**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

**ESCOLA DE COMUNICAÇÃO**

**GRADUAÇÃO EM JORNALISMO**

**Diego Vinícius Anatálio da Silva**

**A ESCOLA É NOSSA**

**GOIÂNIA**

**2021**

**Diego Vinícius Anatálio da Silva**

**A ESCOLA É NOSSA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito final para a conclusão do curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, orientada pela professora Mestra Maria Carolina Giliolli Goos

**GOIÂNIA**

**2021**

**Ficha catalográfica**

**Trabalho de Conclusão de Curso Aprovado em 03/12/2021 para obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo.**

**BANCA EXAMINADORA**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Profa. Orientadora Maria Carolina Giliolli Goos**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Profa. Hemanuelle Jacob**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Prof. Rogério Borges**

*Dedico a Paulo Freire e as corajosas o bastante para se aventurar nas salas de aula.*

***Diego Anatálio***

**AGRADECIMENTOS**

Obrigado a todas/os as/os mestras e mestres que seguraram minha mão, por curtos ou longos períodos, no decorrer desta jornada.

**RESUMO**

O trabalho vigente é um esforço teórico para compreender as concepções e propostas contidas no trabalho de conclusão de curso realizado pelo aluno Diego Anatálio, do curso de Jornalismo da PUC Goiás. Com este pretende-se desenvolver um livro-reportagem sobre a precarização do trabalho docente em Goiânia-GO na pandemia e os desafios cotidianos da escola pública goianiense. No presente estudo serão discutidas as características e configurações históricas sobre jornalismo literário, livro-reportagem e a respeito do tema: educação pública e a precarização do trabalho docente em Goiânia.

**Palavras-chave**: Livro-reportagem, Jornalismo Literário, Educação, Docente, Precarização, Pandemia, Goiânia.

**SUMÁRIO**

1. INTRODUÇÃO •••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••7

2. REFERENCIAL TEÓRICO ••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••10

2.1 JORNALISMO E LIVRO-REPORTAGEM ••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••10

2.2 PRECARIZAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PÚBLICA •••••••••••••••••••16
3. MINHA MEMÓRIA•••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••• 33
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS •••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••• 37
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS •••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••••• 38

**1 INTRODUÇÃO**

O texto a seguir trata das formulações teóricas relacionadas ao trabalho de conclusão de curso que optou pela construção de um livro-reportagem. A escolha deste formato está ligada a uma tentativa de compreensão holística da realidade. O livro-reportagem é um produto que abarca todas as técnicas jornalísticas - desde a pauta, entrevista, redação, checagem e edição-, além de ter como referência outras áreas humanas. Aqui a palavra humano tem papel fundamental, todas as abordagens deste projeto experimental visam a humanização do relato. Neste trabalho foram pesquisadas as relações humanas dentro da sala de aula, em especial na pandemia e sob o aspecto da/o docente em Goiânia e sua precarização.

Neste referencial, configura-se de início uma resenha sobre o que é livro-reportagem e jornalismo literário, em seus principais aspectos, características, autores e formulações históricas. A literatura, como referência humana, compõe a base da jornada aqui apresentada. Alimentado pelos estudos de Cremilda Medina e Edvaldo Pereira Lima, o livro-reportagem foi escolhido pela totalidade dos recursos aprimorados no curso de jornalismo. O livro-reportagem busca suprir o que a notícia cotidiana não consegue, sem deixar de lado o compromisso com a realidade.

Um livro-reportagem não surge sem entrevistas e o contato com o outro. Os conceitos ligados a entrevista também são resenhados neste trabalho, pois cumpre função primordial nesta escrita. Estabelecer um diálogo é quase sempre um bom começo e a porta de entrada para muitas possibilidades, o encontro com o outro é fundamental, não só para a realização de uma reportagem, como para viver. Uma troca efetiva, que gera mudança é possível a partir da comunicação, que enriquece não só o produto proposto, mas a vivência.

Após essas definições, será discorrido sobre o tema: os percalços da escola pública e a precarização do trabalho docente. Será uma tentativa de estabelecer uma relação entre esses fatores. As concepções do que é trabalho mudam de acordo com o contexto em que são empregadas, o que não muda é uma característica histórica que sempre o acompanha, a luta por regulamentação e inclusão de direitos. O conflito é antigo, mas a precarização tornou-se pauta ainda mais necessária com a pandemia do coronavírus.

A fragilização do trabalho é evidenciada aqui na figura da/o docente, realidade hodierna e preocupante. A/o professora/r enfrenta diariamente desafios que surgem de inúmeras fontes, como: programas governamentais, iniciativas política, falta de infraestrutura, além das dificuldades com alunas/os e outras/os profissionais. Apesar da condição precária este profissional continua sendo a base para a consolidação de uma das mais importantes instituições da sociedade, a escola.

Sobretudo a escola pública é a possibilidade de concretização da cidadania, é por meio dela que a educação floresce e a perspectiva de uma sociedade democrática mantém-se viva. Contudo, mesmo com seu papel histórico e relevância atual, a escola pública não tem preenchido as expectativas a ela calculadas. O fracasso escolar, comprovado pelas altas taxas de evasão e baixos índices de aprovação, torna-se argumento de um discurso recorrente que reforça o descaso com a educação nacional, realidade agravada com a pandemia.

O projeto vigente busca entender na prática quais são os percalços que assolam o cotidiano da/o profissional da educação. Além de conhecer a realidade que cerca as falhas no processo ensino-aprendizagem. Por fim, apreender como esses componentes se relacionam no dia-a-dia escolar. Cabe ressaltar que esta é uma homenagem, sem acanhamentos, a Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Este, em 1997, ano de sua morte, disse que “morreria feliz” se visse o Brasil cheio de marchas, “marchas dos que não tem escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem...”. Por isso, marchemos.

Neste sentido, busca-se a elaboração de um livro reportagem sobre a precarização do trabalho docente e os desafios da educação pública goianiense na pandemia. O esforço aqui é para relatar a experiência e a precarização diária da/o profissional docente; entender as principais dificuldades cotidianas da educação pública na pandemia; e denunciar o desmonte da educação refletidas no cotidiano escolar. Para isso, serão utilizadas as seguintes metodologias: observação, entrevista em profundidade e pesquisa bibliográfica.

Para reconhecer as mazelas que atingem o educando, neste momento histórico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade, ou seja, foram elaboradas algumas questões, porém, a maior parte da entrevista correu sem roteiro. Esse tipo de entrevista dá margem para a descoberta de dados complementares que podem auxiliar na pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.  O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI, QUARESMA, 2005, p.75).

Duarte (2005, p. 1) apresenta a entrevista em profundidade como sendo “um recurso metodológico que busca com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir de experiências subjetivas da fonte, selecionada por deter a informação que deseja conhecer”.

A pesquisa bibliográfica documental, segundo Boni e Quaresma (2005):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Ela abrange: publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, *internet* etc (2005, p. 71).

Para compreender melhor a realidade da educação pública goianiense utilizou-se também o método de observação. Observação é presenciar, registrar, vivenciar ou interagir com um grupo social de forma a captar fatos, comportamentos e ações. Participação é fazer parte, pertencer, ser membro do grupo, uma experiência subjetiva. Ela se faz necessária neste projeto que tem como objetivo o livro-reportagem, que também é baseado em uma experiência imersiva.

**2 REFERENCIAL TEÓRICO**

**2.1 JORNALISMO E LIVRO-REPORTAGEM**

Atento neste momento as definições do produto, o livro-reportagem, segue uma retomada histórica, dos principais termos relacionados a esta proposta, suas características e movimentos inspiradores. Além de comentar autores e chegar ao fim a definição do produto deste trabalho.

O jornalismo, como profissão, já nasceu preocupado. Entre os motivos de sua aflição está a objetividade, um dos jargões que o persegue. Esta é descrita como um “mito”, por Clóvis Rossi (2017). Segundo o autor, a ligação, quase inerente, entre jornalismo e a neutralidade é uma importação norte-americana e é impossível de se alcançar. “Afinal entre o fato e a versão que dele pública qualquer veículo de comunicação de massa há a mediação de um jornalista (não raro de vários jornalistas), que carrega consigo toda uma formação cultural todo um background pessoal” (ROSSI, 2017, p.3).

Apesar disso, alguns veículos, conglomerados de mídia e outras pontes entre informação e receptor apoiam-se no slogan de imparcialidade, neutralidade e objetividade. Fazem disso sua marca e se orgulham do mito que propagam. Na contramão desses, há aqueles que afirmam e deixam claro sua parcialidade e assumem um compromisso com determinadas causas, fazem disso sua bandeira. A exemplo da rede jornalística Mídia Ninja. Esta é uma organização midiática progressista, com atuação em mais de 250 cidades no Brasil. E se definem como parciais, em seu site: “defendemos abertamente a parcialidade enquanto um princípio de nosso trabalho, por acreditar que nenhuma construção humana é capaz de ser imparcial, já que resulta da soma e do acúmulo de todas as suas experiências anteriores e de nossas visões de mundo”.

