

UM OLHAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA

Maria José da Costa Sales (SEMEC)

De como me tornei Docente

Nasci em Parnaíba (PI), cidade próxima de Luis Correia que se situa no litoral piauiense e lá permaneci até a adolescência, aos quatorze anos. Em 1973 minha família constituída por meus pais e nós, onze filhos entre homens e mulheres, fixamos residência em Piripiri. Lá, iniciei e conclui o ensino fundamental e médio. Dois anos depois de ter firmado residência nessa cidade, participei de um grupo de jovens ligado à igreja católica, onde conquistei o papel de líder e ministrante de aulas de catecismo para as crianças daquele movimento de jovens. Logo que conclui o “ginásio”, fui matriculada na única escola normal daquela cidade. Posso dizer que me tornei professora por “mérito” de meu pai, pois este suscitou em mim essa vocação, talvez porque ele fosse um homem, de “poucas ou nenhuma letra”, porque compreendia essa profissão como socialmente reconhecida, desde sua juventudeⁱ entre outras razões. Dessa forma, isso foi concretizado em mim, sua terceira filha e em minha irmã Helena, carinhosamente chamávamos “Heleninha” que, anos depois se realizou em outra profissão, Técnica Administrativa do Instituto de Previdência do Estado do Piauí.

Presumo que meu pai investiu em meus estudos e no de minha irmã Heleninha para tal fim, porque ele acreditava e sonhava que suas filhas exerceriam o ofício de professora, como forma de “auto-realizar-se” no conhecimento mais elaborado. Assim também nos estudos de meu primeiro irmão, o mais velho, numa relação de doze filhos, tendo sobrevivido apenas onze. Meu irmão mais velho a quem chamamos “Maninho”. Meu pai tinha o objetivo de torná-lo “doutor”, optando pelo Curso de Direito, a mais promissora para nossa família, pois sendo meu pai um homem de negócios de porte médio, certamente, necessitaria de alguém que entendesse de Leis, considerando que ele possuía uma empresa em sociedade com outro pai de família que, após momentos difíceis em suas relações financeiras e pessoais, chegaram a conflitos que tiveram que desfazê-la.

Diante disso, a motivação em formar um filho em advocacia parece ter vindo com maior força somando-se ao status que a sociedade, à época, reservava para os homens da família. Até então, meu pai vivia um momento financeiro áureo, por isso manteve meu irmão na capital para estudar Direito - orgulho dele - e nós, as filhas mais velhas continuamos no “interior” para cursar o Ensino Normal. Presumo que o desejo de meu pai em formar seus filhos e filhas devia-se ao fato de que ele foi um cidadão que lia a realidade

do mundo. Como homem simples, semi-alfabetizado, se orgulhava em saber apenas assinar seu nome. Dessa forma, o filho primogênito e as duas primeiras filhas sobreviventes tiveram oportunidades favoráveis à sua formação em relação aos demais.

Durante o Curso Normal Médio fui expansiva, esforçada, disciplinada, chegando ao final do segundo ano do curso, a ser uma das selecionadas para exercer a função de auxiliar de secretária na primeira Escola de 2º Grauⁱⁱ fundada na cidade de Piripiri, em 1978, tendo eu permanecido naquela escola até março de 1980. Em virtude de minha família estar vivendo uma crise econômica no final da década de 1970, meu pai resolveu transferir nossa moradia para Teresina, afinal meu irmão mais velho vivia na capital, morando em pensionato, ainda estudando Curso de Direito. No início de 1980, minha mãe e as filhas e filhos passaram a morar na capital. Apenas eu fiquei em Piripiri, mas em março do mesmo ano, consegui ser transferida para o Instituto de Educação Antonino Freire, a Escola Normal da capital. Aqui instalados, os mais novos continuaram seus estudos na escola pública e os mais velhos, especialmente eu e minha irmã, preparamo-nos para ingressar no serviço público através de concurso.

A Experiência Profissional

No início de 1980, instalados em Teresina e tendo concluído no ano anterior o curso Normal Médio na Escola Normal “São Joséⁱⁱⁱ”, Piripiri (PI), eu e minha irmã, então, recém formadas no curso de Magistério fomos aprovadas no concurso público da rede estadual de ensino para professora de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental. Um ano depois, assumi a função de professora de 1ª série na Unidade Escolar “Francisco Falcão”, na região do Dirceu, antigo Itararé, zona Sudeste de Teresina. Nessa minha experiência, já observava a realidade dos educandos que vinham comunidades de condições política, cultural e sócio-econômico muito baixa. Essa realidade era percebida por mim devido à aparência física dos alunos que eram magros e pálidos com aspecto de desnutrição, tendo alguns problemas de saúde como gripe, deficiência na visão e até mesmo a falta de higiene pessoal. Além da insaciável “fome” que os levava a ter um comportamento voraz no ato de comer a merenda escolar que naquele período a Secretaria Estadual de Educação fazia a distribuição para as escolas. Vi uma realidade até então desconhecida. Eram crianças que necessitavam do “conhecimento” intelectual tanto quanto da alimentação, atenção, carinho, orientações de higiene e res-socialização, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

