

RITMOS, FRAGMENTAÇÕES: TEMPO E TRABALHO DOCENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU*

Marília Pinto de Carvalho
da Faculdade de Educação/USP

RESUMO

A investigação etnográfica numa escola pública de 1º grau na periferia da Grande São Paulo permitiu apontar diferenças marcantes na organização do tempo e em características da docência entre os diversos turnos em que se divide a escola. Os dados da observação ao longo do ano letivo de 1990 e dos depoimentos de educadoras e funcionárias levam ao questionamento de pressupostos vigentes no debate acerca do tempo de permanência dos alunos na escola, das propostas que intervêm na seriação e na jornada docente, assim como das atitudes profissionais, mediadas pelas relações de gênero, que distinguiriam as professoras das séries iniciais e finais do ensino fundamental.

ENSINO DE 1º GRAU - ESTUDO ETNOGRÁFICO -
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR - PROFESSORAS -
RELAÇÕES DE GÊNERO

ABSTRACT

RHYTHMS, FRAGMENTATIONS: TIME AND TEACHING ORGANIZATION IN A PUBLIC BASIC SCHOOL. An ethnographic investigation in a basic school in the outskirts of The Great São Paulo has allowed pointing out sharp differences in the organization and use of time among morning, afternoon, and evening turns, when the school receives different kinds of students and teachers. Data from observation along 1990 terms, and from speeches by educators and school officials lead to questioning some current debate issues, related to schooltime, to changes in grades arrangement, as well as to professional, gender-related attitudes that mark differences between lower and upper-grade teachers.

* Este artigo é uma síntese parcial da dissertação de mestrado da autora (Carvalho, 1991), desenvolvida na PUC-SP, sob orientação da Profª. Maria M. Malta Campos.

A partir de uma investigação etnográfica desenvolvida ao longo do ano letivo de 1990, numa escola pública de 1º grau da região metropolitana de São Paulo, descrevo como era organizado e utilizado o tempo naquela escola, enfatizando as profundas diferenças nos ritmos e rotinas de cada turno e de cada segmento do 1º grau, assim como a heterogeneidade que caracterizava a composição do corpo docente.

Dentre as diversas reformas do ensino de 1º grau implementadas no país nos últimos anos em nome da democratização do ensino, duas linhas de atuação vêm se repetindo com certa frequência. Uma refere-se à extensão do tempo de permanência dos alunos nas escolas. Os CIEPs do Governo Brizola no Rio de Janeiro, o PROFIC e a Jornada Única em São Paulo e, mais recentemente, os CIACs do governo federal colocaram na ordem do dia a discussão sobre a escola de tempo integral. Por trás desse debate e dos pequenos resultados obtidos por essas reformas, no entanto, permanecem questões ainda pouco exploradas, entre elas a necessidade de conhecer como se dão efetivamente, no cotidiano das escolas públicas, a organização e a utilização do tempo.

Uma segunda linha de políticas educacionais tem atuado sobre a seriação do curso de 1º grau, reunindo duas ou três séries anuais em ciclos mais extensos. O Ciclo Básico, por exemplo, foi adotado em diversos estados, modificando apenas as duas primeiras séries e mantendo a organização anual nas restantes. Já a proposta recentemente implementada nas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo alterou toda a seriação do 1º grau, reunindo a 1ª, 2ª e 3ª séries no Primeiro Ciclo; a 4ª, 5ª e 6ª séries no Ciclo Intermediário; e a 7ª e 8ª séries no Ciclo Final. Além de tocar no ponto crucial das concepções de avaliação vigentes em nosso ensino, essas propostas, ao colocarem a necessidade de integração entre séries e classes, trouxeram também à tona a profunda fragmentação que caracteriza o curso de 1º grau. Composta por um somatório de classes ou matérias relativamente autônomas, a escola de 1º grau está, além disso, cindida pelas profundas diferenciações que separam as práticas pedagógicas nas séries iniciais (antigo primário) das séries finais (antigo ginásio). Embora seja um velho conhecido de todos que atuam no interior das escolas, esse verdadeiro abismo entre primário e ginásio, persistindo no interior do curso de 1º grau de oito anos, dificilmente é levado em conta nas pesquisas educacionais. Fala-se geralmente sobre "a escola pública" ou "a escola de 1º grau", como se efetivamente se tratasse de uma instituição homogênea e unitária.

Foi com essa concepção genérica que dei início, em fevereiro de 1990, a um estudo de caso etnográfico¹ em uma escola estadual de 1º grau localizada na periferia da região metropolitana de São Paulo. Durante todo o ano letivo, freqüentei a escola em média duas vezes por semana, realizando entrevistas e, principalmente, observações, que resultaram em extensos e detalhados registros de campo. À medida que esse trabalho avançava, no entanto, encontrava

cada vez mais dificuldade em descrever meu objeto de estudo como uma escola, pois não encontrava nela homogeneidade interna nem limites bem definidos. Eram muitas escolas dentro de uma só, com tempos, espaços e grupos de educadoras diferentes, com diversas formas de organização do trabalho e múltiplas visões de mundo superpostas. A heterogeneidade foi se tornando cada vez mais uma categoria central na descrição que eu construía, obrigando-me a abandonar uma idéia linear e geral, que tratava a escola como um todo monolítico.

O que apresento a seguir é a síntese de parte dos resultados dessa investigação, detalhando a organização e utilização do tempo na escola, as profundas diferenças entre as rotinas de trabalho em cada um dos turnos e entre os diversos grupos de educadoras que atuavam junto a cada segmento do 1º grau. Essas descrições do cotidiano escolar talvez possam alertar para a generalidade de certas deduções e contribuir para uma maior efetividade de políticas educacionais voltadas para a democratização da escola pública.

TEMPOS COMPOSTOS

A Escola Estadual de 1º Grau "Silvio Gardini"² está localizada na divisa entre dois municípios da zona oeste da Grande São Paulo, dentro de um conjunto habitacional, o Conjunto Operário. Além da população do próprio conjunto, a escola atende aos moradores de outros dois bairros, um deles localizado no município vizinho.

Em 1990, a escola funcionava em três períodos ou turnos. De manhã, das 7 às 12:20 horas todas as turmas eram de Ciclo Básico (CB) com Jornada Única³. Havia mais uma classe de CB funcionando à tarde, das 12:30 às 18:30 horas, por falta de salas de aula livres de manhã. No segundo período, das 13 às 17 horas, funcionavam classes de 3ª e 4ª série

1 Minha referência básica no interior das diversas correntes da etnografia foram os trabalhos de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (Ezpeleta, 1986; Ezpeleta & Rockwell, 1986; Rockwell, 1982, 1987 e s.d.), que propõem a compreensão da escola como uma "construção social", particular e específica, mas inserida na história e em permanente relação com a totalidade.

2 Todos os nomes de localidades e de pessoas são fictícios.

3 O Ciclo Básico (CB) foi criado na rede estadual de ensino de São Paulo em 1984, unificando as duas primeiras séries do 1º grau, com o objetivo de propiciar melhores condições para a alfabetização e reverter as altas taxas de evasão e repetência nestas séries. A Jornada Única (JU), criada em 1987, aumentou para seis horas diárias o tempo de permanência na escola dos alunos de Ciclo Básico, introduziu aulas de Educação Artística e Educação Física com professores especializados, criou a figura do Coordenador de Ciclo Básico e instituiu o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), em que as professoras de CB realizam reuniões. Em 1990, nem todas as escolas estaduais tinham Jornada Única e algumas a adotavam apenas em parte de suas turmas de Ciclo Básico.

e, no terceiro período, das 17 às 21 horas, as turmas de 5ª a 8ª série.

Esse terceiro período não consistia nem em um noturno nem propriamente um vespertino, o que causava problemas, tanto para alunos trabalhadores quanto para conseguir professoras⁴: era muito difícil conciliar o horário da escola Gardini com o de outras escolas da região, em geral funcionando das 15 às 19 horas e das 19 às 22:30 horas, o que impedia as professoras de trabalharem em dois períodos. Mesmo professoras que tinham outros tipos de emprego só conseguiam chegar à escola a partir da terceira aula, o que causava grandes dificuldades na composição do horário da 5ª à 8ª série.

Um quarto tipo de horário e de curso funcionava na escola, totalmente isolado do restante: o supletivo. Frequentando os diversos períodos desde o início do ano, eu mesma só fui conhecer as professoras do supletivo em outubro. Elas entravam às 19 horas e saíam quando todas as demais turmas já haviam saído; não respondiam pedagógica nem organizativamente à direção da escola, mas às supervisoras da Prefeitura; e pouco conviviam com as professoras da escola Gardini, o mesmo acontecendo com seus alunos. As educadoras explicaram-me que a escola apenas "emprestava o prédio para a Prefeitura".