Em partes, a aceitação da subjetividade e o relato humano hodierno é herança do chamado *new journalism*, corrente do jornalismo literário. O *new journalism* é fruto de uma “efervescência cultural, social e comportamental do movimento hippie” (LIMA, 1998, p. 44). Este que configurou um deslocamento de contracultura, rompimento com o *American Way of Life[[1]](#footnote-1).* O levante hippie buscava uma vida em comunidade, além de pregar a liberdade sexual, uso de drogas, misticismo e o contrassenso. A partir dessa visão, novos estilos espalharam-se pelas artes: na música o *rock and roll*, no cinema o *underground*, nas artes o nome Andy Warhol[[2]](#footnote-2) fala por si só.

Tudo isso, não recebia a atenção das grandes redações, pois, entre outros motivos, a grande imprensa prendia-se ao factual. Com o tempo, alguns jornalistas perceberam que o relato desta nova onda cultural poderia ser interessante, mas não caberia nas molduras tradicionais. Assim, novas estéticas foram surgindo (a imprensa alternativa), que depois foram incorporadas pela grande imprensa e pelos livros-reportagem. Este é o chamado novo jornalismo que acompanhou o movimento contracultural dos anos 60, que primava pela subjetividade e uma compreensão holística, indo contra a lógica e a linearidade. A fim de essa nova onda, os jornalistas se jogaram neste mar, fazendo suas matérias ganharem subjetividade, personagens e vivências.

A mudança não ficou somente nos relatos sobre o movimento hippie e suas consequências, espalhou-se as outras temáticas da vida americana. Reportagens tornaram-se espaço de relatos da convivência de personagens e aprofundamento nos contextos. Se o “profissional quer mostrar o dia-a-dia real do soldado que está lutando no Vietnã. Não, ele não embarca como correspondente de guerra. Alista-se como paraquedista!” (LIMA, 1998, p.47). O novo jornalismo é um método de pesquisa também baseado na observação participante.

Estes são alguns dos nomes que se destacaram no novo jornalismo: Tom Wolfe, Jimmy Breslin, Gay Talese, John Sack e, claro, Truman Capote com “A Sangue Frio”, de 1966, um best-seller do gênero. Esta e outras obras também se alimentaram de outra fonte anterior, o realismo social que, segundo Edvaldo Lima (1998), traz para a escrita a subjetividade, o repórter como testemunha, aquele que vê e pode ser onisciente. Outra característica do movimento é a estética não delimitada, abrindo espaço para, por exemplo, mudanças de conjugação no decorrer dos textos. O realismo social também amplia as descrições: gestos, hábitos, roupas e ambiente, dão densidade ao relato. Ademais, os diálogos postos na narrativa são introduzidos de maneira mais natural e literária, com uma construção de cena a cena.

Esta nova corrente é caracterizada por um jornalismo “de auto”. Assim, as narrativas tornam-se individuais e humanizadas, com forte apelo literário. Além dos nomes norte-americanos, cabe ressaltar outros autores que contribuíram para a propagação do *new journalism,* como: o cubano José Martí, o mexicano Manuel Gutierrez Najera, o nicaragüens Rubén Darío, o colombiano Gabriel García Márquez, entre outras/os. Apesar de esses serem os principais difusores desta forma de escrita, a fusão entre literatura e jornalismo, como uma alternativa ao tradicional, já existia antes mesmo desses autores nascerem. Ademais, o novo jornalismo “foi apenas a expressão moderna de algo que sempre existiu ao lado da corrente convencional do jornalismo: o jornalismo literário” (LIMA, 1998, p.51). Um jornalismo que busca nas diversas formas de compreensão do mundo inspirações para reportar.

O livro-reportagem é fruto deste jornalismo. Segundo Edvaldo Pereira Lima (1998), ele é um produto cultural, que diferente do jornalismo tradicional não é delimitado pela periodicidade. Por ser um gênero cultural, bebe de outras fontes, como a literatura e a história. Este segmento está atrelado ao anseio de uma abordagem mais ampla, a reportagem: uma ampliação do relato simples para uma dimensão contextual. “Ao longo do tempo, uma forma de mensagem mais rica, cujo teor procura redimensionar a realidade sob um horizonte de perspectivas onde não raro existem várias dimensões dessa mesma realidade” (LIMA, 1998, p.10).

Lima (2009) explica que na Primeira Guerra Mundial a imprensa com seu telégrafo e as agências de notícia, bombardearam o norte americano com fatos e ficava presa a eles, sem conseguir fazer uma costura entre eles. A demanda por um material contextualizado faz surgir a revista Time. Ela falava sobre os bastidores e dava conexão entre os fatos, de forma clara, o que deu muito certo e se espalhou pela imprensa, O que acabou sendo chamado de jornalismo interpretativo.

Mas o que busca o jornalismo interpretativo? Busca não deixar a audiência desprovida de meios para compreender o seu tempo, as causas e origens dos fenômenos que presencia, suas consequências no futuro. Vai fundamentar uma leitura da realidade na elucidação dos aspectos que em princípio não estão muito claros (LIMA, p.19, 2009).

Quando o autor trata de uma abordagem mais ampla, ele se refere a contar fatos trazendo contexto, personagens, humanização, fatos diversos, descrição, ambiente, causa e consequências, desdobramentos e o que mais a situação pedir. Neste produto assume-se a impossibilidade da objetividade e acolhe-se a subjetividade, admitindo esta não ser menos valiosa que um relato puramente noticioso. Afinal, mesmo a notícia está condicionada ao olhar do repórter, que enxerga através de seus valores, cultura, educação, época e posição social. “Não existe objetividade jornalística, então, fiquemos bem claros nisso” (LIMA, 1998, p.11). A tentativa aqui é de compreender da forma mais ampla possível aquilo que é reportado.

Esta interpretação estende-se ao livro-reportagem que, em consonância com o mesmo autor, “é o veículo de comunicação impressa não-periódico que apresenta reportagens em grau de amplitude superior ao tratamento costumeiro nos meios de comunicação jornalística periódicos” (LIMA, p.26, 2009). Ou seja, busca o aprofundamento, as raízes, desdobramentos e detalhes, de forma extensiva.

O livro-reportagem não deixa de ter um compromisso com a veracidade e a verossimilhança e pode sim estar ligado com factual, fundamentos do jornalismo tradicional. Utiliza-se de linguagens jornalísticas, com precisão, clareza e concisão, porém oferece maior maleabilidade de tratamento. As possibilidades são muitas, quanto sua função pode ser informativa, opinativa, investigativa, interpretativa... Aqui, não há um compromisso com a periodicidade, e a “atualidade” é mais elástica.

Para além do “o quê, quem, quando, como, onde e porquê" e das mesmas fontes proeminentes, “o livro-reportagem absorve o traço fundamental da mensagem jornalística, que é comunicar - isto é estabelecer um elo de ligação com o leitor - com eficiência, combinando clareza e aceitação social” (LIMA, 1998, p.28).

O livro-reportagem não vai de encontro às formas imposta pelas redações tradicionais, que não abrem muito espaço para a reportagem, quem dirá para a grande reportagem. Logo, criou-se o livro reportagem para fugir do efêmero, indo na contramão da lógica industrial de velocidade e produção em massa.

O livro reportagem transcende as concepções norteadoras do jornalismo atual. Tem potencial para assumir posturas experimentais. Tem pique suficiente, se trabalhado de forma adequada, para fazer nascer a vanguarda de um jornalismo realmente afinado com as tendências mais avançadas do conhecimento humano contemporâneo (LIMA, 1998, p.16).

Este formato “é muitas vezes fruto da inquietude do jornalista que tem algo a dizer, com profundidade, e não encontra espaço para fazê-lo no seu âmbito regular de trabalho, na imprensa cotidiana” (LIMA, p.33, 2009), ou ainda aquele profissional que quer construir narrativas de maior fôlego, com fortes interferências artísticas.

O livro-reportagem mistura a reportagem de ação, a reportagem documental e a reportagem de fatos em seu corpo. Pois é um trabalho extenso que precisa captar a atenção do leitor, situando-o diante das múltiplas realidades através de fatos, situações, ideias e pessoas, dando assim, significado para o mundo contemporâneo. Para isso, faz-se uma abordagem extensiva, com dados, informações e detalhes quantitativos. Há também um esforço intensivo para aumentar a qualitatividade dos acontecimentos, causa, consequência e desdobramentos.

O livro-reportagem possui uma liberdade temática, chegando à universalidade, segundo Edvaldo Pereira Lima (2009), podendo falar de escândalos de corrupção até a pesca no interior do país. O autor sugere uma classificação dos livros-reportagem conforme seu objetivo particular: a) livro-reportagem-perfil: relatos humanizados, fala de uma personalidade pública ou anônima que desperta interesse. Esta personifica a realidade de um grupo social em questão. b) livro-reportagem-depoimento: reconstituição de um fato relevante, caráter de história de ação, contado por alguém que participou do evento ou com ajuda de testemunhas próximas. c) livro-reportagem-retrato: está ligada a uma região geográfica, para além das figuras humanas, busca explicar e fazer um recorte do objeto em questão. d) livro-reportagem-ciência: serve de divulgação científica sobre um tema específico, pode ser crítico ou reflexivo. e) livro-reportagem-ambiente: pode ser uma crítica ou tentativa de conscientização, ligada a temas ambientalistas e ecológicos; f) livro-reportagem-história: pode tratar de um tema distante no passado ou recente. Em geral, o tempo está conectado com presente por algum gancho, artificial ou não; g) livro-reportagem-nova consciência: focado na cobertura de novas correntes comportamentais, sócio-econômica-cultural e religiosa; h) livro-reportagem-instantâneo: fala de uma fato recém-concluído, cujos desdobramentos são identificáveis; i) livro-reportagem-atualidade: é como o instantâneo, porém nesta categoria os desdobramentos ainda não podem ser percebidos, borda apenas as tendências para o futuro; j) livro-reportagem-antologia: reunião de diversas reportagem em um livro seguindo um critério específico e subjetivo, exemplo: por temas ou autor; k) livro-reportagem-denúncia: tem potencial investigativo, pode buscar justiça, denunciar a governos, grupos, levantar escândalos e criticar a sociedade; l) livro-reportagem-ensaio: presença evidente do ponto de vista do autor e suas opiniões, uso da primeira pessoa constante; m) livro-reportagem-viagem: é formado por uma viagem a um espaço geográfico, um relato sociológico, humano e histórico. É claro que dentro de um mesmo livro pode-se mesclar diferentes tipos de abordagem, a criatividade faz parte da construção da reportagem.