Foi nesses primeiros momentos no trabalho de educar que descobri que nessa profissão, independentemente da vontade pessoal, nasce um vínculo afetivo-emocional entre

a maioria das educadoras e educandos na lida com o cotidiano escolar no processo de interação professor (a) e aluno(a). Nessa interação, mesmo com certa insegurança, sentia-me desafiada a desenvolver uma capacidade intelectual para trabalhar conteúdos compatíveis com o nível de aprendizagem e os seus desejos e necessidades, bem como perceber se o próprio processo de ensinar e aprender mexia nas nossas relações afetivas. Para envolver os alunos e alunas, procurei dinamizar aulas que pudessem sensibilizá-los e fazer desenvolver sua criatividade, fui, então, uma contadora de história e intérprete de músicas infantis, de poesias de autores renomados como Paulo Paes, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, entre outros.

No meu estilo de ser, tentei melhorar a aprendizagem de meus alunos (as) sendo algumas vezes “autoritária” na forma de exigir a atenção e o esforço de cada um deles no fazer as tarefas, mas coloquei também uma certa dose de sedução para que meu trabalho tivesse um resultado mais eficaz, suscitando a motivação e o potencial inerente em cada um. Assim, fui construindo uma condição contraditória, ora autoritária ora democrática, para que ocorresse uma relação positiva entre mim e meus pequenos alunos, ou ainda que inconsciente, buscava também estabelecer uma relação afetiva com os colegas de trabalho e, até mesmo com os pais e mães dos estudantes (CODO, 1999, p. 75), terminei me envolvendo afetivo-emocionalmente, o conhecimento daquela realidade, sobretudo no espaço da sala de aula afinal, optei por trabalhar na escola pública onde a maioria dos usuários pertence a classe popular, o que me tornou mais sensível.

Lembro-me, pois, das dificuldades que sentia como recém-formada no Curso Normal Médio. Senti “na carne” a inexperiência em assumir uma sala de aula, sem orientações prévias para planejamento pedagógico e sem treinamento para o exercício da docência, apenas com os conhecimentos assimilados durante o Curso o que me deixava assustada. Mas o vínculo afetivo-emocional já estabelecido entre mim e as crianças chegavam a ser tanto que, muitas vezes, sentia-me impotente para enfrentar alguns conflitos de suas vidas pessoais, somados aos meus, de ordem familiar e mesmo profissional em virtude do baixo salário e péssimas condições de trabalho. Certamente, uma contradição desequilibrava, às vezes, minha relação com o outro, pois eu sentia necessidade de buscar força interior e equilíbrio para tais situações. Essas situações, conforme Codo (1999, p. 76), dizem respeito à vida privada das pessoas, o que limita o conhecimento sobre a vida privada da família dos alunos, de minha individualidade e a daquelas crianças.

Aquelas crianças com as quais me relacionava era, a maioria, do bairro Dirceu - onde situava a escola – e de bairros circunvizinhos a essa região, em Teresina, considerados regiões pobres.^{iv} Assimilei o que dizia sobre o papel “social” da (o) docente ainda que em

condições precárias, pois tinham-na como sacerdócio. Exercia meu ofício de mestre (ARROYO, 2002), como uma atividade prazerosa e que precisava de profissionais dedicados, além de desejar firmar-me profissionalmente.

Hoje, tenho a clareza de que a docência pode ser uma profissão com um papel social, mas fundamentalmente uma profissão que merece ser valorizada com identidade própria. Ser professora da rede pública estadual de ensino tem um caráter social e essas experiências têm me acompanhado e contribuído para a construção de uma identidade profissional, pois acredito na importância do meu trabalho, por isso continuei no exercício da profissão, mesmo que sempre mais desvalorizada historicamente (CODO,1999). Ou como Miguel Arroyo (2002) analisa em sua obra *Ofício de Mestre*:

(...) A profissionalização do magistério aparece como um remédio para a afirmação de nossa identidade. Profissionalizados seremos capazes de separar nossos tempos, tirar a máscara após cada dia de docência e mostrar nossos múltiplos rostos com orgulho. Nas últimas décadas não faltaram pressões pela profissionalização do magistério, mas as incertezas ainda continuam. (...) A preocupação por encontrar-nos como profissionais competentes em um campo do conhecimento vai e volta e reflete a procura da identidade coletiva e pessoal (p.28).

