo para os fins do presente trabalho. Ressalte-se que as pessoas não foram identificadas e as características apresentadas foram as seguintes: 17 estudantes eram do sexo feminino e dois do masculino; as idades variaram de 18 a 27 anos e a expectativa de finalização do curso teve o período máximo até 2014. A partir desse momento, é importante diferenciar as respostas dos dois instrumentos utilizados. Assim, denominam-se *pedagogos* para o primeiro e *estudantes* para o segundo.

O primeiro assunto que os estudantes responderam foi sobre a escolha do curso de Pedagogia. Diferentemente do resultado dos pedagogos, a maioria (10) escolheu o curso pela afinidade com a área da educação ou por ter a intenção de ser professor. Outros cinco optaram pelo curso devido à baixa nota de corte no vestibular e outros três pela ampla área de atuação do pedagogo com vistas a serem empregados futuramente. Talvez essa predisposição inicial, sinalize outro dado particular: 52% dos estudantes (12) apontaram a

⁵³ Média de formandos em Pedagogia da UnB entre 2008 e 2011 segundo dados do SAA – Central.

docência como o principal interesse profissional. As outras áreas citadas, em menor quantidade, foram: Educação a distância (3), Orientação vocacional ou educacional (3), Gestão (2), Educação especial/inclusiva (2) e Classe hospitalar (1).

Relacionado à formação universitária, a maioria (12) afirmou que o curso de pedagogia da UnB não atende às necessidades de atuação como professor. A justificativa que mais apareceu foi a falta de prática no campo educacional durante a graduação. Alguns disseram que há uma ênfase na teoria e que é preciso uma maior relação entre esta com a prática. Um estudante respondeu que *durante a formação temos muita teoria, muita pesquisa e quase nada de prática. Não conhecemos a escola e as particularidades da prática educativa*. As cinco pessoas que abordaram aspectos positivos na formação indicaram que o curso oferece uma variedade de possibilidades e que cada estudante pode trilhar seu caminho a partir de suas afinidades. O relato a seguir, expressou essa opinião: *acredito que o curso de pedagogia da UnB permite que o aluno tenha uma formação ampla, vai do interesse do aluno buscar áreas que possui mais afinidade, para atender suas necessidades*.

Percebeu-se que essa falta de prática na Faculdade não impediu que os estudantes a buscassem por conta própria. Verificou-se que 89% deles, ou seja, 17 pessoas atuaram em sala de aula seja em instituições públicas ou privadas. A maioria delas como estagiário, mas algumas também como professor auxiliar e/ou titular. A Figura 5 mostra a quantidade de tempo que eles tiveram de experiência docente.

Figura 5 – Experiência em sala de aula por anos, porcentagem e quantidade de estudantes.



Outra constatação foi que o concurso da Secretaria de Educação possui seus atrativos; segundo levantamento, dos 19 entrevistados, 16 (84%) responderam que têm interesse em

seguir a carreira de professor. Desses, 11 têm preferência pela escola pública; nenhum apresentou preferência pelas escolas privadas. Todos os 16 disseram que pretendem fazer o concurso para Secretaria de Educação. Em uma lista de motivos pelos quais eles gostariam de fazer o concurso, os mais marcados foram os seguintes:

Tabela 15 – Motivos que levam estudantes a querer fazer o concurso da SEDF.

| Motivos | % (nº de pessoas) |
|---|--------------------------|
| Quero ser professor/a | 19% (11) |
| Quero ser servidor público | 17% (10) |
| A profissão é estável | 15% (9) |
| O salário é bom | 15% (9) |
| Não quero ficar desempregado/a | 14% (8) |
| É uma opção para o pedagogo recém-formado | 10% (6) |
| Estou aberto a qualquer emprego para pedagogo | 7% (4) |
| Quero sair do meu emprego atual | 2% (1) |
| Outro: acredito que na esfera pública trabalhamos com mais autonomia e mudança é mais possível. | 2% (1) |

Assim como os Pedagogos, que abordaram as vantagens da estabilidade, do salário e de ser servidor público ao escolher trabalhar em escola pública, os estudantes também optaram por esses itens. Porém, diferentemente, os estudantes também gostariam, em sua maioria, de fazer o concurso pela afinidade docente. Outro aspecto identificado foi a expectativa de na escola pública trabalhar-se com liberdade e autonomia, assim como havia indicado alguns pedagogos na entrevista. Já para os três estudantes que disseram não pretender realizar o concurso da SEDF, a motivação foi a visualização de um trabalho desgastante na Secretaria.