Em concordância com LIMA (2009), PENA (2007) acredita que o jornalismo literário, expresso nas páginas de um livro-reportagem é uma questão de linguística. O jornalismo, neste formato, assume postura para mudar a expressão e a maneira de se informar. Além disso, ao juntar elementos de diversas áreas acaba por estar em constate mutação. A preocupação aqui não é em se afastar do entretenimento e correr até a objetividade, mas de mesclá-los e adicionar o que mais for preciso.

Por fim,“o livro-reportagem é uma obra de autor” (LIMA, p.83, 2009). Edvaldo relaciona o livro-reportagem à Teoria Geral dos Sistemas, de Ludwig von Bertalanffy, que encara a realidade como um sistema, “como um conjunto de partes interligadas que interagem entre si. A realidade, então, é constituída de complexo emaranhado de realidades superpostas. É como uma casa de cebolas. Tira-se uma casca, existe outra camada embaixo; tira-se esta, aparece mais uma.” (LIMA, p.32, 1998).

Para encontrar as camadas, parte fundamental é a entrevista, chamada de diálogo por Cremilda Medina. Na contramão das demandas do jornalismo moderno que, segundo Cremilda Medina, “acentuam a incomunicação” (MEDINA, 2011, p. 10), pretende-se com o diálogo não cumprir a pauta, mas entender o modo de ser e dizer dos outros participantes da entrevista. Cremilda (2011) define como “humanização do contato interativo”, quando emissor e receptor são contagiados, de alguma forma, pelo encontro, o que, infelizmente, não acontece sempre.

“A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interações sociais, de interpretação informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais e sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação” (MEDINA, 2011, p. 12).

Busca-se mais do que a especulação, a compreensão. Esta pode seguir as seguintes formas, segundo Medina (2011): a) entrevista conceitual: o repórter é um curioso e busca, de forma aberta, informações do entrevistado que julga detê-las. b) enquete: segue um tema delimitado, uma pauta e quer-se o relato de diversas fontes aleatórias; c) entrevista investigativa: vai atrás da informação que não está disponível, geralmente em temas governamentais e discussões públicas; d) confrontação-polemização: para temas polêmicos, acentua-se as contradições e ambiguidades, busca o debate; e) perfil humanizado: esta é uma entrevista aberta que busca mergulhar na realidade do outro, para compreender suas visões e valores do entrevistado, busca entender o humano, escutar e estabelecer um vínculo que possa mudar entrevistador e entrevistado.

Ainda de acordo com Medina, estabelecer um diálogo efetivo passa pela escolha das fontes. A pluralidade de vozes é importante para o enriquecimento do relato e para a humanização dos fatos. “o livro-reportagem pode fugir do estreito círculo das fontes legitimadas e abrir o leque para um coral de vozes variadas” (LIMA, p.84, 2009).

A entrevista no livro-reportagem, segundo Edvaldo (2009), aparece como uma expressão de individualidade, tensão, força, drama, emoção… busca compreensão. Através de histórias de vida para dar suporte a pesquisa; de memórias para resgate das riquezas psicológicas e sociais; e de documentação com coleta de dados em fontes registradas. Enfim, contar histórias.

“A aventura humana é essencialmente pensante e reflexiva, ou deixará de ser aventura para se tornar peregrinação. Nas potencialidades intrinsecamente humanas reside a esperança da nossa aventura, na percepção de que hoje ela é planetária, envolvendo-nos a todos num caminhar comum, no entendimento de que o 'amai-vos uns aos outros' não é uma simples mensagem religiosa — é a única saída (Milton Greco apud MEDINA, 2011, p.38).

A partir das reflexões apresentadas, este trabalho buscou a construção de um livro-reportagem que mescle relatos, memória, denúncia, perfis e informações a partir de entrevistas e convívio com as/os personagens escolhidas. Segundo BOAS (2014), o perfil é um tipo de texto biográfico sobre uma pessoa famosa ou não. Diferente da biografia que faz recapitulações dos pormenores da jornada de uma/um personagem, o perfil se concentra em alguns aspectos. O perfil busca as individualidades de alguém, que pode estar relacionada com um local, profissão, idade, etc.

A proposta foi lapidar um livro-reportagem a partir de relatos humanizados. Além de ser uma tentativa de conscientização e denúncia das mazelas envolvendo o tema proposto. Sendo um projeto experimental também possui forte apelo autoral para demonstrar as subjetividades e pontos de vista particulares. Com olhar curioso e aberto às possibilidades, o esforço foi de buscar informações e mergulhos na realidade do outro. Ademais, também foi preocupação a pluralidade de vozes para o enriquecimento dos relatos. Pretende-se aqui construir uma homenagem, um TCC, uma resistência aos tempos turvos e, claro, contar histórias.

**2.2 PRECARIZAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Definido o produto caminhamos para o tema. Para a socióloga Djamila Ribeiro, a educação é o "princípio ativo para a mobilidade social no país” (2019, p.62). Acreditando nesta força e reverenciando a Paulo Freire, faço uma resenha bibliográfica sobre o “fracasso” da escola pública e a precarização da/o professora/r, fatores agravados pela pandemia do coronavírus. Este trabalho deve servir também como denúncia ao projeto de desmonte da educação e demonstrar as dificuldades cotidianas de professoras/es, alunas/os e responsáveis.

A escola é “a única instituição demarcada, com a possibilidade da construção sistematizada do conhecimento pelo aluno” (LOPES, 2011, p. 2). Quanto mais operacionalizada a prática educacional, melhor seria o desenvolvimento dos sujeitos educados. Partindo deste pressuposto, Lopes (2011) realiza um esforço para analisar as possíveis animosidades na relação professora/r-aluna/o, sendo a/o primeira/o figura central na educação e muitas vezes a/o mediadora/r do processo ensino aprendizagem. Por isso, a formação docente e a compreensão do seu papel são fundamentais. “Não há como acontecer na escola uma educação adequada às necessidades dos alunos sem contar com o comprometimento ativo da/o professora/r no processo educativo” (LOPES, 2011, p. 3).

Tendo em vista o papel central da educação na formação civilizatória, o presente trabalho tem como objetivo discutir o status atual da educação pública e a realidade trabalhista moderna. A fim de entender os fatores que resultam na precarização do trabalho docente e o fracasso da educação pública, e como essas variáveis se relacionam.

Sobre as condições trabalhistas, após a Segunda Guerra Mundial, surgiu um modelo de desenvolvimento chamado fordista. Segundo Bihr (2010), citado por Abonizio (2012), neste contexto, a/o trabalhadora/r começa a deixar de lado a luta histórica contra a classe dominante em troca de uma seguridade social (estabilidade de emprego, redução do tempo de trabalho, melhoria das necessidades imediatas e cotidianas, como habitação, saúde, educação, etc). O que, segundo ele, levaria a classe trabalhadora a perder o anseio de emancipação dos imperativos do capital. Tal troca permitiu ao capital o controle do processo do trabalho e dos esforços intelectuais.

O modelo fordista e também o taylorismo, que agregam produção em massa junto a tempo mínimo, intensificaram a exploração da força de trabalho. “Com o taylorismo a tarefa do operário é decomposta nos seus últimos fragmentos, tornando-a cada vez mais monótona e repetitiva. (...) Com o fordismo, o incremento da mecanização da produção acentua a produtividade do trabalho operário” (ABONIZIO, 2012, p. 4).

G Abonizio (2012), quando discute as contribuições de Bihr (2010), entende a superprodução - quando a demanda dos meios de produção é maior que a demanda de consumo - como um dos obstáculos que tais modelos precisam enfrentar. A solução seria a divisão de ganhos de produtividade, ou seja, alterações na relação salarial. O que foi efetivado através da imposição de um salário mínimo, salário indireto, negociações coletivas, etc. Apesar da tentativa de reestruturação, os modelos não ultrapassaram meados dos anos 1970. O autor destaca quatro fatores que desencadearam o enfraquecimento do regime:

a diminuição dos ganhos de produtividade, elevação da composição orgânica do capital, saturação da norma social de consumo e desenvolvimento do trabalho improdutivo. O resultado do movimento desses quatro fatores provoca uma redução da taxa média de lucro, portanto marca a crise de valorização do capital nos anos setenta (ABOZINIO, 2012, p. 5).