Leitura de mundo

Entendo a leitura de mundo como Paulo Freire (1992), ou seja, a possibilidade de ampliar a compreensão do ato de ler e re-elaborar a realidade, especialmente no exercício profissional como educadora, procurando superar os desafios daquele contexto educacional onde claramente já percebia a desigualdade social, econômica e cultural do povo brasileiro a partir do espaço escolar. Com maior ou menor grau, tais percepções influenciaram o meu comportamento, seja na relação com os atores internos (alunos, professores, funcionários e direção da escola), seja com os externos (pais ou mães de alunos, lideranças da comunidade, as instâncias hierárquicas do sistema educacional) até chegar mais diretamente à organização sindical do magistério. A preocupação era amadurecer minha relação com a organização da escola, enquanto “construtora” de bens culturais às gerações novas, socializando conhecimentos e vivências com os filhos das classes empobrecidas, afinal, como docente, sentia que esse era o meu papel e a de outros profissionais da educação que, como eu, ensinavam e aprendiam a prática docente mais coletiva na escola pública. Aprofundei minha sensibilidade quanto àquela realidade dos alunos oriundos de classes populares, filhas e filhos de trabalhadores, subempregados ou desempregados semi-alfabetizados e compreendi o quanto ser professora despendia de uma energia física e, sobretudo, psíquica a ponto de, em alguns momentos, desejar desistir.

No início dos anos 80, no governo de Lucídio Portela (1979-1982/ARENA), o país e o estado pareciam viver os “últimos suspiros” da ditadura militar. Esse governador, reproduzindo o mesmo estilo, exercia um poder nos moldes ditatoriais, chegando a levar fama como “governo da chibata” de modo que no final de seu governo, o regime político vigente entrou em crise político e ideologicamente. Tal conjuntura refletiu dentro da escola, confirmando os argumentos de Snyders (1981) de que a escola tem sido um espaço de “reprodução” do sistema político e econômico de uma nação, podendo gerar conflitos que podem interferir no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

As diretoras (es) indicadas exerciam, naquele contexto, um poder extraordinário junto à comunidade interna e externa da escola, chegando, às vezes, a intimidar alguns atores do segmento de apoio técnico-administrativo. Mas tinham ainda um certo poder em conseguir benefícios para as escolas, familiares e até membros da comunidade escolar. Entretanto, se alguém de algum segmento - funcionário, professores e especialistas, alunos ou alunas da instituição de ensino, - não estivesse na “linha” ou se comportasse contrário às normas da escola, era coagido. O papel do (a) diretor (a) era, então, o de exercer o cargo de “confiança” do governo do estado ou do político que o/a nomeou (PARO, 1996). Em 1984, o povo brasileiro continua a luta pela redemocratização do país, organizando muitas manifestações com ocupação de praças e ruas, em prol das “Diretas-já”, cuja conquista começa a se efetivar em 1985, mesmo com a escolha indireta de Tancredo Neves para presidente da república.

A Afetividade

Esteves (1999) e Codo (1999) tratam da afetividade, a partir de pesquisas sobre as doenças que afetam o docente – o mal-estar docente - uma síndrome que provoca a desistência ou o absenteísmo do trabalhador; doença chamada “burnout”. Essa síndrome dificulta as relações sociais do profissional no local de trabalho e em outros espaços de sua vida. Talvez minha dedicação àquelas crianças no ato de ensinar-lhes as primeiras letras, algumas noções de higiene como, por exemplo, lavar as mãos antes da merenda, dando-lhes um mínimo de carinho, ensinando-lhes o princípio de solidariedade é que me cansasse mais rapidamente, haja vista no meu horário de “descanso”, eu permanecia vigilante para os maiores não “roubarem” o lanche dos meus alunos menores. Ainda hoje, no período da pesquisa, em visita à escola onde comecei a docência, na região do Dirceu II, detectei as carências materiais quando as condições de funcionamento, a exemplo das crianças ainda se sentarem no chão para alimentarem-se, diferentemente dos padrões de civilidade.

Ao deprender essa realidade social e econômica dos alunos vi que eles chegavam à escola sem a primeira refeição – café da manhã. Passei, pois a reservar para minha turma o direito de fazer sua “refeição” na própria sala de aula, levando-lhes o lanche; transformei uma tábua^{vi} em bandeja e depósitos de margarina em pratinhos para servir a alimentação daqueles meninos e meninas. Era um trabalho solidário e, às vezes, solitário, mas me sentia feliz em ver aquelas crianças saciadas em sua fome.

Nesse período minha mãe era costureira para terminar de criar seus filhos e filhas. Relatando sobre a pobreza das crianças, dos retalhos de tecido que sobravam de suas clientes, ela fazia alguns calções ou bermudas para eu levar e sortear entre aquelas crianças. Eu mesma refletia sobre meu comportamento em relação às condições de pobreza de meus alunos e ter satisfação naquele trabalho com tantas dificuldades! Fato compreendido por mim anos depois, lendo a pesquisa coordenada por Codo (1999) e publicada no livro “Educação: Carinho e Trabalho”^{vii}

Tive o desafio de aprender a ensinar aquelas crianças, a manter uma relação com os (as) colegas professores(as) e funcionários(as), na troca enriquecedora de leitura de mundo ou do ponto de vista humano entre mim e todos eles (as). Por outro lado, o apego ao trabalho me proporcionava muitas vezes, uma desilusão decorrente das condições subumanas em que parte do público usuário se encontrava e as poucas recompensas pelo salário que recebia diante da força de trabalho que despendia naquelas condições. Mas aprendi também, de um lado, a mediar alguns conflitos e, de outro, secundarizar comentários negativistas de alguns colegas menos envolvidos, pois alguns comentários de alguns colegas os mais conflituosos, lembro-me bem, eram o que diziam sobre minha pessoa referindo-se às minhas atitudes definidas, ironicamente, por elas como “professora dedicada” a devido minha atenção e compromisso junto à comunidade escolar, a partir de minha relação afetiva com os alunos, a diretora e alguns colegas que se “dedicavam” mais afetivamente ao trabalho docente, como assevera Esteves (1999, p.34) quanto a valorização do docente pela sociedade.