Para finalizar essa etapa da pesquisa, fez-se um paralelo dos aspectos que os pedagogos consideraram relevantes para sua desistência com o que os estudantes consideraram importantes para uma boa atuação profissional e sua permanência na escola. Evidentemente, são perguntas sob perspectivas bem diferentes. Afinal, o que leva alguém a desistir pode ser diferente daquilo que considera importante. Na desistência, em geral, veem-se os aspectos negativos da experiência; já na permanência, os positivos. Mesmo com diferentes prismas, é possível saber quais as expectativas dos estudantes sobre os motivos de desistência dos pedagogos. A Tabela 16 mostra, em ordem de mais relevante, o que os estudantes consideraram para uma boa atuação profissional e permanência na escola.

Tabela 16 - Aspectos avaliados para uma boa atuação profissional e permanência na escola pública.

| Item | Muito relevante | Relevante | Pouco relevante | Indiferente |
|-----------------------------------|-----------------|-----------|-----------------|-------------|
| Formação | 18 (95%) | 1 (5%) | 0 | 0 |
| Relação com os estudantes | 17 (94%) | 1 (6%) | 0 | 0 |
| Carga de trabalho | 14 (74%) | 5 (26%) | 0 | 0 |
| Condições emocionais | 14 (74%) | 5 (26%) | 0 | 0 |
| Estrutura e organização da escola | 12 (63%) | 7 (37%) | 0 | 0 |
| Trabalho em equipe | 12 (63%) | 7 (37%) | 0 | 0 |
| Salário | 10 (53%) | 7 (37%) | 1 (5%) | 1 (5%) |
| Organização da turma | 9 (47%) | 10 (53%) | 0 | 0 |
| Condições físicas | 6 (32%) | 9 (47%) | 3 (16%) | 1 (5%) |
| Recepção na SEDF | 2 (11%) | 13 (68%) | 3 (16%) | 1 (5%) |

Para os estudantes, os temas tidos como mais relevantes para a boa atuação profissional e permanência foram: a formação e a relação com os estudantes. Fazendo o paralelo, para os pedagogos esses dois aspectos foram dos menos relevantes para sua desistência. Pode-se inferir disso que, a relação com os estudantes para ambos os grupos de participantes é algo positivo para o trabalho do professor, pois não o faz desistir, mas querer ficar.

O salário aparece em sétimo dentre os 10 itens avaliados pelos estudantes. Esse aspecto, junto com condições físicas e recepção, foram os únicos itens em que houve a marcação de *pouco relevante* ou *indiferente*. Para os pedagogos, como apontado anteriormente, o salário também não foi dos itens mais relevantes para a desistência. No entanto, as condições físicas e recepção são vistas com outros olhos para quem teve uma experiência maior na escola pública; são itens considerados mais relevantes tendo em vista sua vivência.

Para ambos os grupos de participantes, a estrutura e organização da escola, assim como as condições emocionais e carga de trabalho aparecem como algo muito relevante – para permanecer ou retirar-se da escola. O trabalho em equipe, que para os estudantes teve uma relevância importante, para os pedagogos, como visto, é algo que influencia menos na sua atividade diária.

Com base nesse olhar com duas diferentes lentes, há alguns elementos que asseguram algumas conclusões que permitem finalizar o presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a análise, é possível encontrar algumas contribuições da pesquisa. A primeira delas foi verificar o descompasso da formação que a UnB oferece para a atuação profissional na escola pública do DF. Ao retomar o capítulo 1, sobre a história da UnB e da Pedagogia, é possível visualizar, diante da narrativa dos pedagogos e estudantes, quais foram os rumos tomados e quais as ideologias que triunfaram. Ao lembrar as duas lealdades firmadas quando da criação da UnB - lealdade às produções internacionais do saber e à busca de soluções dos problemas nacionais - vê-se que a Faculdade de Educação parece distante da tarefa de assumir para si a busca de soluções dos problemas da educação brasileira. A Faculdade de Educação idealizada por Anísio Teixeira e Lauro de Oliveira Lima foi pensada para cultivar com a máxima ambição os problemas da educação, como jamais tinha sido feito no Brasil e o ensino básico devia ser a problemática da Universidade. No entanto, o que triunfou foi uma Faculdade que, por um lado, oferta disciplinas-serviço para os cursos de licenciatura e, por outro, organiza um curso de pedagogia que peca em uma aproximação efetiva com o universo escolar. A educação e as escolas são as pautas das discussões nas salas de aula da FE, mas o compromisso da busca de soluções, pelo menos em relação às escolas do Distrito Federal, ainda não é uma realidade.