A imagem da/o trabalhadora/or e as condições trabalhistas sofreram grandes alterações com o apogeu e o declínio do sistema fordista, principalmente entre 1940 e 1970, em todo o mundo. Segundo Fabiano Burkhardt (2006), o modelo fordista acabou por mostrar um capitalismo insuficiente e por fim promoveu a desestruturação parcial do Estado de bem-estar social constituído no segundo pós-guerra. No Brasil tal cenário foi agravado pela industrialização tardia.

Até o século XX, o Brasil era um país predominantemente agroexportador. A produção industrial no país começou a dar seus primeiros passos em meados de 1929, com a crise mundial e a queda do preço do café. A conjuntura proporcionou ao Brasil uma indústria desequilibrada, produzindo profundas desigualdades sociais e regionais decorrentes das diferentes formas de contratação dos trabalhadores e das regiões onde foram colocados os novos ciclos econômicos. O fordismo começou sua decadência, em território nacional, na década de 1970. “O modelo desenvolvimentista construído durante os anos JK e reformulado em novas bases pelo regime militar, dava sinais de fadiga. Os mais evidentes foram a crise da dívida externa, a grave recessão do início da década e o descontrole das taxas de inflação” (BURKHARDT, 2006, p. 34).

Constatando-se as fragilidades desse sistema e com forças políticas oportunas - no Reino Unido Margaret Thatcher (1979), nos Estados Unidos Ronald Reagan (1981) e no Brasil Fernando Collor de Mello (1990) - foi destacado como fator motivador da crise fordista a rigidez. Rigidez salarial, contratual e também estadista. Com este pressuposto, a fim de propor mudanças e melhorias, houve uma onda mundial de parâmetros neoliberais que buscou a flexibilização. Este novo movimento global contribuiu para: a) enfraquecimento dos sindicatos – no Brasil tal categoria vinha se fortalecendo e era estimulada pela busca de redemocratização devido ao pelo regime militar, inclusive em 1980 surge o chamado “Novo Sindicalismo”; b) aumento dos serviços assalariados; c) contratações por tempo determinado; c) terceirização.

A bandeira do neoliberalismo busca a desestatização da economia e flexibilização do trabalho em si e nas condições jurídicas de contratação. Esta nova lógica abre espaço para trabalho em tempo parcial, temporário, além de subcontratação e trabalho por encomenda. Tudo isso corrobora para uma maior instabilidade do trabalhador.

Caetano (2014):

O neoliberalismo é uma doutrina político-econômica que propõe uma atualização do liberalismo ao criticar o estado de bem-estar social e o socialismo (Filgueiras, 2006). Já o projeto neoliberal, explica Filgueiras (2006, p.179) “se refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou num programa políticoeconômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia e entre estas e as classes trabalhadoras” (CAETANO, 2014, p. 98).

Anderson (1995, apud ABONIZIO, 2012) define o neoliberalismo como uma força teórica e política contrária ao Estado intervencionista e de bem-estar. O autor aponta que êxitos dessa política, como contenção da inflação, não foram suficientes para suprir seu principal objetivo: a restauração das taxas de crescimento do capital.

O histórico de mudanças nas condições trabalhistas apresentadas também atingiu os/as trabalhadoras/res da educação. Nos anos 1960 assistiu-se no Brasil uma reforma educacional que permitiu maior acesso à escolaridade. Essa reforma era vista como uma resposta para a desigualdade social e a oportunidade de mobilidade entre classes. Segundo Oliveira (2004), a mudança no sistema de educação dessa década era uma tentativa de adequação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições de ideologia “nacional-desenvolvimentista”.

O crescimento na demanda pelo atendimento escolar, educação fundamental e média, desde as últimas décadas do século XX, gerou uma busca da sociedade para preencher cargos de docência. O que foi correspondido por um contingente da população ativo economicamente, porém desempregado, em especial as mulheres e mais jovens, que formaram a maior parte do corpo docente... Entretanto, a busca pelo cargo de professora/o certamente não contou com preparação qualificada inicialmente.

A falta de formação profissional no campo docente foi mais comum nas décadas de 1960 e 1970, entretanto, segundo Sampaio e Marin (2004) ainda vigora no Brasil. Além disso, algumas/os professoras/es, por necessidade, acabam por atuar em disciplinas diferentes de sua especialidade, ora ou outra falta experiência, formação pedagógica, e sobram as dificuldades com o ensino, alunas/os, sequenciamento e organização.

Segundo Oliveira (2004), a década de noventa demarca uma nova era na educação, é o “imperativo da globalização”, em que os objetivos, funções e organização do sistema educacional são alterados. A educação deve supostamente ter por objetivo base a equidade social.

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

Sampaio, Marin (2004) defendem que os problemas ao redor da escola no Brasil não são recentes, mas “constantes e crescentes”, segundo eles, tal realidade é agravada nos anos 70, em que há um endurecimento das condições econômicas e um desgaste do sistema de ensino. Depois, em 1980 e 90, há interferências de órgãos internacionais de financiamento que redirecionam as formas de escolarização e remodelam os currículos escolares no país.

O atual currículo prescrito, portanto, explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1205).

As principais mudanças no cenário educacional são evidenciadas, inicialmente, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e permanecem nos regimes atuais. De acordo com Oliveira (2004), tais mudanças não possuem uma literatura atual suficiente para analisar tal processo, que tem grande impacto na vida das/os professoras/es. A autora nomeia algumas consequências destas alterações: a) flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho; b) desprofissionalização e proletarização do magistério; c) reestruturação do trabalho pedagógico.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Em Alves (2005, apud ABONIZIO, 2012), a terceirização neoliberal cumpre papel fundamental neste novo paradigma instaurado no Brasil a partir de 1990. A terceirização, segundo ele, compreende o processo estratégico das corporações para recompor as redes de valorização, desenvolvendo novos circuitos de subcontratação. Alves (2005) aponta que a terceirização acarreta diversas vantagens ao capital, como: a) redução dos custos administrativos; b) maior concentração de atividades estratégicas; c) controle da força de trabalho; d) redução do potencial de luta entre capital e trabalho assalariado. A exemplo da Lei do trabalho temporário de 1998.

Nesta conjuntura, tal qual Oliveira (2004), a educação passa a ser ferramenta de formação para o trabalho, marcada pela padronização e massificação de processos administrativos e pedagógicos (a exemplo da padronização dos livros didáticos, das propostas curriculares, das avaliações, etc.), “sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133). Para tentar efetivar este modelo alguns países, incluindo o Brasil, desenvolveram estratégias de democratização do acesso ao ensino, no entanto, não houve aumento na mesma medida de investimentos, o que resultou sobretudo na sobrecarga às/aos professoras/es e no apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo.

Na esteira de tal fenômeno, Oliveira (2004), analisa que “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula”, a/o professora/r é responsável por toda gestão, desde planejamento à elaboração de projetos, discussão do currículo e avaliação. Cabe à/ao profissional o desempenho não só dos/as alunos/as, como da escola e também do sistema. “Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Apesar das décadas de 1970 e 1980 serem marcadas por movimentos de luta das/os profissionais docentes, na busca pela profissionalização e reconhecimentos de direitos, conforme Oliveira (2004), os estudos mais significativos a esse respeito datam duas décadas atrás.

Segundo Enguita (1991, apud OLIVEIRA, 2004), a/o professora/r vive em uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização. A profissionalização é a garantia de um estatuto profissional, “a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133) e a proletarização, uma expressão exatamente no sentido oposto, caracterizada pela perda de controle do/a trabalhadora/or no processo de trabalho.

Segundo Rodrigues (2002, apud OLIVEIRA, 2004), a perda ou transferência de conhecimentos ao público em geral, computadores ou manuais - em contexto contemporâneo, em para plataformas online como o YouTube - é mais um mecanismo de desqualificação deste/a profissional. Rodrigues argumenta que a defesa ao profissionalismo da classe docente é instrumento de luta contra manipulação do conhecimento, defesa da exclusividade profissional em face de ameaças de inovação e racionalização das tarefas e ocupações.

Em trabalho sobre desqualificação do esforço docente na cidade de Londrina-PR, Mello (2006, apud ABONIZIO, 2012) constatou que escolas onde apostilas eram usadas para a orientação do trabalho da/o professora/r havia uma grande dificuldade na aplicação da matéria, pois o/a responsável tendo que cumprir normas determinadas não tinha margem para inovar nos conteúdos. Além disso, Mello aponta que a desqualificação está intimamente ligada com a intensificação do trabalho a ela/ele atribuído.

Outro estudo de caso, de Chaves e Frazão (2010, apud AZONIZIO, 2012), com professoras/es da rede pública em Belém-PA conseguiu levantar alguns dados que demonstram a precarização dos/as profissionais da educação. Segundo os autores, em sua amostra, cada professora/r, em média, atende entre 300 a 900 alunos/as, precisando frequentar todos os turnos na escola em que trabalham e sempre realizam trabalho extra sala. Entre as atividades fora das salas de aula estão: a) correção de provas; b) lançamento de notas; c) preparação de aulas, etc. Tudo isso não contabilizado na totalidade pelo sistema educacional e não acrescentado no salário da/o professora/or.

O “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) são as horas-atividade individuais ou coletivas, realizadas nas escolas ou em ambientes de escolha dos professores” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1213). Essas horas só foram acrescidas à carga horária de trabalho das/dos docentes a partir de reivindicação dos próprios.