Desvio de função

Na segunda metade de 1982, já sendo conhecida por algumas pessoas do Instituto de Educação “Antonino Freire”, a Secretária Geral dessa instituição solicitou-me que retornasse à referida escola, com a função de auxiliar de secretaria. Aceitei o convite e a secretária geral, pessoa de grande confiança da direção da escola normal, organizou minha transferência, de modo que sai do exercício do magistério em sala de aula à função

administrativa de secretaria naquele Instituto de Ensino. Isso me proporcionou comodidade devido eu morar próximo à referida escola e, diante das condições salariais, faria economia.

Dessa experiência, pude compreender melhor como se davam as relações de poder no trabalho interno, numa escola de grande porte. Conforme meu estilo “rigoroso” de ser, não ficava submissa a algum discurso autoritário vindo, muitas vezes, de técnicos da Secretaria de Educação que queriam favorecer “protegido político^{viii}” ou da direção do Instituto de Educação que, algumas vezes, exigia de mim o atendimento “especializado” a esses técnicos da SEED ou a políticos. Agia com profissionalismos, mas entendia que as relações de poder e os diversos vieses considerados por alguns analistas como “abuso de poder”, “jeitinho brasileiro” no campo do trabalho faziam parte da relação hierarquia numa administração “patrimonialista”, exercida pelos “superiores” que insistiam em quebrar as normas da escola, com o de entrega diplomas para alunos concludentes do Curso Normal Médio de anos anteriores, simplesmente para atender pessoas ligadas ao poder estatal e que exigiam ser “respeitados” por tal fato. Conforme Da Matta (1997a) um dos rituais brasileiro é o da popular frase “sabe com quem está falando?” O que implica sempre em uma separação radical e autoritária de duas posições sociais reais ou teoricamente diferenciadas (p.181-182). Todos os brasileiros, segundo ele, sabem que essa expressão é o reflexo ritualizado de uma separação social, o que também significa uma demonstração violenta de preconceitos. O mesmo autor considera essas atitudes como “cidadania relacional” - aquele sujeito ou cidadão comum longe do “cidadão” com status político, social ou econômico-cultural, supostamente superior -, uma espécie de rito autoritário que, por sua vez, numa da situação conflituosa, deseja constranger o menos “superior” usando a expressão *você sabe com quem está falando?* Hoje, compreendo-o como discurso próprio de indivíduos que se apropriam do autoritarismo, em situações onde desejam romper com alguma regra que, teoricamente naquela dada situação, estão submetidos a cumprir, ainda que, provavelmente, encontrem-se em desvio das normas sociais estabelecidas. Nesse sentido, embora tendo um estilo “polêmico” de ser e, particularmente, pelos exercícios e lições que tenho aprendido em lidar com o coletivo, percebi-me como uma mulher capaz de integrar-me ao coletivo não apenas pelo conceito quantitativo, mas principalmente pela consciência do ser posicionando-me contrária a algumas políticas ou comportamentos injustos ou de discriminação, seja pelo fato de ser mulher, seja porque fosse uma simples funcionária de escola (RESENDE, 1995).

No entanto, agora compreendo também que a experiência de desvio de função^{ix}, como Secretária de escola do Ensino Médio denotava que, em outras funções de trabalho na educação, é também importante uma formação mais qualificada e continuada, daí talvez, na

ausência desta, a cultura do desvio de função de parte das professoras, principalmente na década de 1980^x, possibilitando-lhes qualificação especializada para esse trabalho.

Nesse período, já havia a luta do movimento sindical da educação por **gestão democrática na escola**, a partir da eleição direta para diretores, tendo em vista que naquela década, no Piauí, as direções eram escolhidas através de nomeação política dos governantes. É interessante lembrar que um (a) diretor (a) nomeado (a) pelo poder público era uma estratégia para ele (a) ficar à disposição dos políticos (governadores, parlamentares, cabos eleitorais) que faziam nomeações de pessoas de sua “confiança”. De forma que a escola, por meio desse segmento, reproduzia a caricatura do Poder Político dos governantes delineado segundo o Partido Político ou o perfil peculiar a cada Governador a exemplo de Lucídio Portela (1978-1982/PDS) como já mencionado e seus sucessores^{xi} na relação com os servidores públicos^{xii}. Senti, pois, na própria “carne” as ações desses governos que se apropriavam do modelo de gestão patrimonialista, usando de expedientes que viesse ser “política de impacto” para velar os verdadeiros objetivos oficiais, passando a impressão de estarem atendendo as necessidades da população, como bem assevera Bomfim (2000, p.78). Na década de 1990, o pagamento de salário para os servidores público do Estado era humilhante, não se tinha ao certo o dia de pagamento, de modo que o anúncio da tabela era motivo de manchete dos jornais locais bem como os atrasos salariais que gerava conflitos entre educadores e governos como ilustra o Jornal da Manhã com a manchete “*Atraso irrita os professores*” (Cf,16/07/1997).