Este trabalho revelou alguns dos problemas que os participantes enfrentaram ao ingressar como professores na escola pública. Cito os mais abordados, tais como: salas de aulas muito cheias, impossibilidade de dar atenção individualizada aos estudantes, dificuldade de trabalhar com estudantes em diferentes níveis, desgaste emocional, falta de apoio da equipe e peculiaridade em trabalhar com um público de comunidades pobres. Eles indicam a presença de um vácuo a ser preenchido: como será que a Faculdade de Educação da UnB tem tratado essas questões?

A Faculdade de Educação na concepção de Anísio teria um Centro de Estudos e Planejamento Educacional e sua finalidade seria a de assessorar os órgãos de governo para a formulação de políticas públicas para educação. Atualmente, as políticas voltadas ao ensino público precisam de um embasamento que vá além do pragmatismo de governo, cuja finalidade é a de atingir boas notas dos indicadores nacionais e internacionais. As faculdades

de educação deveriam assumir o papel de investigar, teórica e metodologicamente, a validade pedagógica dos dispositivos afetados pelas políticas públicas. No presente trabalho, os temas que surgiram da experiência dos pedagogos, como: a escola em tempo integral, a seriação, o trabalho em equipe, o recreio, a formação dos profissionais, o salário dos professores, a estrutura física, a gestão, o financiamento e o disciplinamento, deveriam permear as atividades e os compromissos sociais da Faculdade. Para além disso, deve-se relacioná-los com os debates do porquê da escola e a quem ela vem servindo. Para Darcy Ribeiro a pesquisa na UnB deveria servir ao povo. Dessa forma, como a Faculdade pode colaborar para a escolha de caminhos que contribuam para uma transformação real da instituição escolar?

O sistema educacional atual força os indivíduos a seguirem caminhos não desejados e exclui aqueles que não se adaptam à sua formatação. Essa crítica não é nova. No Manifesto dos Pioneiros, de 1932, já se defendia a Escola Nova que tinha como princípio “a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, 'graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas'” (TEIXEIRA, 1984). Desloca-se, dessa forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, invertendo a ordem dos programas tradicionais.

É comum ver na Faculdade de Educação a defesa dessa concepção, de ensinar tendo por base o contexto e interesse da criança. Assim, a formação realizada lá deveria ser significativa para os pedagogos que pretendem trabalhar em sala de aula. Para a maioria das pessoas desta pesquisa, a Faculdade peca nesse papel. Os participantes sentiram falta de uma formação voltada à prática e de um estar presente na escola ao longo do curso. Na Faculdade de Educação, sendo um espaço de metalinguagem – afinal é uma instituição educativa cujo tema de estudo é a educação - deveria estar viva a coerência pedagógica (de exercer aquilo que se ensina). Tanto professores quanto estudantes precisam vivenciar a práxis enquanto uma tensão dialética entre a prática e a teoria. Segundo Paulo Freire, “não é o que digo o que diz que eu sou, (...) mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo”

(1997, p.61). As boas discussões encampadas nas salas de aula da FE da UnB precisam tomar corpo nas suas ações pedagógicas e políticas.

A relação com a Secretaria de Educação é um bom exemplo disso. Ao defender a escola pública e seus pressupostos, e por ser uma universidade pública, a UnB deveria ter como uma de suas missões o fortalecimento das escolas públicas do DF por meio de parcerias. Secretaria de Educação e Faculdade não poderiam conviver de forma tão distante como é hoje, em um quase total isolamento uma da outra.