Estudos relacionados a tais atividades (Lourencetti, 2004), porém, vêm indicando que: • os HTPCs raramente são utilizados para rever, debater ou obter auxílios coletivos relativos a questões de efetivação do currículo, e sim como tempo dedicado a questões administrativas; • as horas-atividade de grande parte dos professores são utilizadas individualmente e fora do ambiente escolar, portanto, sem a garantia de que de fato constituam tempo de estudo para atualização ou busca de soluções aos problemas enfrentados na prática de sala de aula; • nas séries de 5ª a 8ª não é obrigatória a atribuição de tal carga de trabalho, fato que estabelece disparidade de condição de trabalho entre os professores de uma mesma escola (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1213).

Ainda para contribuir com a fragilização do trabalho está já denotada quantidade e tamanho das turmas a serem atendidas. É realidade de diversas/os professoras/res a dedicação a diferentes turnos e instituições.

No Brasil, a razão entre professores e alunos no ano de 1999 foi de: • educação primária (ensino fundamental) – 28,9; • educação secundária – séries iniciais (ensino fundamental) – 33,7; • educação secundária – séries finais (ensino médio) – 38,4. Estes números estão bem acima, por exemplo, da média obtida pelos países da OCDE, em que a razão é de 17 para a educação primária, 15 para as séries iniciais do secundário e 14 para as séries finais do secundário (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1215).

Garcia e Anadon (2009, apud ABONIZIO, 2012), à luz dos depoimentos de oito professoras/es da rede municipal do RS, denotam ainda um processo de autointensificação do trabalho docente devido a autorresposabilização das/dos professoras/res pelo fracasso da escola pública, pelo estímulo a mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta baseada em uma ética salvacionista e missionária. Esse processo, segundo eles, é acarretado pelas novas reformas educativas dos anos noventa. Ademais, a gestão escolar contribui para intensificar a pressão moral e profissional sobre as/os professoras/res.

Siniscalco (2003, apud Sampaio; Marin, 2004) apresenta dados de outra faceta da precarização: o salário não correspondente à atuação do profissional. “O Brasil está acima apenas da Indonésia e quase empata com o Peru. Todos os demais oferecem salários mais elevados na educação primária. Na educação secundária também é um dos sete piores do mundo” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. O estudo realizado pela UNESCO (2004) no país revelou que os maiores indicadores nessa área foram: • 62% nunca frequentam concerto de música erudita, 14% não frequentam museus e 17% não frequentam teatro; • 33% assistem a fitas de vídeo uma vez por semana; 49% vão ao cinema algumas vezes por ano (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

A sobrecarga sobre a/o professora/r também está na necessidade de escolaridade deste/a. O processo de atualização profissional, cultural e desenvolvimento de atividades educativas acaba se perdendo ou fica muito escasso devido ao empobrecimento da profissão. A atualização do currículo pode ficar restrita a cursos de especialização.

Como já referido, a debilidade do/a profissional da educação também está ligada às imposições curriculares. Projetos de organização de ensino ao invés de orientar os conteúdos básicos da escolarização, orientam “como se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, o que ainda vale a pena na escola” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1215). O que acaba por ditar o cotidiano escolar e interferir diretamente no aprendizado do aluno.

Todos os fatores apontados terminam por defasar a saúde física e psicológica do profissional da educação. A hipersolicitação vocal, por exemplo, é comum entre estes profissionais que precisam competir com ruídos de dentro e fora da sala, além de precisar manifestar sua autoridade perante as/aos alunas/os.

Em estudo realizado por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), citado por Abonizio (2012), é demonstrada, a partir de dados da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GPSM), uma discussão acerca da motivação das/os professoras/es a se afastarem da escola. Dos 15.243 servidores que se afastaram entre 2001 e 2002, 84% eram professoras/res. A principal causa apontada pelos autores foram transtornos psíquicos, que provocaram afastamento de 15% das/os professoras/res. Em segundo lugar, estão os problemas no aparelho respiratório 12% e em terceiro com 11% são as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

Na pesquisa de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), os entrevistados alegaram que o elevado número de alunos por turma, falta de infraestrutura, falta de equipe, indisciplina, baixos salários e desvalorização profissional são os motivos para agravamento dos problemas de saúde entre estas/estes profissionais.

Ainda sobre a precarização, o trabalho de Neto et al. (2002, apud ABOZINIO, 2012), aponta que 20% da sua amostra possui duplo vínculo empregatício, professoras/es exercem atividades tanto na rede pública quanto na privada. Os entrevistados indicaram dor de garganta, pernas e costas; rouquidão e cansaço mental como principais problemas de saúde. Nesta pesquisa as reclamações das/os docentes giravam em torno também da falta de infraestrutura, trabalho repetitivo, ambientes estressantes, ritmo acelerado, etc.

Ainda, o estudo de Codo e Menezez (1999, apud ABONIZIO, 2012) demonstra a relação entre a rotina da/o professora/or e a manifestação da Síndrome de Burnout, caracterizada pela exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Tal pesquisa tenta mapear todo o território brasileiro, com uma amostra de 39 mil sujeitos e identificar a aparição de tais sintomas. Codo e Menezez mostram que 29% dos profissionais apresentam baixo envolvimento emocional com as atividades; 25,1% exaustão emocional; e 10,7% despersonalização. Assim, 48% dos educadores têm sintomas da doença. Segundo os autores, entre os fatores que podem acarretar o desenvolvimento do burnout estão: a) violência; b) falta de segurança; c) omissão dos pais; d) crítica da opinião pública; e) classes superlotadas; f) falta de autonomia; g) baixos salários; h) falta de perspectiva de ascensão na carreira; i) falta de apoio;

Convivendo junta a realidade precária da/o professora/r está o fracasso escolar. Este, para Solange e João (2007), diz respeito à alta taxa de evasão, a repetência de alunos e o baixo índice de aprendizagem. Segundo os autores tal realidade é recorrente desde o acesso da maioria da população, formada pelas classes trabalhadoras, à escola pública e gratuita. O cotidiano escolar, principalmente nas instituições públicas,

têm sido insuficientes, no que se refere ao seu objetivo primeiro: a transmissão do saber historicamente acumulado, com o intuito de formar cidadãos críticos, capazes de transformar o meio no qual vivem, buscando uma melhor qualidade de vida (FORGIARINI; SILVA, 2007, p.1).

Lopes (2001), a partir de testemunhos de professoras/es, lista os principais desafios enfrentados em sala de aula:

desinteresse dos alunos; Não cumprimento das atividades propostas; Desrespeito ao professor e aos colegas; Brincadeiras durante as aulas; Falta de material necessário para acompanhamento das aulas; Conversa e tumulto durante a aula; Falta de limites em casa acabam refletindo na escola; Falta de autoestima dos alunos; Baixo nível de desempenho dos alunos; Preguiça; Indiferença; Falta de material pedagógico (LOPES, 2011, p.17).

Os itens majoritariamente apontam para aspectos das/os discentes, o que segundo a autora revela uma dificuldade das/os professoras/res de refletir sobre sua prática. Outra constatação foi de que algumas/uns profissionais entendem que devem manter-se afastados dos alunos. Quanto ao que mais inquieta a/o docente em sua prática, de forma unânime, é a falta de interesse dos alunos pela escola.

No processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância e é na escola que essa interação é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. (...) Sabe-se que o êxito de todo trabalho docente exige do professor uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, só assim os educadores estarão instrumentalizados para saber qual a melhor decisão a ser tomada no cotidiano da aula (LOPES, 2011, p.22).

A escola pública surge em meio a duas grandes forças: a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1780). A primeira faz emergir uma nova classe dominante, a burguesia, que destitui a nobreza e o clero do cenário político e econômico, logo, inviabiliza o feudalismo e impulsiona um êxodo rural. A segunda favorece a produção capitalista, industrialização, urbanização e migração; com isso, é estabelecido o trabalho assalariado e “alienado” já enquadrado.

A escola pública traz o “gens” da industrialização, pautada na mercadoria – núcleo da sociedade capitalista – fundamentada no trabalho e nos fenômenos da expropriação física e intelectual do indivíduo. Em outras palavras, a escola pública, desde sua gênese, surgiu para atender a demanda do mundo do trabalho nesse novo modo de produção, configurado no trabalho alienado (FORGIARINI; SILVA, 2007, p.4).

Em contexto mundial, as dificuldades de aprendizado da parcela marginalizada socialmente são entendidas como mais uma consequência da diferença das classes sociais na realidade capitalista. Trabalhando as atribuições deste fracasso ao longo dos anos, Solange e João (2007) discorrem que a partir da década de 30, coincidindo com a popularização dos conhecimentos de psicologia e do escolanovismo, a culpa recai nas diferenças individuais, com base em estudos de Darwin e a genialidade hereditária. Já em 1869 e 1890 influenciado pelos movimentos em pró de testes mentais, a dificuldade de aprendizado começou a ser diagnosticada e tratada psiquicamente, no entanto, tal teoria é notoriamente racista, pois considerava a superioridade da raça branca em relação às demais.

Na década de 40, a psicologia adentra o campo da aprendizagem de forma contundente. Patto (1999) citado por Forgiarini e Silva (2007) explica que o fracasso escolar foi atrelado a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino, ganhando espaço no lugar das explicações raciais biológicas. Nesta série, a ideia do meio cultural, valores, hábitos são culpabilização tendo seu ápice nos anos 70, com a teoria da carência cultural.