Os conflitos externados em manchetes de jornais não provocava desgaste político para os governantes, mas também gerava um sentimento de revanche por parte dos docentes engajados que, em época de eleição, votavam em candidatos opositores ao governo da situação, a exemplo do governador Mão Santa (PMDB) que foi eleito em 1994, derrotando o candidato do PFL, apoiado pelo governo de mesmo Partido, à época e, em 2002, quando Wellington Dias (PT) foi vitoriosos logo no primeiro turno, derrotando Hugo Napoleão (PFL). Pagamento de salário em dias parecia ser o desejo principal dos profissionais da educação que usavam o voto como “arma” para defenderem seus direitos trabalhistas e valorização profissional.

Um dos piores momentos vivenciados pelos trabalhadores em educação diz respeito ao atraso no pagamento dos funcionários públicos no governo de Alberto Silva (1987-1990/PMDB). Segundo o ex-presidente do SINTE-PI, quando perguntado sobre que governo do Piauí gerou maior dificuldade para a educação, ele aponta o segundo mandato do governo imediatamente citado, por ter atrasado os salários em maior proporção, promovendo no campo da educação pública estadual grande fluxo de migração de

professores(as) para outros setores de trabalho. Isso caracteriza, segundo Codo (1999) e Esteves (1999) um *absenteísmo* que significa o não reconhecimento social desses profissionais, resultando, pois, num nível de estresse derivado do exercício docente. Eu mesma vivi os piores momentos de minha vida profissional nesse período. A forma irônica^{xiii} com a qual o governador Alberto Silva expressava à sociedade: “*as professoras são mal casadas*” nos causava outro mal-estar docente.

Esse mal-estar docente era consequência do que parte da sociedade internaliza se somava ao sentimento de “comiseração e incompetência” internalizada pelos alunos e seus pais devido a circunstâncias materiais e reais da própria existência, segundo as quais a ideologia burguesa incute no consciente das classes populares (SNYDERS, 1981, p. 141) fazendo-os crer que são incapazes em se interessar pela própria realidade. Em 1989, o “amargo” do governo de Alberto Silva chega ao fim e no conjunto de servidores públicos do Piauí um sentimento de revolta e, talvez por isso, o candidato ao Governo indicado ele, à época Wall Ferraz (PMDB) não foi eleito. Havia uma certa desesperança. Foram mais seis meses (BONFIM, 2000, p.78) sem receber salários e, por isso, os professores naturalmente se afastaram da escola para buscarem alternativas de subsistência, a exemplo de se tornarem vendedor(as) ambulantes, vendendo o que produziam ou revendiam. Eu e minha família, nesse período, além de vivermos problemas de ordem afetiva com a separação entre meu pai e minha mãe, foi aprofundada a crise econômica e, eu, como os demais, busquei alternativas de melhorar a subsistência de minha família, fazendo bijouterias. Isso me trouxe outra crise - a de identidade profissional. Senti fortemente a síndrome da *bournot* que mexeu com o meu emocional e, presumo, com a maioria dos docentes, por ser uma doença de conceito multidimensional que gera três debilidades: 1)Exaustão emocional; 2) Despersonalização; 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho que caracteriza uma “evolução negativa” exercício de suas funções, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento (CODO, P. 238)

Comecei a estudar para concurso público e logrei maior êxito no concurso para professora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, tendo sido aprovada entre as 25 (vinte e cinco) primeiras colocadas. Assumi uma turma de crianças de nível pré-escolar numa escola da zona rural de Teresina, pois o ônibus escolar da SEMEC era acessível para eu me deslocar até a escola. Graduei-me em Letras em 1990 e em 1992 fiz especialização, de modo que ampliou minha formação para lidar com o ensino da leitura e escrita para alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 1998, assumi o segundo turno na Escola Municipal Ofélio Leitão, Porto Alegre, bairro situada na zona sul de Teresina, com turmas de 5^a e 6^a série. Fiquei na rede estadual de ensino no terceiro turno, no Instituto de

Educação “Antonino Freire”. Essa carga de trabalho, apesar de meu entusiasmo, deixava-me bastante cansada, decorrente da distância de uma escola para outra, na tentativa de melhorar meu “status” que, segundo relatório da OIT e UNESCO^{xiv}, para melhorar o status dos professores e a qualidade na educação, salários e condições de trabalho são fundamentais para garantir um padrão de vida “razoável” ao professor, além do investimento na formação continuada; menor carga horária de trabalho e tamanho de classe com número médio bem menor do que se constata atualmente por nível de ensino.