Outro aspecto interessante que a pesquisa aponta é que, mesmo o Distrito Federal atingindo parâmetros aceitáveis de infraestrutura, salário e tempo para coordenar, há ainda uma grande insatisfação dos professores com a escola. Isso leva a acreditar que, mesmo com um alto investimento na infraestrutura e nos salários, faz-se necessário um repensar metodológico e conceitual da escola. As mudanças urgentes, ao que tudo indica, devem estar voltadas, principalmente, para as condições de trabalho, a exemplo da redução do número de alunos por turma; da organização pedagógica da escola, do trabalho em equipe e da recepção na Secretaria, que afetam o estado emocional dos professores, que precisam enfrentar situações problemas extremas no seu cotidiano. As condições emocionais são indicadores de que há necessidade de mudanças estruturais e de funcionamento da escola.

Ao verificar o estado da escola descrita pelos participantes da pesquisa, notou-se que não houve ruptura da prática educacional precedente ao do projeto piloto do sistema escolar do DF. Ao descrever no capítulo 2 a proposta de um sistema de educação integrado da Educação infantil até a Superior, fica claro que essa ambição permaneceu nas intenções. Além disso, a concepção de educação que triunfou foi a bancária. Para Anísio Teixeira, o conhecimento que a escola leciona não pode ser estático, afinal “a mais radical alienação da educação praticada pela escola está em considerar-se ela uma instituição destinada a cultivar a língua e os saberes da sociedade, considerando esse cultivo algo isolado, como fim em si mesmo, e destinado a uso posterior, quando a criança for adulta” (TEIXEIRA in ÉBOLI,1969, p. 16). Ao contrário disso, os pedagogos da presente pesquisa, relataram uma escola que continua privilegiando a memorização de conteúdos que seriam utilizados posteriormente. Ao manter crianças *presas* 4 horas e 45 minutos na sala de aula sentadas, sem a possibilidade de diversificar suas experiências, percebe-se o quão distante a escola está da ideia de Anísio e o quão pouco mudou desde sua época. O currículo possui a mesma

estrutura, mas agora com mais conteúdos e espera-se do professor assumir as mesmas atribuições de controle, de disciplinamento e de repassar informações.

Trabalhar com um público que recentemente iniciou sua carreira docente também foi outra contribuição do trabalho. Como apresentado anteriormente, há um vasto campo sobre o adoecimento do professor, mas pouco se fala sobre as condições dadas já no início do trabalho. Pôde-se verificar que há um descaso na recepção de novos professores, não há preparação nenhuma e o suporte realizado pela a equipe pedagógica ao longo do trabalho dos novos professores nos primeiros anos é ínfima. Os relatos de como foram recepcionados, mostraram um processo que já começou errado. Ao ser acolhido e bem recebido fica mais fácil para o professor fazer o mesmo com os estudantes.

Se há 53 anos no Distrito Federal, tivemos uma tentativa de mudança significativa no sistema educacional que quase foi implementada, por que, então, a escola com um formato tão antigo continua ocupando um espaço valorizado em nossa sociedade? A escola representa hoje um espaço de domesticação que pouco agrada aos estudantes ou professores, mas tampouco ela muda, pois serve à nossa sociedade da forma com que está organizada. Mesmo que pareça que os fundamentos pedagógicos da escola sejam frágeis, o esquema de certificações ainda não faliu; pelo contrário, cada vez mais se criam instrumentos avaliativos a que os estudantes devem se submeter e a eles ficam dependentes para entrar na faculdade e conseguir um emprego. Anísio Teixeira, em seu livro *Educação e o mundo moderno*, destacou que “a educação institucionalizada em escolas resiste, de todos os modos, à ação das novas ideias e novas teorias, e só lentamente se irá transformando, até chegar a constituir verdadeira aplicação da nova filosofia democrática da sociedade moderna” (TEIXEIRA, 1977).

Acredito que uma mudança radical da escola é necessária; reformar componentes que não removam alicerces é insuficiente. A presente pesquisa ajudou a mostrar que, por mais que alguns aspectos, se melhorados, aliviem o trabalho dos professores, há algo na estrutura escolar que, se não mudar, pode continuar fazendo com que eles desistam de ocupar essa função. Como dito no início do trabalho, procurou-se, aqui, entender um fenômeno que atinge uma das bases do sistema de ensino: o professor. Para o atual modelo escolar permanecer, é necessário que existam professores. Se não houvesse ninguém disposto a ocupar as salas de aula como professores, o que aconteceria com as escolas? O

presente trabalho indicou que os professores não estão permanecendo no *locus* principal da sua atuação por motivos variáveis, e, dentre estes, alguns se referem a princípios básicos de estrutura e organização da escola. Será que, da maneira como se encontra, a escola tem sustentação por muito mais tempo?