Desenvolve-se, então, uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos e os adultos dessa classe era tido como mais agressivos, relapsos, desinteressado pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes. Segundo essa vertente, a deficiência é do oprimido e, portanto, lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso, quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (FORGIARINI; SILVA, 2007, p.5).

Até 1980, a culpa era concentrada no sujeito e sua família, como se não fossem passivos e inertes no espaço tempo. Quando a culpa começa a recair sobre a instituição, era atribuída a instituição em si ou em quem nela trabalha, sem levar em conta o contexto sociopolítico. O que muda em 1999, com “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Patto, que propõe uma análise do fracasso educacional a partir do contexto sociopolítico e suas contradições.

No contexto brasileiro, segundo os estudos de Patto, primeiro em 1870 e com apogeu de 1850 a 1930 por influência da filosofia e da ciência francesa, a culpabilização do fracasso escolar teve como base teorias racistas, que viam o colonizado como inferior ao colonizador. Nas primeiras pesquisas sobre o campo da aprendizagem a culpa passa a ser do método não do indivíduo. Passa-se a criticar a escola tradicional e formula-se novos métodos educacionais não baseados em critérios externos, mas na observação do indivíduo e sua capacidade.

Ainda a partir dos anos 30, a psicologia entra em cena e aponta para os desvios psíquicos como causa do fracasso educacional, e através de diagnósticos e programas preventivos infantis busca sanar as necessidades deste sistema. Tais explicações ainda disputavam espaço com as teorias racistas, que ainda colocavam mestiços e negros em local inferior, mesmo com a abolição da escravatura e o advento da República.

Tal realidade influenciou na construção de discursos fraturados, muitas vezes contraditórios, das causas do fracasso escolar. Segundo Patto (1999), até os anos 70 houve um predomínio das explicações das causas do fracasso escolar em função das características biológicas, psicológicas e sociais dos alunos, em detrimento à explicação que considerava os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino como determinante desse fracasso (FORGIARINI; SILVA, 2007, p.8).

Ainda durante os anos 70 tentou-se superar os paradigmas apresentados a partir de uma nova teoria, a Carência Cultural, “por meio do qual se afirmava que as deficiências (déficit) do ambiente cultural das chamadas classes baixas produziam a deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, ocasionando as dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar” (FORGIARINI; SILVA, 2007, p.8). Dentro desta afirma-se que a escola é inadequada para crianças carentes.

Também em 70 permeou-se a teoria do sistema de ensino de Bordieu e Passeron. Que forneceu mecanismo para a análise da instituição de ensino como lugar de fomento crítico da sociedade, de dominação cultural e ideologização. Segundo a teoria, o ensino seria instrumento de manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos detentores do capital.

Segundo Solange e João (2007), o ano de 1977 foi um marco na mudança de enfoque da busca pelas causas das dificuldades de aprendizagem escolar. A escola passa a ser determinada por condições sociais e econômicas mais gerais, entretanto, com autonomia para determinar seu papel social.

As ideias de Snyders e Gramsci foram introduzidas na reflexão sobre o problema da ineficiência e do papel social da escola para o povo. Os conhecimentos e habilidades transmitidos pela escola passam a ser valorizados como instrumentos poderosos na luta do povo por seus interesses de classe (FORGIARINI; SILVA, 2007, p.10).

Já nos anos 90, o fracasso escolar foi tratado como fruto do próprio sistema escolar, dos chamados fatores intraescolares “e suas relações com a seletividade social operada na escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar” (FORGIARINI; SILVA, 2007, p.9).

Apesar dessas mudanças, segundo os autores, as afirmações sobre a população que ocupa os espaços em escolas públicas ainda são as mesmas dos anos 70 e os problemas de reprovação e evasão continuam contundentes, assim como na década de 30. Patto (1999, apud FORGIARINI; SILVA, 2007) comenta que o fracasso escolar está muito mais atrelado a fatores sociais e institucionais do que problemas emocionais, culturais e neurológicos, tanto do aluno, quanto de sua família.

Além disso,

durante os anos 90, as políticas educacionais, segundo Nagel (2001, p.112), estiveram diretamente subjugadas aos interesses do capital estrangeiro, sob as determinações do Banco Mundial e FMI, momento em que houve a reorganização da ideologia liberal de acumulação do capital, denominada de neoliberalismo. Para garantir esta soberania, utilizou-se, nas Diretrizes Educacionais, de palavras chaves como: desregulamentação, descentralização e flexibilização, as quais visavam estimular à autonomia, a liberdade, a independência, a iniciativa e a criatividade, desencadeando o esvaziamento de conteúdos da escola pública brasileira ou, como Nagel (idem) coloca o “caos da educação” brasileira (FORGIARINI; SILVA, 2007, p.11).

Trazendo para o contexto desta pesquisa e relacionando o fracasso escolar com a fragilização da/o docente, Goiânia, assim como em outras metrópoles, acumula fatores que favorecem a precarização e a dificuldade do ensino, afinal o meio geográfico também é parte do problema. Falta de mobilidade urbana, falta de assistência médica gratuita, falta de escolas e violência fazem parte do cotidiano goiano.

Inicialmente planejada para capacitar 50 mil habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2010 a capital já ultrapassou a marca de 1.300.000 habitantes. A urbanização e modernização forçada, entusiasmada por lideranças políticas como Getúlio Vargas, acabou por pular etapas e comprometer o curso histórico da região, hoje profundamente marcado por traços rurais no contexto urbano.

Segundo Caetano (2014), o projeto urbanístico da capital, feito por Atílio Correia Lima, visava alcançar a modernidade e não um modelo de cidade democrática, onde todos pudessem acessá-la.

Sem prezar pelo fenômeno urbano e reduzida ao urbanismo, desde a sua construção, a cidade apresentou contradições no uso e na ocupação de seu espaço urbano. Os trabalhadores construtores advindos principalmente da região nordeste do país não possuíam lugar assegurado para moradia dentro do desenho arquitetônico da cidade (Pelá, 2009). Sendo assim, o crescimento desordenado do espaço goianiense iniciou-se concomitante ao seu surgimento. Pelá (2009) explica este fenômeno como a sobreposição da vida às normas, sendo esta uma característica do urbanismo que prima pelo estabelecimento de uma ordem distante (CAETANO, 2014, p. 77).

Tal pretensão visava a demonstração nacional e internacional que o país crescia e se modernizava. O que era alimentado pelas oligarquias rurais, no início do século XX, baseadas no modelo econômico de acumulação e viam nessa expansão uma oportunidade de crescer com novas indústrias e mão-de-obra barata. Nesta lógica capitalista, nasce Goiânia, junta a segregação dos/as trabalhadores/as que fundaram a cidade.

Caetano (2014) aponta que em meados da década 1960 e 1970 ocorreu a explosão populacional, impulsionada pela expulsão das famílias do campo, o êxodo rural, além do processo de modernização e contexto da acumulação flexível já citados. Assim como em outros espaços do país, este processo contribui para a segregação socioespacial, “os bairros e tipos de moradias existem de acordo com as condições socioeconômicas da população de cada espaço” (CAETANO, 2014, p. 79).

Tal exclusão também é válida para a educação, quando se compara o padrão das escolas públicas de periferia, quanto a infraestrutura e trabalhadores/as, a escolas de setores mais nobres da capital. A periferia goianiense, densamente ocupada, detém as piores escolas e é moradia de muitas/os professoras/es.

A educação pública - a educação privada está obviamente excluída – é intencionalmente tratada com descaso e com políticas públicas danosas por parte do Estado. O processo de desmonte do ensino público que ocorre na rede estadual em Goiânia é somente um exemplo da implementação das políticas de um modelo baseado na propriedade privada (CAETANO, 2014, p. 81).

A realidade exclusiva é evidenciada nas avaliações, como exames nacionais com estudantes e índices quantitativos para medir a educação que demonstram baixas médias de estudantes goianos de escolas públicas.

Em Goiás, ainda há outro fator que contribui para a precarização das/os professoras/es e a massificação da educação. Desde 2011, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) executa normas e diretrizes que norteiam a educação pública estadual. Uma das políticas com maior destaque é o chamado “Pacto pela Educação”, contida no Programa Reconhecer, que tem como base a meritocracia.

De acordo com a secretaria, o plano visa a melhoria da educação pública estadual, mas desde sua efetivação é alvo de manifestações, sendo que foi apresentado de forma imperativa e sem participação da comunidade escolar. “Portanto, a forma unidirecional de aprovação e implementação não considera a prática de quem trabalha cotidianamente nas escolas e nas salas de aula” (CAETANO, 2014, p. 95). Segundo Caetano, tal plano não se importa com a escola pública e sua recuperação, muito menos com melhorar a aprendizagem escolar e crítica.

A autora avalia o pacto como um modelo neoliberal inspirado em propostas de organismos internacionais para escolas de países em desenvolvimento. O Pacto pela Educação está segmentado em cinco pilares que buscam aperfeiçoar a produtividade e diminuir os gastos públicos, e não apresenta motivos que os justifiquem. Por fim, sobram responsabilidades na mão de professoras/es, únicas/os encarregadas/os pelo sucesso ou fracasso da educação.