Dessa forma, a escola Gardini fragmentava-se no tempo, existindo na prática como três ou quatro escolas diferentes ao longo do dia. O fato de funcionar em apenas três períodos, não ter curso noturno (o supletivo não era levado em conta) e ter todas as classes do Ciclo Básico com Jornada Única era considerado um privilégio da escola, um símbolo de sua boa qualidade de ensino. Tratava-se efetivamente de uma exceção, se considerarmos a tendência para ampliação do número de turnos na região abrangida pela DE - Delegacia de Ensino a que pertencia a escola Gardini.

Em 1988, não havia nenhuma escola com cinco ou mais turnos naquela DE e apenas 28% das escolas tinham quatro períodos. Já em 1990, cinco escolas daquela DE funcionavam em cinco turnos (8% do total da DE) e crescera a proporção de escolas com quatro turnos para 37%, enquanto no conjunto do estado esta era de apenas 14%⁵. Assim, se a escola Gardini ainda funcionava com três períodos em 1990, não correspondia ao modelo de expansão das vagas na região e no conjunto da área metropolitana de São Paulo, baseado mais na super-utilização dos prédios já existentes do que na construção de novas escolas. Essa tendência confirmou-se no ano seguinte, quando a escola passou a funcionar com quatro turnos, por pressão da DE.

Além dos problemas de redução do tempo de permanência dos alunos, essa utilização máxima dos prédios escolares tem como conseqüências sua mais rápida deterioração e uma total despersonalização dos espaços. Na escola Gardini, que, mesmo funcionando em três períodos, era utilizada das 7 às 21 horas, sempre lotada, o trabalho de conservação dos prédios era permanente: além de constantes reformas

promovidas pela SEESP - Secretaria de Estado da Educação, a Associação de Pais e Mestres arcava com serviços menores de manutenção, como pintura parcial, reposição de maçanetas e torneiras etc.

A despersonalização dos espaços era marcante, especialmente das salas de aula. Utilizadas por três turmas diferentes, quase nada havia em cada sala que fosse marca pessoal da professora ou dos alunos que ali permaneciam várias horas por dia. Essas turmas eram de alunos com idades muito variadas, desde os pequenos do CB até os adolescentes da 7ª e 8ª séries e os adultos do supletivo, o que dificultava ainda mais a convivência nas mesmas salas, pois as lógicas de apropriação e uso dos espaços eram muito diferentes. Aquilo que era significativo para as crianças nem sempre o era para os jovens, que frequentemente se expressavam através da destruição ou de interferências jocosas nos materiais dos outros períodos.

Todos, porém, professoras e alunos, resistiam à despersonalização, elas decorando as classes com plantas, cartazes ou murais (que às vezes conseguiam durar alguns meses), eles desenhando e escrevendo seus nomes nas carteiras, banheiros e paredes da escola. No caso das professoras de 5ª a 8ª série, o único espaço de que dispunham como propriamente seu era a prateleira de um armário na sala dos professores: algumas dessas prateleiras eram decoradas e enfeitadas com desenhos, recortes, fotografias.

TRÊS PERÍODOS, TRÊS ESCOLAS

Os três períodos da escola demarcavam rotinas bastante diferenciadas e o visitante que conhecesse apenas um turno dificilmente reconheceria a escola no turno seguinte, especialmente se comparasse o período das séries finais do 1º grau (o antigo ginásio) com os períodos das séries iniciais (o antigo primário).

De manhã, a escola era muito calma, o portão de acesso à secretaria em geral ficava aberto, o mesmo ocorrendo com os portões de cada bloco de que se compõe o prédio escolar. Poucas crianças circulavam. O silêncio só era cortado pelas vozes em coro respondendo perguntas, cantando ou rezando e pelos gritos de alguma professora. Na secretaria e na sala da direção, o expediente era mais calmo e o trabalho parecia render mais. Era também pela ma-

4 Na escola Silvio Gardini, 81% do corpo de profissionais eram mulheres, situação em tudo semelhante ao conjunto da rede estadual de São Paulo. Para além da questão numérica, no entanto, a preocupação de levar em conta as determinações de gênero levou-me a contrariar as regras gramaticais e englobar as minorias masculinas dentro de plurais femininos ("educadoras", "professoras" ou "funcionárias") ao invés de utilizar o masculino genérico ou as fórmulas sempre confusas como "professores/as".

5 Os dados foram fornecidos pelo CIE - Centro de Informações Educacionais da SEESP - Secretaria de Estado da Educação.

nhã que se realizava a maior parte dos trabalhos de limpeza da escola. O segundo período mantinha, no geral, essas características, embora as classes fossem um pouco mais barulhentas, o tempo de aula mais curto e a escola um pouco mais agitada.

O terceiro período destoava completamente desse quadro. Não apenas os alunos eram um pouco mais velhos, mais barulhentos e mais rebeldes aos controles. O ritmo de trabalho mudava completamente, com aulas sucessivas de 45 minutos, a sirene demarcando o tempo, as professoras circulando de sala em sala. Diariamente, em cada uma dessas aulas, pelo menos uma classe ficava sem professora, devido às faltas constantes das professoras do ginásio, agravadas ao longo de todo o primeiro semestre pela dificuldade da escola em completar seu quadro docente. Nesse período, as inspetoras de alunos diziam ter muito trabalho, controlando ao mesmo tempo esses alunos em "aula vaga" e os portões, que ficavam todos fechados. Tudo isso criava um clima extremamente agitado no terceiro período, onde era mais freqüente as professoras recorrerem à direção para punir ou controlar alunos e onde em geral aconteciam os casos mais graves de "indisciplina".

Essas rotinas tão diferenciadas faziam com que os tempos e ritmos fossem percebidos, apropriados e controlados de formas também muito diferenciadas por cada grupo de educadoras. Observei que as professoras primárias dispunham de maior controle sobre seu tempo de trabalho, que lhes aparecia como um bloco inteiro, não fragmentado em aulas de 45 ou 50 minutos. Várias situações com professoras diferentes, em épocas diferentes do ano letivo, apontavam para a possibilidade de criar intervalos e momentos de descanso, controlando o próprio ritmo de trabalho. Era freqüente, por exemplo, que, 10 ou 15 minutos após ser dado o sinal do início das aulas, as crianças estivessem em suas carteiras aguardando e as professoras de um mesmo bloco ou corredor estivessem conversando nas portas das classes. Presenciei professoras fazendo compras na sala dos professores — uma ex-professora da escola vendia roupas, uma funcionária vendia produtos de beleza etc. — enquanto seus alunos faziam tarefas nas classes.

Numa sexta-feira, às 16 horas, assisti à seguinte cena na sala dos professores: "Uma professora desce e pergunta onde estava a classe que fazia Educação Física naquele horário. Ela diz que desceria com a classe dela e a levaria para outro lugar: 'não tem problema ser no fundo da escola, porque não é aula de Educação Física, não, é a hora do saco cheio, mesmo.' As professoras que estão na sala dizem-me que essa é uma prática comum, principalmente às sextas-feiras" (5 out. 1990).

Também na organização do próprio trabalho, as professoras primárias podiam determinar o ritmo diário e semanal das tarefas e temas, independentemente de um horário pré-determinado como tem o ginásio, com o número já estabelecido de aulas de cada disciplina por semana e a sirene determinando os inícios

e finais de cada aula. A professora Leila, da 3ª série, explicava às mães em reunião no início do ano:

A partir de segunda-feira, o nosso ritmo de trabalho vai ser diferente. Eles [os alunos] vêm de outra professora, outro ritmo. Eu faço algumas exigências que podem parecer absurdas prá outra professora ou mesmo algumas mães, mas é o meu jeito de trabalhar. Eu quero pôr eles no meu ritmo, no eixo. Segunda-feira, eu vou passar um horário prá eles. É claro que pode não ser seguido à risca. (...) Vou dar Educação Física, eu gosto de dar na sexta-feira. (Leila, 9 de março)

Quando alguma professora primária faltava, a escola em geral recorria às substitutas, professoras chamadas de "eventuais", que recebiam apenas pelas aulas dadas, sem nenhum vínculo empregatício com o estado. No caso da escola Gardini, havia três ou quatro substitutas que compareciam à escola quando a professora avisava previamente que iria faltar ou a chamado da direção, quando esta percebia a falta de uma professora. Eram recém-formadas ou alunas de magistério, moradoras próximo à escola. A possibilidade de recorrer às substitutas tornava evidentemente as faltas das professoras primárias muito menos visíveis e muito menos problemáticas para o conjunto da escola do que as faltas das professoras do ginásio.