A escola parece ser sempre a última das instituições tradicionais a mudar. Os caminhos que tomará poderão ser vários; dependerá das condições concretas e políticas de nossa sociedade. De minha parte, continuarei lutando pela superação da educação bancária, lembrando que toda ação pedagógica é por si uma ação política e que, por isso, mudar o método sem uma mudança de concepção é insuficiente. Cito aqui algumas ações políticas que podem contribuir para essa mudança em que acredito; dentre elas, toda ação que enfraqueça a segregação do conhecimento em um currículo dividido por idade, que permita a autonomia e convivência social com liberdade das crianças e jovens, que valorize os saberes populares e os adquiridos por experiência (profissional, científica, etc.), que possibilite a experimentação em outros espaços e que prevaleça a cultura do diálogo, da troca e do compartilhamento nas relações.

Os pedagogos desta pesquisa, por meio de sua desistência, retrataram uma escola que grita por mudanças, mas, contraditoriamente, repele justamente aqueles profissionais que poderiam impulsionar as transformações. Ao mesmo tempo, os futuros pedagogos demonstram uma enorme vontade de enfrentar os desafios da escola pública. Nesse caso, é preciso pensar estratégias para romper o ciclo da evasão, a fim de possibilitar a experiência criativa dos novos professores na construção de outra estrutura escolar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BATISTA, Analía Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394 de 1996**. 2ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BOLETIM DE FARMACOEPIDEMIOLOGIA, Brasília, ano 2, n. 2, jul./dez. de 2012. Disponível em <http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/c4038b004e996487ada1af8a610f4177/boletim_sngpc_2_2012+corrigido+2.pdf?MOD=AJPERES> Acesso em 09/06/2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e Movimento**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1996.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2007.

CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de. **O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010** - Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasil, 2010.

CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRUZ, Terezinha Rosa. **Uma Experiência de Educação Interrompida: CIEM-UnB 1964-1971**. Brasília: Plano Editora, 2001.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma Escola Diferente**. [prefácio de Anísio Teixeira]. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

FE/UnB. **Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia**. Dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/graduacao/presencial/projeto-academico-1>> Acesso em: 16/10/2011.

FREIRE, João Batista. Pelo Corpo também se aprende a ler. **Jornal do professor de 1º grau**. Brasília: Ministério da Educação – INEP, ano IV, n.13, mar., 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacyr. **Paulo Freire e a Educação Popular**. Proposta - Revista Trimestral de Debate da Fase, ano 31, n. 113, jul./set., 2007.

IBOPE/CIVITA. **Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras**. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2007. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2007/como-professor-ve-educacao-529561.shtml>>

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013.

INEP. **Sinopse do professor 2009.** Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em:
24/08/2010.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2009.** Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em:
24/08/2010.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2010.** Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/03/2011.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88. São Paulo, 2003.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: Estadista da Educação.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

LOPES, Sonia de Castro. **Imagens da Educação Renovada no Distrito Federal: o periódico "Arquivos do instituto de educação" como suporte de memória.** Disponível em
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t0212.pdf>>. Acesso em: 20/09/2011.

LOUZANO, Cecília; ROCHA, Valéria; MORICONI, Elis Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil.** In: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez., 2010. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em:
01/06/2013.

MENEZES, Thereza Maria Cysneiros Cavalcanti. **Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: História de um isolamento.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 1989.

NETO, Joaquim J. S.; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. **Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar.** In: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr., 2013. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em:
21/05/2013.

NOVACAP. **Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil**. Página institucional. Disponível em: http://www.novacap.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=14075
Acesso em: 08/05/2012.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OCDE. Education at a Glance, 2011: OECD Indicators. **Indicator D2- What Is the Student-Teacher Ratio and How Big Are Classes**. 2011.