A experiência como Militante

Em 1995, adentrei-me mais diretamente no movimento sindical dos trabalhadores em educação. Sempre fui participante em assembleias, seminários ou atos públicos de modo a semear minha participação como militante de base do movimento dos trabalhadores da educação do Piauí. No final de 1994, fui convidada a participar de uma chapa para a direção do sindicato, no qual aceitei e vencemos. De 1995 a 2003 assumi a direção do SINTE-PI e, em três mandatos assumi pastas diferentes: Secretária de Comunicação, Secretaria de Formação Política, Secretaria de Assuntos Educacionais. Isso me favoreceu participar também da direção da CUT-PI - Central Única dos Trabalhadores no Piauí, mas sem sair da sala de aula e contribui na luta magisterial, a partir de reflexões sobre as concepções pedagógicas, administrativas e financeiras da política educacional de nosso país e de nosso estado bem como o movimento político no sindicato. Foi uma rica experiência que me fez amadurecer e compreender a política econômica dos neoliberais^{xv} instituída na Reforma Educacional, instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Da utopia às relações de conflitos

A ampliação da leitura de mundo^{xvi} possibilitou-me também ampliar minhas relações políticas e pessoais. A experiência no movimento sindical desenvolveu em mim o entendimento de que o sindicato é um espaço civil onde os trabalhadores se organizam por um objetivo comum, mas também constituído de relação de conflitos assim como a escola por conta da disputa de poder, desvelando também o viés existente em muitas práticas de militantes que é se supõe ser tais conflitos mais presentes na relação capital e trabalho – empregado e patrão. Ora, o sindicato dos trabalhadores em educação tem o princípio básico a democracia em defesa dos trabalhadores e da escola pública. Talvez uma das tarefas políticas mais significativas, por que, então, havia tantos conflitos? categoria em questão?

Com essas reflexões, re-signifiquei conceitos, aguicei o senso crítico que se ia formando em minhas relações e tensões no âmbito da política sindical e entendi que os grandes conflitos internos e externos, talvez fossem consequência das disputas de espaço entre as “correntes político-ideológicas” ou correlação de força política entre as lideranças que, em sua maioria, também eram organizados em Partidos Políticos. Vi que a relação de “poder” se assemelha, muitas vezes, com a política tradicional que o campo da esquerda tem combatido.

A partir disso senti que os militantes do movimento sindical têm uma relação muito mais complexa do que imaginara, pois parte daqueles dirigentes entendem a democracia como um sistema de regras da maioria ^{xvii} e para mim se expressa também no rodízio de poder e prestação de contas dos representantes para com seus representados. Vale ressaltar que quando as práticas da realização da democracia são imperfeitas, talvez se trate de lutar por aperfeiçoá-las e não renunciar a elas, como assevera Paro (2000, p.112). Por isso não tenho renunciado à democracia, mas tento aperfeiçoá-la a partir de mim, de minha participação efetiva. O espaço sindical suscitou em mim o desejo de ter uma formação teórica, para compreender e administrar com mais eficiência as relações sociais diante dos conflitos, o que considero uma formação processual, buscando me qualificar em nível de pós-graduação em mestrado.

Os conceitos teóricos que eu ia assimilando, vieram de autores como Pablo Gentili, Demerval Saviani, Guadêncio Frigotto, entre outros que têm feito contraposições à concepção de educação dentro dos princípios neoliberais. Pablo Gentili (2001, p.p.16-17) , por exemplo, reafirma que os sistemas educacionais latino-americanos passam por uma crise de eficiência, eficácia e produtividade bem maior que a crise da universalização e de extensão dos serviços oferecidos. E Frigoto (1995) diz que as reformas da educação desde a década dos anos 1970 até os dias de hoje foram propostos como meio de adaptar a política educacional ao contexto político econômico, pois esta tem sido tratada como mercadoria (FRIGOTO, 1995). Na ideologia capitalista, as instituições internacionais como FMI/BID/Banco Mundial^{xviii} primam por uma educação de “qualidade” e “competitividade”, numa perspectiva de “estado mínimo” como a melhor saída para as políticas públicas, ou seja, o mercado constitui o melhor e mais eficiente mecanismo de locação de recursos, reduzindo o tamanho do Estado, seu papel e suas funções (DRAIBE, 1995, p.11) para com as políticas sociais. Tais reflexões mais teóricas foram fundamentais para eu compreender minha prática política pedagógica.