Em sua pesquisa Caetano (2014), discute os cinco pilares do pacto. O primeiro é “valorizar e fortalecer o profissional de educação”, o projeto propõe valorizar a carreira, escola de formação de professoras/os, academia de lideranças e residência educacional. “Esta política pública resvala na cotidianidade das professoras (...) de forma a causar estranhamento nos/as trabalhadores/as e precarização do trabalho” (CAETANO, 2014, p. 97). O que gera perda de autonomia, alienação e distanciamento da atividade política docente.

O tempo de trabalho das/os professoras/es alcança a vida cotidiana. A entrega quinzenal de planejamento, por exemplo, para todas as turmas as quais trabalham, contribui para burocratizar e precarizar o trabalho deste/a profissional. Assim como o bônus pago as/os docentes que não possuem faltas durante o ano letivo, segundo a autora, desrespeita a condição humana do/a profissional.

As políticas elaboradas pela gestão pública, no caso da educação, colocam os docentes em busca de estratégias que garantam a continuidade do trabalho e o atendimento das exigências. Diante da precarização que se manifesta na forma de aumento das atribuições cotidianas – o planejamento – busca-se um “jeitinho” de continuar o trabalho, como por exemplo, a repetição de conteúdos nos planejamentos a serem entregues, ou ainda mesmo, um planejamento “ideal” que dificilmente será cumprido no cotidiano marcado pelas surpresas de uma sala de aula (CAETANO, 2014, p. 100).

Outra medida prejudicial dentro do pacto, denunciada pela autora, é a adoção de materiais escolares através de parceria com o setor privado, os apostilados. Tal iniciativa busca trazer práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem do aluno (lema do segundo pilar do Pacto pela Educação), porém na prática, o material e as condições são diferentes das escolas particulares. Na escola pública estes equipamentos servem como “uma linha editorial específica, com erros de conteúdo e gramaticais, de qualidade duvidosa” (CAETANO, 2014, p. 100).

O segundo pilar propõe aprofundamento do currículo, tutoria pedagógica, educação integral, novo ensino médio, educação de jovens e adultos, rede de colaboração e investimento em tecnologia. Segundo Caetano, sete escolas goianienses adotaram o regime integral e segundo um profissional de uma das unidades houve taxa considerável de evasão quando mudaram o regime da escola.

O SINTEGO denuncia que as escolas de tempo integral implantadas dentro do projeto neoliberal do “Pacto pela Educação” não possuem projetos pedagógicos específicos e os/as estudantes ficam apenas realizando atividades de reforço escolar, sem uma programação cultural, de lazer e de aprendizado mais amplas (CAETANO, 2014, p. 103).

A autora denuncia que a tecnologia, proposta pelo projeto, chega em algumas escolas, não em todas. Em uma porcentagem delas nem mesmo empréstimo de livros na biblioteca funciona, em outras faltam até mesmo quadro e giz.

O terceiro pilar é “reduzir significativamente a desigualdade educacional”, com suporte a escolas vulneráveis, redução da distorção idade/série, moderação da evasão e reprovação e apoio às diversidades. Assim como as demais, esta proposta fica muito mais no discurso do que na prática, onde se perpetua o analfabetismo funcional e a diplomação compulsória. Em algumas escolas da capital há a presença de intérpretes de Libras, mas nada que seja suficiente para inclusão de estudantes com deficiência.

O quarto pilar configura “estruturar sistemas de reconhecimento e remuneração por mérito”, alcançando metas no índice de desenvolvimento da educação goiana (Idego), bônus para servidores, prêmio-escola, poupança aluno e prêmio educadores do ano. Baseado na meritocracia, o pilar impulsiona a competitividade e uma lógica punitivista, ao invés de estimular o trabalho e a dedicação docente.

O texto do plano como um todo apresenta diversas falhas, pois primeiramente, é preciso saber que não é possível valorizar o/a profissional de educação e sua carreira, sem garantir remuneração adequada e as medidas adotadas pelo plano escamoteiam o cumprimento do piso salarial de professores/as através da retirada de incentivos remuneratórios a qualificação (CAETANO, 2014, p. 105).

O último pilar trata de “realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino”, através de integração com municípios; excelência em infraestrutura, gestão, Escola Modelo e Comunidade; e otimização de gastos. Tendo em conta o precário investimento em infraestruturas escolares, a chamada gestão comunitária é mais uma forma de transferência de responsabilidades que cabem ao Estado.

“Os pilares propostos pelo plano se diluem de forma autoritária e não pedagógica no contexto escolar, centrando-se essencialmente na produção de números que possam servir aos interesses do governo a serviço de votos ou do marketing a ser exportado” (CAETANO, 2014, p. 106).

Aquela escola tradicional, burocrática e verticalizada mudou, mas ainda não há uma escola democrática com educação de qualidade. O trabalho pedagógico foi reestruturado, o que implicou no processo de precarização do trabalho docente, que são obrigados a responder às novas exigências administrativas e nem sempre recebem amparo.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Desde 1960 há uma articulação da tentativa de contornar e melhorar as propostas curriculares que, conforme Sampaio e Marin (2004), acabam por deixar as disciplinas “isoladas e justapostas no currículo”. Há um choque evidente entre teoria e prática. Tendo em vista os conceitos e formulações apresentadas, o livro-reportagem, produto deste trabalho, foi produzido como uma tentativa de entender o cotidiano e as dificuldades diárias da educação, que passa por momentos de provação com a pandemia do coronavírus. A iniciativa aqui produzida busca ser ferramenta e porta-voz da comunidade escolar, que nunca parou.

Para isso tem-se como referencial o patrono da educação brasileira, Paulo Freire. O educador criticou a chamada educação bancária. FREIRE (2014) considerava o processo ensino aprendizagem falho quando guiado apenas por leitura, memorização e citação, sem a articulação dos conhecimentos com a realidade local e contestação de fontes. O autor defende a educação como uma troca constante de local entre educadoras/res e educandas/os, todas/os são protagonistas do processo. A educação como produto impulsionada pelos fatores já apontados seria uma tentativa de objetificação do ser humano. A luta de Freire é pela humanização das/os alunas/os, para que se tornem sujeito de sua educação e, com isso, promovam transformações.

“Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita - e isso é o mais doloroso - em nome de sua própria libertação” (FREIRE, 2014, p.42).

Buscando não estar no mundo, mas com o mundo, Paulo defendia a educação que partisse dos interesses da própria comunidade escolar. Uma educação ética, crítica e bela, que acolhesse as/os sujeitas/os não como caixas vazias para depositar-se conhecimentos, mas humanos com vivências múltiplas e diversas e a partir daí se constrói o conhecimento. Este não é o objetivo final, mas o caminho para articular ações afirmativas em busca da equidade.

Este projeto também é fruto da militância, termo, ora ou outra, mal interpretado pelo senso comum. A militância, segundo VINADÉ (2007), surge como a possibilidade de uma pessoa exercer sua cidadania, do jeito que se é.

Pessoas com histórias de militância mostram que não encontram espaço no mundo para serem quem são, buscando no movimento social e na militância um território onde isso seja possível. Talvez esse seja o elemento disparador, a mola propulsora de todo envolvimento, do engajamento que mobiliza à contestação do status quo. De alguma forma os sujeitos se percebem impedidos de serem quem são (sem-terra, marginalizado, homossexual, usuário de droga, negro, mulher), sentindo-se oprimidos por um sistema carregado de preconceitos, estigmas e exclusões (VINADÉ, 2007, p. 69).

É a partir dessas exclusões que grupos buscam a luta, a militância. Assim, alinhado as concepções apresentadas busca-se relatos subjetivos, diversos e de quem nem sempre é ouvido. A fim de concluir esta jornada acadêmica e tentar contribuir com a discussão sobre a precarização docente e educação pública goianiense - reconfigurada com a pandemia -, a proposta deste livro-reportagem é produzir relatos humanizados do cotidiano escolar, ilustrar a realidade educacional a partir de dados, memórias e vivências e esperançar rotas que conduzem para um ponto mais democrático e saudável.

**3. MINHA MEMÓRIA**

A idealização mais concreta deste trabalho de conclusão de curso iniciou-se no primeiro semestre de 2020, ainda em um mundo pré-pandemia do coronavírus. Entre os assuntos de meu interesse estavam as mudanças na constituição de cidadania a partir das concepções históricas do sentido do trabalho. “Gostaria de entender o que significou/a trabalhar em diferentes momentos históricos e como isso influenciou/a nas relações sociais e na consolidação da cidadania”, esse é um trecho do primeiro e-mail que troquei com uma/um das/dos professoras/res que gostaria que me orientasse.

Logo comecei a trabalhar no projeto que teria a seguinte introdução: “Este projeto trata de analisar de que modo a precarização do trabalho docente contribui para o fracasso da educação pública em uma escola típica de Goiânia. As concepções do que é trabalho mudam de acordo com o contexto em que são empregadas, o que não muda é uma característica histórica que sempre o acompanha, a luta por regulamentação e inclusão de direitos. O conflito é antigo, mas a precarização ainda é pauta necessária no século XXI…”

De lá para cá algumas coisas mudaram: orientador, tema e formato - mais de uma vez. Algumas coisas não mudaram, como a necessidade de falar sobre educação e luta de classe. No primeiro semestre de 2021 iniciei, novamente, a matéria TCC 1, que foi interrompida anteriormente pela falta de comunicação com o orientador, além da insegurança quanto ao tema e formato. Desta vez, optei pela orientação da Professora Carolina Goos, que me apoiou desde o início, independente de minhas propostas.