PEREIRA, Aracy Roza. **Fontes Documentais da História da Educação Escolar no Distrito Federal (1956-1960)**. Monografia de Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros (org). **Nas Asas de Brasília: Memórias de uma Utopia Educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PONTES, Elicio Bezerra. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Org.: Amaralina Miranda de Souza, Leda Maria Rangearo Fiorentini e Maria Alexandra Militão Rodrigues. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

PRESTES, Zoia. A Escolarização da Brincadeira de Faz de Conta. in TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **Segunda Carta de Pero Vaz de Caminha, a El Rei, Escrita da Novel Cidade de Brasília com a data de 21 de Abril de 1960**. Publicado no Jornal Fogo Cerrado - Novembro, Brasília, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: Invenção e Descaminho**. Rio de Janeiro: Avenir Editora Limitada, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. **O Legado de Anísio Teixeira em Relação a Faculdade de Educação da UnB**. Artigo dos anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira – Natal, Nov., 2002.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, ago., 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06/09/2011.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Elzmir Gonzaga; TUNES, Elizabeth. **Abolindo Mocinhos e Bandidos: O professor, o ensinar e o aprender**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SILVA, Ernesto. **História de Brasília: Um sonho, uma esperança, uma realidade**. Brasília, DF: Coordenada 1 v., 1970.

TAKAHASHI, Fábio. **Professor "novato" desiste de aulas na rede estadual** - Por dia, dois docentes recém-concursados abandonam Escolas em São Paulo. Folha de São Paulo. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/891569-professor-novato-desiste-de-aulas-na-rede-estadual-de-sp.shtml>>. Acesso em 21/04/2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. **Escolas de educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun., p.239-259, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, maio/ago., p.407-425, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. **O problema de formação do magistério**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.46, n.104, out./dez., p.278-287, 1966.

TEIXEIRA, Anísio. **Plano de construções escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar., p.195-199, 1961.

TEIXEIRA, Anísio. **Por que especialistas de educação?** Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.62, p.1-2, 1958a.

TEIXEIRA, Anísio. **Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro.** Educação e Ciências Sociais. v.3, n.8, p.139-141, 1958b.

TEIXEIRA, Anísio. **Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação.** Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun., p.110-117, 1932.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set., p.21-33, 1962.

TUNES, Elizabeth. **É Necessária a Crítica Radical à Escola?** In TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento.** Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

UNB. **Anais do Seminário Educação no Distrito Federal: memória dos professores, dos estudantes e dos gestores pioneiros.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

UNB. **Anexo nº 2 - Curso de Graduação em Pedagogia.** In: Anexos ao Regimento Geral da Universidade de Brasília. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1971.

UNB. **Plano Orientador da Universidade de Brasília.** Brasília: Editora UnB, 1962.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. **Por que Governamentalidade e Educação?** In: Educação & Realidade, v. 34, n. 2, mai./ago., 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/765/showToc>>. Acesso em: 21/05/2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Trad. Zoia Prestes. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. N. 8. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Levantamento bibliográfico sobre *Burnout* e esgotamento da profissão docente:

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de Burnout e o trabalho docente.** Psicologia em estudo, SciELO Brasil, 2002.

DWORKIN, Anthony Gary. **Coping with reform: The intermix of teacher morale, teacher burnout, and teacher accountability** – Chapter 13. In International Handbook of teacher and teaching – Part one. Kluwer Academic Publishers, 1997.

FERENHOF, Isaac Aisenberg; FERENHOF, Ester Aisenberg. **Burnout em Professores.** ECCOS – REVISTA CIENTÍFICA – Avaliação e Mudanças – CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - São Paulo, v. 4, n. 1, p. 131-151, 2002.

GARCIA, L. P. et al. **Investigando o Burnout em Professores Universitários.** Revista Eletrônica InterAção Psy – Ano 1, n. 1, – p. 76-89, 2003.

GOMES, A. Rui et al. **Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3o ciclo e ensino secundário.** Revista Portuguesa de Educacao, 19(1), pp. 67-93, 2006.

GRANDE, Carolina. **O trabalho e o afeto: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília.** Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências, Departamento de Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2009.

JBEILI, Chafic. **Síndrome de Burnout: Identificação, tratamento e prevenção** - Cartilha informativa de prevenção à Síndrome de burnout em professores. Brasília: 2008.

MENDES, F. M. P. **Incidência de burnout em professores Universitários.** Curitiba: UFSC, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2002.

NETO, Vicente Molina; SANTINI, Joarez. **A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set., 2005

RUDOW, Bernd; VANDENBERGHE, Roland (Ed); HUBERMAN, A. Michael (Ed). **Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice.** (pp. 38-58). New York, NY, US: Cambridge University Press, xv, 362 pp., 1999.

SILVA, Graziela Nascimento da; CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 7, n. 2, p. 145-153, 2003.