Nessa trajetória, então, entre docência e militância, experimentei fortemente o exercício da reflexão-ação, podendo constatar como Paulo Freire & Frei Beto (1985) que a

prática política é “Essa escola chamada vida”. Assim, como argumentam os dois autores, também não posso separar os meus atos de vida pessoal e profissional docente da política, pois tal qual os dois autores revelam, uma e outra são “instrumentos univitelinos” para a libertação do nosso povo excluído ou oprimido, considerando o objetivo final do trabalho em educação que a mim tem proporcionado um acúmulo de leitura do mundo que, com a leitura da palavra tenho aperfeiçoado minha prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABICALIL, Carlos. *Gestão da escola: democracia em questão*. IN. *Revista da Educação da CNTE*, Brasília: CNTE, 1993, Nº 01, ano 1. Ed., p.45-50.
- _____. *Gestão escolar: democrática e de qualidade*. Mimeo, 1995.
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da Cultura. Parte Terceira da 5ª. ed.* da obra *A Cultura Brasileira*. Melhoramentos em convênio com Instituto Nacional do Livro. MEC, São Paulo, 1976.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- BIONDI, Aloysio. *O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. Trad. C. Varriale et al. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 12. ed., 1999. V. 1
- _____. *Liberalismo e democracia*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Estado, Governo Sociedade para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- BOMFIM, Mª do Carmo A. *Movimentos de docentes da educação básica estadual piauiense: heterogeneidade e diferenças*. Tese de Doutorado, PUC/ São Paulo, 2000.
- _____. *A Escola Pública de 1º Grau em Teresina: Um Espaço de Conflito (1976-1986)* IN.: *Lutas Populares pela Escola Pública e Gratuita em Teresina (o caso dos bairros Lourival Parente e vila São Francisco/sul)*, Dissertação de Mestrado, São Paulo, 1991.
- BRZEZINSKI Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 199.

CODO, Wanderley; MENEZES, Iône Vasques. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. São Paulo: INST/CUT, 2000. (Cadernos de saúde do trabalhador, 14).

DAVIES, Nicholas. Os recursos financeiros da LDB.IN: *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?* São Paulo: Xamã, 2004.

CNTE.Cadernos de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ano II-nº 3A, jan/1999.

DEMO, Pedro. *Participação é Conquista*. São Paulo, Cortez, 2001.

DIAS, José Augusto. *Gestão da Escola* In: MENEZES, J.G.C.,org. Estrutura e funcionamento da Educação –Leituras.São Paulo: Pioneira, 1998, p. 258 – 282.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO*. Goiânia: Alternativa, 2003

_____. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aída M. M. & AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs) *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: [s.d.], 2004.

DRAIBE, Sônia Miriam. *As políticas sociais e o neoliberalismo*. Itapira, SP: Editora Linhas Gerais, 1995. (Cadernos de Formação, nº.1, Fundação Nativos da Natividade)

ESTEVE, José Manuel. *O Mal – Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*.Bauru, São Paulo, EDUSC, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). *Gestão da educação impasses perspectivas e compromissos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Marília. *O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro*. In: GENTILI, Pablo A. (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *O banco mundial e a gestão da educação brasileira desafios contemporâneos*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo; BETO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985. (Série educação em ação)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação; visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo A. A. (Orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde o mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília; CNTE, 1996.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GHANEM, Elie. *Participação popular na gestão escolar*. São Paulo: Ação Educativa, 1995.

GODINHO, Tatu et all (orgs.). *Trajetória da mulher na educação brasileira (1996-2003): visão preliminar*. INEP/MEC.

GOMES, Ana Rosa Brito. *LDB e a História da Educação Brasileira*. IN. Revista da Educação da CNTE, Brasília: CNTE, 1993, Nº. 01, ano 1. Ed., p.5-17.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. *Conselhos gestores e participação sóciopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 84)

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. *Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades*. IN: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Princípios e características da gestão escolar participativa*.

IN: Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. As políticas educacionais, as reformas de ensino e os planos e diretrizes: construção da escola pública. IN: LIBÂNEO, José Carlos [et al]. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

LUZ, Liliene Xavier. *Conselho escolares: cidadania, participação e gestão democrática na educação?* Teresina: EDUFPI, 2000.

MACEDO, Marly. *Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas públicas estaduais da zona urbana e rural de Teresina(PI): 1960-1970*. Teresina, 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

MATTA, Roberto da. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

Ministério da Educação; Secretária da Educação Básica. *Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 5)

MELLUCCI, Alberto. *Métodos qualitativos e pesquisa reflexiva*. In: Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, R.J. Vozes, 2005.

MONLEVADE, João; SILVA, Moabádia da. *Quem manda na educação do Brasil*. Brasília: Ideal, 2002.

_____. *Educação Pública no Brasil: contos e descontos*. Brasília: Ideal, 1997.

PARO, Vítor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. *Parem de preparar para o trabalho!!!: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. IN: FERRETI, Celso J. [et. al] (org). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002