A JORNADA ÚNICA

No primeiro período, a Jornada Única de seis horas introduziu novidades no ritmo habitual de trabalho das professoras primárias:

Daí, foi professor de Educação Física, de Educação Artística, ninguém sabia o que era, o que era prá fazer. (Clara, professora)

Que nem o CB em 1988, era meio difícil, porque nós estávamos iniciando, aquele negócio de folga, de professor de Educação Física e Educação Artística pesou um pouquinho, porque até você se encaixar no sistema novo é difícil. (Deise, professora)

A introdução de aulas de ritmo ginásio — Educação Física e Educação Artística — dentro do ritmo de trabalho das professoras primárias ainda causava problemas em 1990. Como não havia sinal demarcando essas aulas, havia constantes reclamações das professoras de classe contra os professores especializados, por atrasarem o início ou alongarem as aulas. Esses 50 minutos eram considerados como descanso, "folga" pelas professoras, que zelavam ciosamente por eles e pelo horário e dia da semana em que ocorriam. Pelo menos duas vezes durante o ano houve brigas por causa desse horário, algumas professoras sentindo-se prejudicadas e reclamando de privilégios.

Quanto ao período de aulas, na prática não durava seis horas, pois às 12:20 horas as crianças saíam para comer a última merenda, que, sempre que possível, era um almoço. Muito poucas crianças ficavam para comer e o faziam rapidamente, de pé ou nos bancos do pátio de recreio, já que não havia

mesa para merenda. Às 12:30 horas, em geral, já não havia crianças do primeiro período na escola. Mesmo assim, o nome Jornada Única estava associado à idéia de uma duração de seis horas e, de toda forma, significava uma ampliação no tempo de aula habitual das professoras:

A gente fez muitas reuniões no primeiro ano, a Delegacia [de ensino] ajudava muito, com material, com muitas reuniões, e a gente passava pro pessoal. (...) Depois acabou, essas reuniões ficaram muito longe uma da outra. Eu acho que falta... o pessoal que trabalhava no início, que teve essa explicação no início, ainda aplica tudo que a gente passou. Agora, o que veio novo trabalhar com Jornada Única não sabe muito o que fazer. Então acha grande as seis horas, porque não tem criatividade, não tem aquele apoio. (Clara, professora)

Certa vez, em conversa entre as professoras do CB, uma delas comentou que "rendimento mesmo, a classe só dá até as dez e meia. Depois, pode mandar embora que é a mesma coisa". Uma outra respondeu: "depois das dez e meia, eu só repasso matéria já vista ou dou continhas, probleminhas, que é o que eles mais gostam". E uma terceira ainda completou: "se a minha classe, que é forte, é assim, imagino a sua" (14 ago. 1990).

Nem sempre essa franqueza era possível. Além de fazer parte de uma proposta pedagógica mais ampla do que a própria escola, a Jornada Única era um dos símbolos da boa qualidade de ensino da escola Gardini. Além disso, o tempo também era medida do salário, pois as professoras ganham por hora-aula, mais horas-atividade. Elas consideravam um privilégio trabalhar com o CB, recebendo por seis horas de trabalho diárias, mais os horários para reuniões e podendo dispor dos horários vagos, em que suas classes ficavam a cargo de professores de Educação Artística e Educação Física:

No CB, a maioria é efetivo, a maioria então está lá há mais tempo, já tem uma convivência melhor, já se conhecem mais. A turma da tarde já é uma turma mais nova, não tem opção de horário, é o que sobrou para elas; geralmente os efetivos preferem o período da manhã. (Soraya, professora do CB, efetiva)

Isso obrigava a preencher o tempo, cumpri-lo, justificá-lo. Por exemplo, durante o segundo semestre de 1990, foram feitas reuniões com os pais, sobre as pressões da Delegacia de Ensino para que fosse aberto mais um período na escola em 1991. Nessas reuniões, um dos argumentos mais repetidos pela direção e professoras contra esse novo período, noturno, era o de que a Jornada Única para o Ciclo Básico teria de ser extinta (para permitir a acomodação dos horários). Mas nenhum dos problemas com relação ao aproveitamento pedagógico dessas seis horas foi mencionado.

A mesma necessidade de justificar e preencher o tempo ocorria nas reuniões obrigatórias do Horário de Trabalho Pedagógico do Ciclo Básico (HTP):

Agora, a gente já não tem muito essa troca de experiência nas reuniões, porque a coordenadora é

nova, ela não sabe muito bem o que fazer, a Delegacia não passa as coisas. Então fica muito massacrante, a gente acaba não fazendo nada na reunião. (Clara, professora)

Tive oportunidade de confirmar essas palavras da professora, assistindo reuniões do HTP: "São 12:50 horas, há seis professoras no 'Laboratório', sala onde geralmente se fazem as reuniões. Algumas corrigem trabalhos de alunos, outras comentam um folheto de propaganda de produtos de beleza. Chega a coordenadora dizendo: 'Eu nem sei o que a gente vai fazer hoje'. A reunião continua nesse ritmo por mais dez minutos, quando entram a diretora e um professor especializado que atua no Ciclo Básico. Eles colocam em discussão uma atividade extra que haverá na escola — uma palestra sobre avaliação —, o que causa grande polêmica devido ao horário e à exigência de comparecimento. A diretora e o professor discutem muito entre si sobre este e outros assuntos, de maneira inflamada. As professoras do CB não prestam atenção. Quando a diretora chama uma delas pelo nome, perguntando se aprova uma decisão, ela responde: 'O quê? Aprovo, aprovo tudo'. Uma revista *Playboy* circula entre as professoras, a coordenadora mostra uma foto. Falam ainda sobre a sopa servida na merenda, com muitas conversas paralelas e, às 13:40 horas, encerram a reunião" (28 mar.1990).

O RITMO GINASIAL

No ginásio, o ritmo de trabalho mais fragmentado, dividido em aulas demarcadas pelo sinal, era também um tempo mais controlado. Dificilmente uma professora do ginásio deixava sua classe durante uma aula ou dispunha de qualquer tempo livre fora do recreio. Talvez seja essa correria característica do tempo no ginásio que tenha levado uma ex-professora primária, então atuando no ginásio, a sentir de maneira diferente o tempo de recreio no primário e no ginásio, que era rigorosamente igual:

No nosso período [o terceiro], a gente tem menos tempo, eu acho o nosso recreio mais curto. O recreio de P-1 [professor primário] eu acho mais comprido, não sei de que jeito. Não é em tempo, é que a gente aproveita menos. (Maria Alice)

Para os alunos das turmas de 5ª série, a diferença de ritmo era brutal, pois, apesar de terem tido professores de Educação Física e Educação Artística no Ciclo Básico, na 3ª e 4ª séries voltavam a ter uma única professora e, na 5ª série, tinham que lidar com nove.

Provavelmente esse ritmo mais acelerado é também uma das razões que levavam as professoras do ginásio a faltarem mais, fato que não é uma particularidade da escola Gardini. Embora não possa ser comprovado pelos dados disponíveis⁶, é largamente difundido no senso comum das educadoras, mães e

6 A SEESP não dispunha de dados sobre absentismo de seus professores.

alunos de escolas estaduais que "P-3 falta mais que P-1". Por terem menos controle de seu tempo na escola, as P-3 (professoras de ginásio) fazem não a "hora do saco cheio", mas o "dia do saco cheio", deixando de comparecer à escola com maior frequência. Ganhando por aula dada, muitas vezes elas escolhiam o dia em que davam apenas duas aulas, por exemplo, e faltavam quase semanalmente.

Essa é uma das razões das chamadas aulas vagas, uma realidade constante ao longo de todo o ano para os alunos do ginásio. O fato de que ocorreriam aulas vagas com frequência era tão previsível que, já no início do ano, a diretora propôs a discussão de um "projeto aulas vagas", que criasse atividades especiais para os alunos sem aula. Apesar de alguns esforços, esse projeto não foi adiante e, em geral, ficava a cargo das inspetoras de alunos fiscalizar os jovens que estivessem sem atividade, fora das salas de aula. Após um incidente em que uma aluna da 5ª série, em aula vaga, pulou o muro da escola e ficou desaparecida até as 23 horas, os pais de alunos, chamados para reunião pela direção, sugeriram que as classes em aula vaga ficassem dentro da sala de aula. Isso era feito sempre que o número de classes em aula vaga permitia que uma inspetora ficasse com cada turma. Caso contrário, as classes ficavam no pátio e nas áreas externas em geral:

Na segunda-feira, eu já sei que vão faltar quatro professores. Agora você me diz, como é que eu fico com quatro turmas? As quatro do meu lado, nas primeiras aulas. Eu sou só uma! (...) Falei pra eles trazerem um montão de baralho que eu vou ensinar um jogo. Já trazem revistinha, dominó, mas mesmo assim cansa. (...) E é cansativo também pra mim, ficar duas aulas com eles. (Joana, funcionária)

Para os alunos, essa situação muitas vezes era percebida como problema, embora criasse grandes períodos de lazer dentro da escola, que eles valorizavam. Reclamavam da qualidade do ensino que recebiam, dirigiam-se diariamente às inspetoras cobrando a presença dos professores e reclamavam da permanência obrigatória dentro da escola, mesmo sem aula. Uma mãe com quem conversei no ônibus, por exemplo, contou-me a seguinte trajetória de seu filho:

Meu filho mais velho está com 18 anos e largou a 6ª série ano passado, em novembro. Faltava só as provas, uma pena. Esse ano, ele está matriculado, mas não quer ir de jeito nenhum.