- _____. Por Dentro da Escola Pública. São Paulo: Xamã, 2000.
- PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado: no Brasil nos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.
- RESENDE, Lúcia M. Gonçalves de. Da prática a prática realizada. IN: *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação escolar e práxis*. São Paulo: Iglu, 1991.
- _____. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea)
- _____. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 16º ed. rev. e ampl. – Campinas-SP: Autores Associados, 2000.- (Coleção memória da educação).
- RIBEIRO, Masagão Ribeiro. *Trabalhadores em educação: perfil e representações dos delegados ao 23º Congresso da CNTE – 1991*. São Paulo: CEDI; Brasília: CNTE, 1992.
- SADER, Eder. *Quando Novos Personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*.
- SAVIANI, Demerval *O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional*. In: SANFELICE, José Luis (org.). *História e história atual*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1995. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).
- SEMEC. *Legislação do município de Teresina: a educação em destaque*. Escola. Teresina: setembro de 2004
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. (Trad.: Maria Helena Albarran). 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- Universidade Federal do Piauí. *O processo de implantação do impacto FUNDEF no Piauí (1998-2000)*. Outubro/2002
- _____. *Perfil dos trabalhadores administrativos e operacionais das escolas básicas públicas estaduais do Piauí*. (Relatório de Pesquisa). Dez/1999-/2000.

NOTAS:

- ⁱ Provavelmente esse sentimento seja resquício da história da educação brasileira que, no período entre 1834 a 1934, mesmo depois da instalação das primeiras turmas do ensino normal, houve expansão na matrícula do ensino e primário e secundário, exigindo escolas normais para formação de professores e, assim, atender o fluxo de matrícula escolar no ensino de primário (MOLEVADE,1997, p.29-31). Na década de 1970, parece que ser professor(a) ainda tinha uma imagem de “autoridade”, com um certo valor social.
- ⁱⁱ O 2º Grau correspondia, da década de 70 até 1995, o nível de ensino básico, hoje denominado Ensino Médio.
- ⁱⁱⁱ Mantida pelo Patronato “Santa Catarina Labouré”, administrado por religiosas.
- ^{iv} De acordo com a monografia Lazer na Cultura do Bairro Dirceu, da professora Maria Elisabeth Costa de Sousa (2003), na década de 80 e 90 a renda per capita era considerada baixa, mas não faz referência a dados numéricos.
- ^v Na época o jornalista Tomás Teixeira, alcunhou o então governador Lucídio Portela de governo da chibata pelo seu estilo duro de governar. Considerando que o referido jornalista era aliado político de Alberto Silva, ex-governador do Piauí na primeira metade da década de 1970; Lucídio Portela era o governador do Piauí indicado no final dessa mesma década, passando a ser um dos líderes de oposição ao grupo político de Alberto Silva.
- ^{vi} Na verdade era a base de uma das carteiras escolares, do modelo universitário.
- ^{vii} Livro publicado pela Editora Vozes em 1999.
- ^{viii} De acordo com o senso comum essa expressão era usada no sentido de caracterizar pessoas que eram postas no serviço público ou em cargos através da prática do clientelismo político.
- ^{ix} Professor de primeiras letras passa a ser auxiliar de secretaria de escolas e até secretárias, em virtude da qualificação.
- ^x De acordo com a pesquisa “Perfil dos Funcionários administrativos e operacionais das escolas públicas estadual” (2000) realizada pelo SINTE-PI/UFPI/UNITRABALHO revela que a falta de qualificação/escolaridade, assim também a falta de concurso público para esse segmento, leva um professor a assumir a função de funcionário, a exemplo da função de secretaria, porque esse setor necessita de assimilar melhor os conceitos do sistema de ensino logo, um maior conhecimento nas letras.
- ^{xi} É interessante conferir nos jornais de grande circulação do Piauí, a época, como Jornal da Manhã, Correio do Piauí, O Dia, Meio Norte.
- ^{xii} Lucídio Portela (1978-1982/PDS), como já citado na p.12, foi também denominado governo do arrocho salarial, pois cortou vários “direitos” dos professores, perseguidor, inclusive do sindicato; Hugo Napoleão (1983-1986/ PFL), implementou a política de abonos; segundo mandato de Alberto Silva (1986-1990/PMDB) gastou grandes recursos em obras em detrimento da política de não pagamento dos salários dos servidores públicos, atrasando durante 08 (oito) meses, de setembro de 1989 a abril de 1990. Com a posse do governo seguinte, foi retomado o pagamento.
- ^{xiii} Esse Governador costumava expressar em seus discursos, entrevistas, conforme comentários de educadores que “as professoras é que eram mal casadas”.
- ^{xiv} Relatório de pesquisa Perfil estatístico da profissão docente da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) organizado por Maria Teresa, publicado pela editora Moderna em 2003.
- ^{xv} Os princípios neoliberais serão comentados no desenvolvimento desse trabalho, conforme a visão de Pablo Gentili, Guadêncio Frigoto e Marília Fonseca.
- ^{xvi} Paulo Freire (1992) coloca em seu livro “A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam” coleção Polêmicas do Nosso Tempo, que “*a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela*” (p.12).
- ^{xvii} Desenvolvo o sentido de democracia no sistema democrático, segundo Bobbio, nos capítulos três e quatro de minha dissertação.
- ^{xviii} Essas instituições significam respectivamente Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento –organismos financeiros que, na década dos anos 1990, injetaram maior volume de recursos financeiros na política educacional dos países da América Latina. Conforme Pablo Gentili (1995), o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contra-face do discurso da democratização.