Ela me explica que ele trabalha das 6 às 14 horas, levanta às 4 horas da manhã. "No ano passado, ele entrava na escola às 5 da tarde, tinha aula até as 6 e depois tinha que ficar esperando lá dentro até as 8, para ter outra aula. Não podia sair pra jantar, ir em casa. Por isso que ele desistiu. O primário dessa escola é bom, mas de 5ª a 8ª falta muito professor" (28 mar.1990).

OUTROS TEMPOS

O tempo das funcionárias — seja da secretaria, seja da limpeza ou merenda — era menos marcado pela

sucessão dos períodos. Elas trabalhavam em dois turnos de oito horas e seguiam ritmos próprios a cada tipo de serviço. A limpeza começava antes da entrada dos alunos, às 6 horas — horário em que ainda estava escuro em alguns meses do ano — e só terminava após o recreio do terceiro período, às 19:30 horas. As merendeiras tinham um ritmo próprio, de acordo com os horários de merenda e com a programação semanal do cardápio, da qual a diretora participava. As inspetoras de alunos eram as mais influenciadas pelo ritmo dos períodos, que marcava o tipo e intensidade de seu trabalho. No conjunto, essas funcionárias dispunham de maior autonomia e controle sobre seu tempo que as professoras, lançando mão de inúmeros recursos para tornarem-se "invisíveis" na escola, no que a organização confusa do espaço escolar, criando interstícios e "cantinhos" pouco visíveis, lhes era favorável. Foi permanente, ao longo do ano, o jogo entre as tentativas de fiscalização e controle por parte da direção e as resistências e burlas por parte das funcionárias. É interessante anotar como uma mãe de alunos se apercebia dessa situação:

No ano passado, uma criança caiu e se machucou na escola. A mãe foi à direção: 'Como a minha filha está machucada há três horas dentro da escola e ninguém levou essa menina pro pronto-socorro, ninguém me chamou?' Disseram que aconteceu isso porque não tinham funcionário. Mas por que não tinham funcionário? Porque os funcionários estavam na feira, fazendo feira! Isso depõe contra o bom nome da escola, porque elas iam prá lá de uniforme fazer feira. (...) A nova diretora moralizou. Não só pro próprio funcionário, que não pode mais dar suas voltinhas, como ele tem também o seu direito de horário. (Lucília, mãe de alunos)

Na secretaria, o tempo era mais burocratizado. Ao lado do balcão de atendimento, havia um cartaz com os horários de funcionamento externo, que não abrangiam as entradas e saídas das crianças, momento em que as mães tendiam a procurar mais a secretaria. Nem sempre esse horário era seguido à risca e, embora às vezes se atendessem mães e alunos fora dele, havia reclamações a esse respeito. É a própria assistente de direção quem comenta:

Veja bem, a secretaria abre às 8 horas, tudo bem. Mas por que eu não posso atender uma mãe às 7 e meia, se ela tem que ir trabalhar, por exemplo? Por que não? Por que eu tenho que fazer igual todo mundo? (Neide, assistente de direção)

Trabalhava-se muito na secretaria, sempre com falta de funcionários. Nos horários mais calmos, as inspetoras de alunos costumavam ajudar em tarefas burocráticas.

Para as diretoras, era contínuo o tempo, sobre o qual tinham grande controle. Sempre que saíam da escola, alegavam, especialmente diante de mães de alunos, que iam à Delegacia de Ensino, o que nem sempre correspondia ao real. De qualquer forma, elas trabalhavam intensamente pela escola, dentro e fora de seu horário regular de trabalho, fazendo um

grande número de tarefas que iam desde orientações pedagógicas junto a professoras até descongelar o freezer da merenda, passando por inúmeras atividades burocráticas, contatos com alunos, reuniões na DE, compras etc.

Diretora e assistente cumpriam horários diferentes na escola: Jerusa, diretora, ia pela manhã, coincidindo com o horário do CB e Neide, assistente, ia à tarde, acompanhando o segundo e o terceiro períodos. Apenas às quartas-feiras elas invertiam esses horários, permitindo algum contato com os períodos a que não davam assistência direta e a realização de uma reunião entre elas. Isso, no entanto, não era suficiente para romper a divisão da escola em períodos e não era possível dizer que as diretoras faziam a ligação entre eles.

ROTINAS DIFERENTES, PROFESSORAS DIFERENTES

A análise dos resultados de um questionário respondido por todos que trabalhavam na escola em junho de 1990 mostrou que a divisão da escola em três ao longo do dia ia além das rotinas e ritmos, abrangendo até mesmo a caracterização do corpo docente em relação a itens como moradia, local de nascimento etc.

Na primeira quinzena de junho, eram 42 as professoras da escola Gardini⁷, sendo 17 do Ciclo Básico (aí incluídos a coordenadora e o professor de Educação Física), 12 de 3ª e 4ª séries e 13 de ginásio. Desse total, 76,2% eram Admitidos em Caráter Temporário (ACT), forma de contrato de trabalho em que a professora, não tendo prestado concurso de ingresso e/ou não possuindo a formação profissional exigida, não tem estabilidade no emprego. Essa cifra era mais alta do que a estadual — 60,3% de ACTs, de acordo com o DRHU - Departamento de Recursos Humanos da SEESP — e, mesmo, que a proporção de professores ACT's na Grande São Paulo — 65,7%, segundo a mesma fonte. Essa situação pode ser associada tanto à localização distante da escola Gardini, quanto aos horários de aula, difíceis de serem compatibilizados com os de outras escolas. No caso do ginásio, pode estar também relacionada ao pequeno número de turmas que, em algumas disciplinas, leva a que não haja o mínimo de 16 aulas necessárias para a "criação de um cargo" a ser assumido por um professor efetivo.

Essa maioria de ACTs, no entanto, não se distribuía uniformemente pelos três períodos: no primeiro período elas eram 56,3% do total, no segundo período eram 84,6% e, no terceiro, 92,3% (apenas um professor efetivo).

No que se refere ao tempo de experiência profissional, as diferenças entre os três períodos eram flagrantes. No Ciclo Básico, metade das professoras tinha dez anos ou mais de experiência e todas as demais tinham, pelo menos, três anos. No segundo período, apenas uma professora tinha mais de dez anos de experiência. O grupo maior, neste período, estava

na faixa entre dois e quatro anos (53,8%), mas havia também duas professoras com menos de um ano de experiência, isto é, iniciantes. Já no terceiro período, quase 1/3 eram iniciantes, com menos de um ano de experiência; 38,5% tinham entre dois e quatro anos de trabalho como professoras e apenas um profissional tinha mais de dez anos de experiência. Embora não se possa inferir a qualidade do trabalho pedagógico diretamente das informações sobre experiência profissional, esses dados merecem ser comparados com as avaliações expressas por mães de alunos:

Nessa escola é assim: a gente tem uma 1ª e 2ª série melhor de todas as escolas do município. Ano passado foi até premiado. Mas, depois, as crianças pegam umas 3ªs séries assim desorganizadas, as professoras não se interessam muito. Quando chega na 5ª série, acabou a escola. (Lucília, 9 mar.1990)

De 1ª a 4ª série ainda é uma escola boa, mas o problema lá é o ginásio. (moradora do Conjunto Operário, 14 ago.1990)

Essa avaliação é reforçada pelas informações quanto à escolaridade do corpo docente da escola Gardini. Todas as professoras primárias da Gardini possuíam curso de magistério completo; 31% delas possuíam curso superior completo e outras 20,7% estavam cursando faculdades. Todos estes cursos superiores eram de faculdades particulares, na área de Ciências Humanas, majoritariamente em Pedagogia (quase 80% dos cursos completos ou incompletos). Já entre as professoras do ginásio, encontramos 38,5% sem curso superior completo, classificando-se como professoras-estudantes, "admitidas em caráter excepcional", de acordo com o jargão burocrático, sendo que um professor declarou não ter curso superior completo e não estar estudando no momento.

Chama a atenção o descompasso entre a qualificação acima do exigido entre as professoras primárias e abaixo do mínimo estabelecido em lei (licenciatura de nível superior) entre as professoras do ginásio. Além disso, dentre as 13 professoras de 5ª a 8ª série da escola Gardini, cinco estavam cursando ou haviam terminado cursos de áreas apenas indiretamente ligadas às disciplinas que lecionavam: curso de Ciências Exatas, aulas de Desenho Geométrico, curso de Direito, aulas de Inglês, curso de Pedagogia, aulas de Ciências etc.

Dados de um levantamento feito por amostragem pelo Sindicato dos Professores (APEOESP, 1990) apontam que, em todo o estado, 4,7% dos professores eram estudantes e 2,3% não tinham licenciatura, em 1990. Nos municípios da Grande São Paulo, no entanto — excluída a capital — esses números crescem para 6,9% de estudantes e 3,7% sem licenciatura. Ainda assim, o número de professores leigos na escola Gardini — 11,9% do total de professores eram estudantes e 2,4% universitários não licenciados — era particularmente alto, provavelmente devido aos mesmos fatores mencionados anteriormente quanto à

7 Houve mudanças no corpo docente ao longo de todo o ano.

localização da escola, horário e número de turmas. A existência de um número expressivo de escolas funcionando em condições semelhantes à Gardini assinala a presença crescente de professores leigos nos ginásios da periferia das grandes cidades, ao contrário da idéia corrente que associa professores leigos apenas às séries iniciais de escolas rurais unidocentes⁸.

As diferenças entre as professoras de cada um dos períodos da escola Gardini, no entanto, não se limitam às questões mais diretamente relacionadas à carreira do magistério. Os dados do questionário mostraram que as professoras do Ciclo Básico formavam um grupo extremamente homogêneo quanto ao local de moradia (75% residiam nos próprios bairros servidos pela escola) e de nascimento (62,5% provinham do interior do estado). O segundo período formava um grupo mais heterogêneo: 61,5% moravam em bairros do município mais distantes da escola e as restantes moravam dentro do Conjunto Operário; 37% haviam nascido na região metropolitana, 30,8% no interior do estado e 30,8% em outros estados. Esse era o único período que contava com migrantes recentes — duas professoras haviam se mudado há um ano ou menos. O ginásio também formava um grupo relativamente homogêneo, mas com características inversas ao Ciclo Básico: apenas 23% das professoras moravam no Conjunto Operário e imediações e a maioria não era migrante (69% nasceram na Grande São Paulo).

1º GRAU OU PRIMÁRIO E GINÁSIO?

Esse conjunto variado de diferenças de organização, ritmo e caracterização do corpo docente entre os períodos explica-se, historicamente, pela origem do curso de 1º grau com oito anos de duração a partir da superposição de dois cursos previamente existentes dentro da estrutura do ensino: os antigos primário e ginásio. Unificados pela Lei 5692 de 1971, esses dois cursos, na prática, continuam existindo como estruturas autônomas dentro das escolas, com culturas escolares, formas de organização, corpo docente e tipos de trabalho bastante diferentes. O vocabulário utilizado no dia-a-dia da escola reflete essa situação de não integração: falava-se correntemente em ginásio e primário e as designações Professor-1 (P-1) e Professor-3 (P-3), serviam para referir-se às professoras de cada um desses "cursos".

A essa primeira fragmentação veio somar-se, no estado de São Paulo, a divisão dos quatro anos do curso primário em Ciclo Básico (dois anos) e 3ª/4ª séries. Com a implantação da Jornada Única em 1987, essa diferença acentuou-se, como avalia Lucília, mãe de alunos, referindo-se à situação específica da escola Gardini:

A 1ª e a 2ª séries são muito boas, porque nós temos a Jornada Única. (...) Tem coordenador pedagógico, tem merenda, está bem assistida. Quando chega a 3ª e 4ª séries, são plenamente esquecidas,

o tempo de aula é menor, não tem coordenador, que é uma coisa que faz muita falta na escola, eu acho. Fica dependendo de um professor ser responsável pelo período, fica muito ao vai da valsa. (Lucília)

Essas diferenças nas condições de funcionamento aliam-se à estrutura da carreira do magistério, com diferentes exigências de escolaridade para professoras de primário ou ginásio; às formas de contratação e de escolha de classes; e às condições salariais, para determinar, no interior do corpo docente, diferenciações do porte das que observamos na escola Gardini. As professoras efetivas e com mais tempo de serviço escolhem primeiro suas classes e, por isso, podem escolher as turmas de Ciclo Básico, o que consideram privilégio. Nesse sentido, parece que a Jornada Única tem tido resultados positivos como estímulo a que professoras mais experientes assumam as tarefas de alfabetização.

No caso da escola Gardini, o grupo do CB, ou uma parte do grupo, atuando há algum tempo em conjunto, desenvolvendo relações pessoais de amizade e uma linha de trabalho semelhante, adquiriu características de grupo fechado e constituiu-se num dos grupos de poder dentro da escola. Esse fechamento pode ter contribuído também para a seleção não intencional de um grupo tão homogêneo de professoras no Ciclo Básico, conforme as respostas ao questionário indicaram.

As professoras contratadas (ACTs) e com menor tempo de serviço, em geral mais jovens, não têm a possibilidade de trabalhar em escolas mais próximas de suas casas, o que pode explicar as diferenças nos locais de moradia. São elas que "escolhem o que sobrou", isto é, as classes de 3ª e 4ª séries, onde trabalham em piores condições, com menor assistência.

Quanto às diferenças no grau de formação escolar, estão relacionadas com o crescente rebaixamento salarial e desvalorização social do magistério. Isso tem tornado a carreira cada vez menos atrativa para os egressos da maioria dos cursos universitários, que encontram outras opções de emprego melhor remuneradas e mais valorizadas socialmente. Em maio de 1990, por exemplo, o jornal *Folha de São Paulo* divulgava: "O piso salarial de um químico por seis horas diárias de trabalho é de Cr\$ 22 mil. Por oito horas, ele recebe Cr\$ 33 mil. Se fosse dar aulas em período integral, receberia Cr\$ 19.759,76. Um analista do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que deve ser formado em Geografia, recebe, em início de carreira, Cr\$ 44.092,00 por oito horas diárias" (Estado perde..., 1990).

Com isso, especialmente em algumas regiões das periferias de grandes cidades, faltam constantemente

8 Analisando uma escola secundária na periferia de São Paulo entre 1959 e 1961, João Batista Borges Pereira encontrou a mesma situação, o que nos permite sugerir que a presença de estudantes e não licenciados dando aulas nos ginásios públicos de áreas periféricas não é fenômeno recente, mas, pelo contrário, faz parte da própria história da expansão do ensino secundário (Pereira, 1969, p.68-ss).

professores para os cursos ginasiais (5ª a 8ª série) e para o 2º grau. Faltando professores habilitados, recorre-se à contratação de professores estudantes e não licenciados, como vimos na escola Gardini. Em geral mais jovens, às vezes com outros empregos, esses professores tendem a perceber o magistério como uma atividade temporária e não como uma carreira.

O mesmo já não acontece com os(as) portadores(as) de diplomas de Pedagogia e algumas outras áreas das Ciências Humanas, especialmente as ligadas ao magistério. Poucas são as oportunidades de emprego fora das escolas públicas, enquanto multiplicam-se as vagas para estudar em faculdades particulares, que não oferecem grandes dificuldades em seus vestibulares nem em seus cursos de Pedagogia e licenciaturas. Era a estes cursos que se dirigiam as professoras primárias da escola Gardini, atraídas tanto pela diferença salarial — o Estatuto do Magistério atribui aos P-1 que tiverem diploma universitário salário equivalente ao dos P-3 — quanto pela possibilidade de “ascensão na carreira”, isto é, virem a tornar-se diretoras de escola ou supervisoras.

Dessa forma, podemos dizer que, de manhã, funcionava na escola Gardini uma escola de Ciclo Básico; à tarde, uma escola de 3ª e 4ª séries; e, a partir das 17 horas, uma escola ginasial, cada uma delas com muito poucas ligações e semelhanças com a outra. Isso, sem mencionar as turmas de jovens e adultos do supletivo, quase imperceptíveis em suas “salas emprestadas”.

O ANO LETIVO

Também no decorrer do ano letivo a escola foi sofrendo modificações, apresentando uma espécie de sazonalidade que definia temporadas com ritmos e características bastante diferenciados. Os primeiros dias, a partir de 12 de fevereiro, foram extremamente confusos. Dois dias foram dedicados a reuniões entre as professoras, mas o quadro ainda não estava completo, especialmente no ginásio. No primeiro e segundo períodos, a situação estabilizou-se com maior rapidez, pois faltava contratar poucas professoras e as listas de alunos por classe não sofreram muitas modificações.

No ginásio, no entanto, o quadro era caótico, como se depreende dessas anotações feitas no dia 23 de fevereiro: “São 17:20 horas. Sete classes estão sem professores, pois só chegaram quatro. Uma classe foi dispensada e voltou para casa. O portão principal está aberto e as crianças e jovens espalham-se com muito barulho por toda a escola. Há um início de guerra de pipoca no pátio.(...) No corredor do bloco térreo, com quatro salas de aula de 6ª série, uma inspetora de alunos toma conta para que as classes com aula vaga não saiam. É uma figura quase policial, postada no portão, de costas para as classes, com corrente, cadeado e chaves na mão, gritando: ‘Espera o professor dentro da classe. Marina, vai sentar. Se vocês continuarem saindo, eu vou começar a

anotar os nomes’. (...) São 17:30 horas, chega mais um professor. A secretária ralha em tom de brincadeira com ele. Uma inspetora de alunos comenta: ‘Eu perguntei se o Nabuco (professor de Matemática) está com outro emprego. Ele disse que não, que está chegando atrasado porque está sem relógio.’ A mesma inspetora comenta comigo: ‘Esse ginásio deixa a gente louca, viu? Esses alunos sem professor ficam assim’. Chegam mais dois professores. Grupos de alunos e todos os professores que chegaram depois das 17 horas procuram as inspetoras para saber do horário de aulas. São 17:40 horas, há trinta minutos tenta-se refazer o horário, saber quem vai para cada classe, quem tem aula vaga. Duas professoras reclamam que têm ido sempre para a mesma classe, enquanto nem conhecem as outras turmas. Agora, um professor desceu porque não tem a chave para abrir a sala de aula. Um outro professor ajuntou duas classes e está passando um filme no ‘Laboratório’. (...) São 18 horas, transcorre a segunda aula, a escola está um pouco mais calma. O horário da terceira aula está sendo feito na secretaria. (...) São 18:40 horas, há dez minutos foi dado o sinal e ainda há alunos saindo. Três classes foram dispensadas, não terão mais aulas. O turno normal vai até as 21 horas”.

Esse quadro, com alguma melhora, estendeu-se até o final do primeiro semestre. A situação era tão difícil que procuravam-se desesperadamente professores. Uma mãe de alunos, empenhada nessa verdadeira caça, dirige-se à secretária da escola no dia 23 de fevereiro: “Tem uma professora de Ciências que vai te ligar hoje. Eu consegui, eu lancei uma professora de Ciências”. Logo após assumir a direção da escola, no dia 16 de março, Jerusa, em sua primeira conversa comigo, antes mesmo de me perguntar qual era minha formação, propôs-me assumir essas mesmas aulas de Ciências, ainda vagas. Só em maio parte delas foi assumida por Elizabeth, bancária e recém-formada em Pedagogia. Quando lhe perguntei se não tinha dificuldades com as aulas, respondeu-me: “Não tenho, não. Na 5ª e 6ª séries são noções muito simples, coisas que você sabe, o sol, a lua, a terra” (5 out.1990).

A falta de professores nas escolas estaduais vinha sendo tão grave que ganhou manchetes nos jornais de São Paulo em maio e junho de 1990. No dia 17 de maio, a *Folha de São Paulo* afirmava: “Segundo dados de março da Secretaria de Educação, deixam de ser dadas 1,7 mil aulas de Química, 2,6 mil de Geografia, 5,9 mil de Matemática e 1,1 mil de Biologia por semana no estado de São Paulo — em um total de 11,3 mil aulas vagas” (Estado perde..., 1990, p.C-6).

Segundo o levantamento do Sindicato dos Professores (APEOESP, 1990), 28,7% das escolas do estado e 33,4% das escolas da região metropolitana de São Paulo acusavam falta de professores em junho de 1990.

Assim, podemos caracterizar todo o primeiro semestre como uma temporada de ritmo confuso, de fal-

ta de professores, resultando em classes ajuntadas, aulas vagas e voltas mais cedo para casa, especialmente para o ginásio.

REPOSIÇÃO DE AULAS

Quando as aulas recomeçam em agosto, a escola passa a viver o problema de como repor tantas aulas perdidas. Em 1990, ano eleitoral, nenhuma contratação poderia ser feita três meses antes e três meses depois da data das eleições, que se realizaram em outubro. Isso colocou, para todas as escolas, o problema de contratar rapidamente professores ou ampliar a jornada de professores já contratados, para cobrir todas as aulas.

Para o funcionamento da escola, essas reposições significavam que os alunos do ginásio circulavam o dia todo, entrando e saindo, permanecendo no pátio e áreas livres, o que levou a um esforço ainda maior de controle, mesmo nos períodos do primário. Além disso, todos os espaços vagos durante os primeiros períodos ficaram ocupados pelas classes de reposição, o que dificultava ainda mais a realização de qualquer atividade extraclasse.

Para os alunos, foi grande a sobrecarga de trabalho; iam e vinham para a escola várias vezes ao dia, com horários extremamente confusos. Uma das inspetoras de alunos chegou a afirmar que alguns que trabalhavam e não podiam comparecer às reposições estavam abandonando a escola. Aqueles que tinham outras aulas e cursos tiveram problemas na compatibilização de horários e os menores, principalmente, tiveram dificuldades no cumprimento das tarefas escolares. É questionável o resultado de todo esse esforço. Será que era possível ensinar, no caso de Matemática por exemplo, quatro bimestres em dois, independentemente do esforço e dedicação da professora? Esta, no entanto, mostrava-se orgulhosa dos resultados, através das notas obtidas pelas 5^{as} séries: "Fiz provas razoavelmente difíceis e tive aprovação quase total no '1^o bimestre'" (Dirlene, 31 ago.).

O último bimestre abriu a temporada do cansaço. As brigas e desentendimentos entre educadoras avolumaram-se; nos Conselhos de Classe, intermináveis, eram visíveis as olheiras e a irritabilidade da diretora. Aos poucos a atividade começava a diminuir novamente até que, em dezembro, só freqüentavam a escola os alunos em recuperação.

Se alguma coisa foi constante no decorrer de todo o ano letivo, foi o ritmo frenético de atividades extracurriculares. Toda semana havia alguma, em geral mais de uma, envolvendo pelo menos algumas turmas ou séries e significando ou não interrupção das aulas: excursões de caráter didático ou de lazer; participação nas Olimpíadas do Município, no desfile de 7 de setembro e em concurso municipal sobre a AIDS; preparação das festas realizadas aos sábados, uma vez por mês (Festa de Abril, Festa Junina, Festival de Pipas, Festa da Primavera etc).

Outras atividades extras estavam ligadas às reivindicações de melhorias na escola, atividade que já fazia parte da rotina e era indispensável para garantir o funcionamento mínimo da escola: assembléia e caravana à Secretaria da Educação para reivindicar a construção da quadra de esportes da escola; participação em caravana das escolas da região para exigir carteiras, mobilização dentro do Conjunto Operário contra a implantação de mais um período na escola etc. Também havia as reuniões regulares de caráter pedagógico ou administrativo. Além disso, freqüentemente as aulas eram suspensas também pela requisição ou empréstimo da escola para outras atividades: seção eleitoral nos dois turnos das eleições presidenciais, encontro de casais, vacinação. Se considerarmos também as paralisações sindicais — pelo menos três dias de paralisação com manifestações — e os feriados, devemos dar razão às reclamações dos pais:

Eles acham que a escola pára muito. O que a gente escuta muito do comentário dos pais é que eles acham que a escola pára pelo menos uma vez por semana e isso não é bom, que os alunos também vão perdendo o pique, né? Eles não gostam. (Maria Alice, professora)

O Calendário Escolar, oficial, votado pelo Conselho de Escola e aprovado pela Delegacia de Ensino, pouco ou nada tinha a ver com esse ritmo real, a não ser por algumas delimitações genéricas e algumas formalidades, que eram tratadas enquanto tal — meras formalidades.

Professor 1 X Professor 3

Para além dos grupinhos e da divisão em períodos, um corte percorria o corpo docente de alto a baixo: a divisão entre as P-1 (professoras primárias) e as P-3 (professoras de ginásio). Dessa forma, prevalecia a divisão historicamente mais antiga, entre os cursos ginásial e primário, determinando duas culturas bastante diferenciadas no interior do professorado, apesar da unificação num curso de 1^o grau único, de oito anos.

Estes dois grupos colocavam-se como rivais e relacionavam-se a partir de estereótipos, de resto vigentes no conjunto da rede pública de ensino. De acordo com estes estereótipos, a professora primária seria dedicada aos alunos, presente nas atividades extras da escola, comprometida com o trabalho pedagógico, no qual optaria por linhas mais tradicionais, enquanto a professora de ginásio só se interessaria pelo salário, viria à escola apenas para dar suas aulas, só "ficando dentro da sua matéria" e faltando muito, mas desenvolvendo um trabalho pedagógico renovador e criativo. A professora primária conheceria pessoalmente cada um dos alunos e suas famílias, enquanto a professora de ginásio teria com eles uma relação impessoal. A professora primária não se interessaria pelas lutas sindicais, não faria greve, seria "despolitizada e

alienada", vivendo "num mundo muito pequeno"⁹. Teria uma formação profissional precária, falaria pouco nas reuniões e desfrutaria de pouco poder dentro da escola. Já a professora ginásial seria militante, "grevista, politizada", "mais intelectualizada", falaria muito e disputaria poder, influência e espaços. Cada um dos grupos reforçava os aspectos negativos do estereótipo do outro, acusando-se mutuamente, por exemplo, de alienados ou de não terem compromisso com os alunos.

Estes estereótipos correspondiam apenas parcialmente ao que pude constatar nas observações. Na escola Gardini encontrei indistintamente, em todos os períodos, no primário e no ginásio, professoras que poderiam ser classificadas de modernas e tradicionais, dedicadas e descomprometidas, politizadas e alienadas, conhecedoras do bairro e das famílias e alheias a isso.

Havia, no entanto, diferenças importantes nos espaços, ritmos e formas de organização do trabalho (como já apontei ao descrever os três períodos da escola) que, ligadas a toda uma cultura e tradições sobre o que é o magistério, levavam a relações diferentes com a escola e com os alunos, a uma inserção diferente no local de trabalho.

As professoras primárias, fechadas em suas salas onde tinham bastante autonomia de trabalho, tendiam a reproduzir a mesma imagem do "bom professor primário" identificada por Luís Pereira em 1959, ao estudar uma escola primária na região metropolitana de São Paulo: "O 'bom' professor primário dedica-se grandemente aos alunos, sentindo-se um tanto 'dono' do seu cargo e das crianças da sua classe. (...) Resolve tudo sozinho, só recorrendo ao diretor em casos extremos. Nesse sentido, concebe a escola como um conglomerado de classes, cada uma independente das demais e semi-independente em relação à direção do estabelecimento" (Pereira, 1967, p.78).

Uma professora, falando sobre seu trabalho, revela uma visão muito semelhante:

O que vem, o lado externo, eu não deixo atingir a minha classe, não. Porque acho que eu, na minha sala de aula, sou eu e não me interessa lá o que venha aí, que eles venham falar assim: 'Aluno não tem que levantar quando chega alguém'. Prá mim tem que levantar, é a minha postura. (...) Eu gosto da minha sala em silêncio, sair em fila. Muita gente acha um absurdo, mas eu acho que na escola tem que ter disciplina, então meus alunos saem em fila. Então o que vem por aí dizer que é antiquado, sabe, prá mim não me afeta, meus alunos fazem, é a minha postura. (Leila, professora primária)

A relação de trabalho das P-1 era uma relação pessoal com sua turma de alunos e sua sala de aula. Elas referiam-se freqüentemente aos "meus", ou "um meu" ao falar dos alunos: "tem uma que foi minha até a 4ª série"; "vou ali avisar os meus".

Já as Professoras-3, trabalhando ao mesmo tempo com diversas turmas, eram levadas a uma percep-

ção mais globalizante da escola, de seus aspectos administrativos e sua organização. Essa visão um pouco menos parcelada, no entanto, não significava que rompessem com a fragmentação em seu trabalho pedagógico. Em geral, permaneciam isoladas em suas matérias, como apontou a assistente de direção:

É um trabalho muito individualista, eu acho. Não há aquela integração. (...) Se você chegar pro professor de tal matéria e perguntar o que é que o outro está passando, dificilmente ele vai saber falar. (Neide, assistente de direção)

O principal resultado parecia ser a despersonalização das relações de trabalho. A professora de ginásio não tinha sua sala de aula, nem "sua" turma de alunos. A escola era um local de passagem, com o qual ela pouco podia identificar-se. Parte daquilo que era classificado como "descompromisso" não decorria da total despersonalização de seus espaços na escola, reduzidos àquelas prateleiras de armário com desenhos e recortes que descrevi anteriormente? Essa relação mais distanciada com a escola parece já fazer parte de uma cultura própria das professoras de ginásio, como revelam as observações de João Batista Borges Pereira, feitas entre 1959 e 1960, num ginásio público da periferia de São Paulo: "alguns (professores) residem no centro da cidade, outros em bairros da zona sul e só vão à Vila Flávia à noite para lecionar. Raros são os que, dentre eles, viram o bairro e a escola à luz do dia" (Pereira, 1969, p.82).

Enquanto as professoras primárias trabalhavam o ano inteiro com uma única classe de cerca de 40 alunos, as professoras do ginásio lidavam com diversas classes, chegando a trabalhar com 300 ou 400 alunos. Nos Conselhos de Classe e nas reuniões pedagógicas com os pais, os alunos do ginásio eram chamados por seus números e freqüentemente as professoras não sabiam de quem estavam falando:

"Reunião do Conselho da 5ª série C, terceiro bimestre:

Jerusa: — *Número 1: não tem problema nenhum. Número 2: tá perigando em português, né, Vânia?*

Vânia: — *Tá.*

Jerusa: — *Número 3: é um bom aluno, né?*

(...)

Jerusa: — *Número 15: esse moleque é safado, olha. Depois da recuperação, melhorou.*

Mário, Nice e Vânia: — *É menina, a Edna.*

(...)

Mário: — *Número 21: como é que ela está?*

Neide: — *Ela não, é ele, é Fábio.*

Nice: — *Qual Fábio?*

Vânia: — *O 21 é o Fábio lourinho. O 22 é o Fábio das Chagas, o que é repetente, senta ali do lado da janela" (12 out.1990).*

9 As expressões entre aspas referem-se a falas de educadoras em conversas ou entrevistas.

É preciso levar em conta, também, a diferença nas idades dos alunos, que exige relações pedagógicas diversificadas, distanciando muito os dois extremos do 1º grau. As turmas de CB inicial, por exemplo, estão muito mais próximas das classes de pré-escola do que das 7ª e 8ª séries do noturno.

Na escola Gardini, apenas uma professora do ginásio era professora também em outro estabelecimento (pré-escola), mas o fato de que seis em 13 professoras do ginásio tinham outra ocupação remunerada, contra apenas quatro das 29 professoras primárias, certamente modificava seu grau de envolvimento com a escola. Os índices de participação na Associação de Pais e Mestres e no Conselho de Escola eram significativamente diferentes entre P-1 e P-3. Apenas 31% das professoras primárias nunca tinham participado desses organismos, enquanto metade das professoras do ginásio estavam nessa situação. Mas essa diferença deve ser relativizada pelo fato de que a maioria dos novatos concentrava-se no ginásio, alguns deles contratados após as eleições de APM e Conselho na escola Gardini. Nas festas e atividades extras que tive oportunidade de observar, a presença das P-3 era proporcional ao seu número na composição do corpo docente, apesar de um número muito maior delas residirem em bairros distantes da escola.

ENTRE A COMPETÊNCIA E O AFETO

Sem dúvida, também, a maior presença masculina no corpo docente do ginásio (seis num total de 13 professores, contra um professor primário entre 29) modificava os padrões de comportamento, as expectativas e a maneira de o grupo perceber sua relação com o trabalho e com os alunos. Aparentemente, essa maior presença masculina levaria a uma visão mais profissional do trabalho pedagógico, separando mais claramente o público e o privado, em contraposição a uma visão maternal, estritamente afetiva que caracterizaria as professoras primárias. Elas transporiam, para o universo público, posturas e referências do universo privado, o que freqüentemente é considerado, *a priori*, como um problema. Essa idéia está bastante difundida entre os educadores que procuraram compreender a imbricação entre gênero e magistério. Maria Eliana Novaes (1986, p.105-6), por exemplo, afirma: "Tradicionalmente, nas escolas a professora era vista como 'segunda mãe'. Hoje virou uma professora chamada de 'tia'. As professoras, parece, internalizaram essa perspectiva que vê a escola como um novo lar. Costumam referir-se à escola como 'a casa'. (...) Ora, a professora precisa sentir-se 'em casa'. Assume o papel de 'mãe' ou de 'tia', identificando-se mais como um 'parente postiço' da criança do que como sua mestra".

São quase as mesmas palavras da diretora Jerusa, que nunca atuou como professora primária e se identificava com as Professoras-3:

Existe a discriminação muito do P-1 para o P-3, porque o P-3 é vagabundo, é irresponsável, porque o P-3 não leva nada a sério, não dá aula direito. São preconceitos. (...) É difícil você prejudicar a pessoa como irresponsável, mas elas se sentem muito mais responsáveis do que o P-3, elas são muito mais mães. Eu falei: 'Professor não tem que ser mãe, a relação de chamar de tia tem que acabar, profissional é profissional. Ele tem que ter uma relação de carinho, mas tem que ser uma relação de professor e aluno, não dá prá ficar de tia'. (...) E o P-3 não tem essa relação que elas acham que tem importância, que pra mim não tem importância. Eu posso ter uma relação de professor e aluno super amigável, sem ser super-mãe. (Jerusa, diretora e professora de ginásio)

Nessa fala está implícita uma crítica à competência profissional das professoras primárias, que supriam uma suposta incompetência com uma postura maternal. Guiomar Namó de Mello (1987, p.117) explicita essa crítica, ao falar do senso comum e da prática do magistério de 1º grau: "Quando não se sabe o que fazer, ama-se. (...) Não estou negando a dimensão afetiva do magistério. Como toda atividade que envolve relacionamento humano, ele incluirá sempre essa dimensão. Entretanto, quando ela é absolutizada, é muito provável que isso seja uma maneira de contornar, pelo caminho do sentimento, problemas que reclamam a competência do especialista".

Com base nesse tipo de argumentação, que provavelmente é correta em algumas situações, generalizou-se uma visão que opõe competência profissional ao modelo feminino de prática docente, o modelo mais tradicional da professora primária. Não foi isso, no entanto, que observei na escola Gardini. Algumas das professoras que demonstravam maior segurança em seu trabalho, compromisso e disposição em aprender e inovar corresponderiam totalmente ao modelo maternal de professora primária. A própria diretora Jerusa, mais adiante em sua fala, mostrou que não havia na escola essa contraposição entre ser profissional e ter uma atitude maternal, que o problema da falta de profissionalismo estava presente em todos os períodos e tinha outras raízes — a falta de uma formação sólida e a dificuldade em selecionar profissionais, dados os baixos salários:

Eu acho que no primeiro período você tem profissionais altamente comprometidos com a escola pública, altamente comprometidos com o processo pedagógico, como você tem aquele que está aqui porque não sabe fazer outra coisa. No segundo período eu percebo também um pessoal bastante responsável, bastante sério e tem aqueles que também estão aqui porque não são capazes de fazer outra coisa. E o Estado paga mal, então ele não tem como selecionar bem. E, no ginásio, percebo a mesma coisa. Tem o pessoal muito comprometido, tem um pessoal que eu acho que não sabe o que fez ontem na sala de aula e que também não sabe o que vai fazer daqui a cinco minutos, quando entra (...). Porque ele não

tem a relação profissional com o aluno que ele precisa ter. (Jerusa, diretora)

Isto é, embora entre as professoras primárias predominasse uma postura maternal em relação às crianças e uma maneira peculiar de enxergar seu trabalho, havia entre elas, tanto quanto no ginásio, boas e más profissionais. E o recurso à afetividade não tinha relação direta com o despreparo profissional.

Quando eram as próprias professoras primárias que falavam de suas diferenças com as P-3, a comparação com o papel de mãe, a referência ao universo privado permaneciam, porém ligadas ao tipo de estruturação do trabalho — uma única classe com uma única professora — e à tradição do magistério primário, lembrando a professora da década de 50, descrita por Luís Pereira (1967):

P-1 é assim, o professor de 1ª a 4ª série, o professor P-1 antigo, é assim: 'Essa classe é minha, 35 alunos meus'. Então, esses 35 alunos eram propriedade sua. É igual filho. Se ele aprontar uma ali fora: 'É aluno de quem, bem?' Sabe? 'Sou aluno da professora Clara'. Então é a professora Clara que não ensinou. Isso a vida toda do magistério foi assim, né? Então, o aluno que tá aprontando lá fora é reflexo da professora que não ensinou. Igual o mau filho. O filho que está jogando pedra no vizinho é que a mãe dele não tem educação. Se for um de 5ª, 6ª série, não é assim: 'Você é da 5ª A ou B?'. Não é a professora. Então você pega aqueles 30 alunos, 40 que seja, diz assim: 'Olha, se vocês aprontarem uma aí fora...' Agora, com a Jornada Única, já tá mudando um pouco porque tem mais professor trabalhando com a classe. Mas era assim: 'Olha, tudo de bom que você puder passar prá eles, você passa, assim à sua moda, à sua cabeça'. Teve época da gente pegar uma classe na 1ª série e ir com a mesma classe até a 4ª. Então o aluno só tem você ali como espelho. Então se a classe era sempre boa, você era excelente professora. Se a classe não fosse, azar seu, né? (Clara, professora do CB)

A direção e as professoras do CB e ginásio achavam ruim para os alunos terem três professoras no Ciclo Básico, voltarem a ter apenas uma professora de classe na 3ª e 4ª e chegarem à 5ª série sem nenhum preparo para trabalhar com oito ou nove professoras diferentes, uma por disciplina. Mas as professoras de 3ª e 4ª séries resistiam muito a reorganizar seu trabalho de uma forma próxima à do ginásio, lecionando matérias específicas para duas ou três classes, ao invés de trabalhar com uma única turma, embora essa sugestão fosse constantemente repetida em reuniões. Essa resistência parece ter o mesmo

significado dos choques constantes entre as professoras de classe do CB e os professores especializados que trabalhavam com seus alunos: expressava o choque entre uma "forma ginásial" e uma "forma P-1", marcadamente feminina, de organizar o trabalho e relacionar-se com os alunos.

Não acredito que, da maneira como está implantado, o atual "modelo ginásial" das escolas estaduais de São Paulo represente um maior controle sobre o conteúdo da prática das professoras. No entanto, com relação ao uso do tempo e à determinação do ritmo de trabalho, as professoras do ginásio parecem ter menos autonomia que as professoras primárias. E é muito provável que elas resistissem à extensão desse modelo, intuindo que isso poderia significar o rompimento de uma prática estabelecida a partir de anos de trabalho docente em que, uma vez fechada a porta da sala de aula, a professora pode ignorar tudo que "vem do lado externo" e dispor com autonomia de seu tempo, seu espaço e suas formas de trabalho.

Diante dos constantes problemas de desorganização, faltas das professoras e da impessoalidade nas relações que pude observar no ginásio, é de se questionar que o avanço para todas as séries dessa "forma ginásial" seja a melhor solução para o 1º grau, como parecem sugerir a fala da diretora Jerusa e o desprezo com que se costuma tratar a postura maternal das professoras primárias. Algumas escolas da rede particular vêm implantando exatamente o oposto, inspiradas na organização do ensino básico em outros países: a manutenção de uma professora de classe na 5ª e 6ª séries.

Na rede pública de ensino, talvez a capacitação profissional do corpo docente como um todo, o questionamento dos estereótipos mútuos e a criação de possibilidades de diálogo permitissem uma troca entre os dois modelos, onde, respeitadas as diferenças nas idades dos alunos, a "responsabilidade maternal" pudesse combinar-se com o "profissionalismo ginásial". Talvez, com esse diálogo, abram-se possibilidades de recriar as relações entre as esferas da vida pública e da vida privada no âmbito do trabalho docente, possibilidades de combinar a competência técnica e o afeto. Esse processo, certamente longo, pode permitir repensar, com menos preconceitos, como a presença majoritariamente feminina no magistério primário vem marcando a prática docente. E, talvez, abra caminhos para a superação tanto da profunda cisão entre as esferas da vida pública e da vida privada que o atual modelo ginásial representa, quanto da mistura freqüentemente confusa que o modelo maternal facilita.

BIBLIOGRAFIA

- APEOESP - SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Levantamento sobre a situação da escola pública de São Paulo*. São Paulo, 1990. mimeo.
- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.14-23, fev.1988.
- _____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.3-14, fev.1987.
- BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.4-13, fev.1988.
- CAMPOS, Maria M. Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, 1982. Tese (doutor.) FFLCH/USP.
- ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, v.15, n.1, p.51-66, Spring 1984.
- ESTADO perde 11 mil aulas por semana. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 maio 1990. p.C-6.
- EZPELETA, Justa. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, México, v.20, p.1-64, set.1986.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- MELLO, Guiomar N. *Magistério de 1ª grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.
- NOVAES, Ma.Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1986.
- PEREIRA, João Batista B. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PEREIRA, Luís. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira; Edusp, 1967.
- ROCKWELL, Elsie. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. México: DIE, 1982. mimeo. (Cuadernos de Investigación Educativa).
- _____. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)*. México: DIE, s.d. mimeo.
- _____. *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México: DIE, 1987. mimeo.
- SÃO PAULO(Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Recursos Humanos. *Dados informativos de pessoal: série histórica (2)*. São Paulo, 1991.
- _____. *Quantos somos (1)*. São Paulo, 1990.
-