A primeira delas era fazer uma websérie, sobre minorias. O que também ficou pelo caminho devido a amplitude e minhas reflexões sobre o assunto. Porém, mesmo sem uma definição concreta, dei início a leituras primordiais, uma delas indicadas por Carol: Entrevista o Diálogo Possível, de Cremilda Medina. Essa me contagiou a desistir do formato audiovisual e me aventurar pela escrita, que sempre me foi agradável. Decidi por tentar executar um livro-reportagem.

Assim, ainda tendendo a falar sobre minorias e representatividade, escolhi voltar meu olhar sobre os movimentos estudantis. Dei início a algumas leituras e resenhas, a primeira de Luís Groppo (2005) “Uma Onda Mundial de Revoltas - Movimentos estudantis de 1968”, tal leitura me foi de grande proveito, percebendo a complexidade da luta pela educação e poder de estudantes e apoiadores em prol de uma causa.

No entanto, outra vez, no alto do maio pandêmico de 2021 (segundo ano do fim do mundo), devido às dificuldades impostas pela pandemia e a pouco vivência empírica em manifestações, o presente trabalho mudou, de novo. Ainda dentro da educação, bandeira que sustentarei até o fim dos tempos, os esforços se voltaram para denunciar e contar a história de educadoras/res que enfrentam dificuldades diárias, mesmo antes da pandemia, mas agora agravadas.

Não por acaso este projeto é um tributo ao patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Em 2021 comemoramos o centenário desta figura central dos esforços pró educação democrática no país. Este trabalho é uma homenagem descarada a Paulo Freire. Com tema delimitado (precarização do trabalho docente e a educação pública na pandemia), ficou decidido junto à orientação iniciar as resenhas bibliográficas e a construção deste trabalho teórico, para termos material quando iniciasse a prática.

Assim foram construídas as reflexões expressas acima durante o primeiro semestre de 2021. Foi um processo trabalhoso, de grande aprendizado e delimitação das atividades que estavam por vir. Ficou decidido a elaboração de um livro com perfis. Diferente das biografias, os perfis são menores e não se atentam a todos os pormenores da vida da/o perfilada/o. No entanto, se aprofunda em algum ou alguns momentos específicos. As fontes foram escolhidas a partir dos critérios: a) educadora/or com histórico de atuação na rede pública goianiense e que enfrentam a pandemia na “sala de aula”; b) diversidade: a intenção foi trazer perfis distintos para conseguir uma abordagem mais holística. Diferentes gêneros, faixas etárias, região da capital, ideologia, formação e área de atuação - foram escolhidos professores da educação básica à média do ensino público/estadual.

Tende em vista esses critérios, as fontes para os perfis foram: Hemanuelle Jacob - professora de educação física da rede estadual de Goiânia; Arquidones Bites - professor de história, filosofia e sociologia para o ensino médio da rede municipal e estadual de Goiânia; Janira Sodré - professora de história do IFG para alunos do ensino médio; Leila Soares professora da rede pública no EJA; Maria Alice - professora da educação básica na rede pública. Além desses, foram entrevistadas/os outras/os cinco professoras/res que não foram perfilados, mas ajudaram a compor este trabalho. Houve também diálogos com gestoras/res de escolas, funcionárias/os e representantes sindicais.

Além dos perfis, foram realizadas crônicas. Segundo TUZINO (2010), a crônica é jornalismo e literatura, ao mesmo tempo. Esse texto híbrido, busca o relato de fatos cotidianos e, também, oferece uma leitura de mundo ao utilizar elementos literários, como a criação de personagens, linguagem coloquial, etc. A fim de aproximar-se da literatura, sem descartar as bases do jornalismo, foram escritas crônicas entre os perfis, em um formato experimental. Sempre com o apoio da orientadora, Carol Goos, o conteúdo foi construído em meio aos percalços da pandemia. Apesar de ter que mudar a proposta inicial devido as recomendações de biossegurança, a prática foi enriquecedora e prazerosa. Os perfis e crônicas foram desenvolvidos após estas formulações teóricas, o que ajudou a desenvolver a parte prática, através de pesquisa, coleta de dados, elaboração de roteiros, entrevistas e participação do cotidiano escolar.

Para as entrevistas foram estabelecido roteiro, mas buscando propor um diálogo construtivo, as conversas seguiam o ritmo e os assuntos suscitados pelo momento, tentando sempre não fugir do tema. Modelo do primeiro roteiro está disponível em anexo.

A maior parte das entrevistas foram realizadas à distância, devido a pandemia, pelo aplicativo zoom. Com o avanço da vacinação, alguns diálogos aconteceram presencialmente. Foram entrevistados dez educadores, em mais de uma oportunidade e desses selecionados cinco depoimentos. Também houve conversas com gestores, funcionários de escolas e representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. Todas as entrevistas também contribuíram para compor as crônicas. Além da entrevista, em alguns casos, foram feitos contatos com conhecidos das figuras perfiladas e visitas às instituições de trabalho.

Houve também uma curadoria da base de dados nacional sobre o IDEB, a educação e o trabalho docente. Além da consulta teórica anteriormente registrada. A realização deste livro contou com a revisão do poeta e amigo, Hélverton Baiano. Devido as dificuldades que envolvem a publicação de um livro físico, dentre elas o alto custo, optou-se pelo formato de e-book. As ilustrações, formatação, design e diagramação foram idealizados e realizados por mim, autor.

O livro-reportagem possui as medidas: 14x21cm, com 106 páginas. Sua capa é vermelha, cor quente, que significa paixão, excitação e está ligada a militância progressista. A obra é composta por cinco perfis com títulos literários que simbolizam o conteúdo do texto. A intenção ao escolher a ordem dos capítulos é de iniciar o livro com um tom de denúncia e caminhar até a esperança - apesar de todos os textos conterem esses elementos. Entre cada perfil há uma crônica, quatro no total, os temas foram: Goiânia, educação, Paulo Freire e docência. Antes e depois de cada perfil e crônica há uma nota, que dialoga, em um tom machadiano, com a/o leitor, buscando orientar, descontrair, aconselhar e garantir uma melhor leitura. Além dos perfis, crônicas e notas, o livro começa com um prefácio realizado por Edvaldo Pereira Lima, uma introdução e, ao final, uma conclusão.

O tempo, dentro de uma pandemia, precisando lidar com faculdade, trabalho, "vida social” e saúde mental, foi curto. Mas as tentativas de organização e reorganização não faltaram. Foram realizados diversos cronogramas prevendo as atividades e resultados. Nem sempre foi possível cumpri-los. Mas o produto final, apesar de carregar as marcas de seus empecilhos, carrega também a alegria de um esforço comunitário efetivo e efetivo.

**4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O jornalismo apareceu como opção na minha vida, dias antes de começar a cursá-lo. Depois de desistir do curso de história na Feral, decidi me inscrever para uma bolsa de graduação na PUC Goiás. Na época, pensei no curso de relações internacionais, mas não estava disponível. Jornalismo estava. “Deixa eu só dar uma olhada na grade desse curso… fotografia, linguagens, história… me parece interessante”. Quatro anos depois, escrevo meu TCC em jornalismo, curso que devo muitas coisas: amizades, conhecimento e diversos trabalhos que tive orgulho de participar, este é mais um deles.

Para finalizar este ciclo a proposta é me debruçar sobre todos os conhecimentos acumulados durante a graduação. Da redação à edição, condensados em um livro-reportagem. Formato que abre margem para um trabalho amplo que para além da notícia procura aqui um relato humano e próximo. Por influência de grandes docentes e uma homenagem ao centenário de Paulo Freire, o tema escolhido é a educação. Mais especificamente a precarização do trabalho docente, as dificuldades no ensino-aprendizagem e como a pandemia afetou a escola goianense. Tudo isso a partir da história de quem enfrenta o chão da escola pública e nem sempre é ouvido.

O trabalho aqui realizado foi de grande importância para o fim desta trajetória. Para além de levantar dados, informação e construir conhecimento, aliado às teorias de Paulo Freire, busquei aplicar todo o aprendizado em minhas práticas e realidade. Com os passos que dou hoje pretendo chegar em um lugar mais longe amanhã. A tentativa aqui é dar mais um passo em direção a uma maior consciência das realidades que me cercam, a fim de ser cada vez mais humano. E que este humano consiga ajudar outros.

Nesta trajetória ficou claro, a contradição entre discursos políticos e a educação na prática. Com a pandemia, as/os docentes enfrentaram aumento de demandas, acúmulo de funções, dissolução da barreira entre profissional e pessoal, gastos não previstos e falta de apoio. Como é demonstrado aqui, os problemas não são exclusividade da atual gestão ou da pandemia. Mas ambos inflaram os percalços e acrescentaram novos.

Sabemos dos problemas. Este trabalho é uma tentativa de contribuir para pensar nos próximos passos. Um necessário movimento em esperançar, esperar o melhor e trabalhar para que ele aconteça. Este é um convite para pensarmos em uma escola que seja nossa e para nós. Uma escola guiada por valores que façam sentido para as/os que a constituem. As propostas para melhoria surgem no contato com a/o outra/o, no diálogo. Este é um convite para dialogar.

**5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABONIZIO, Gustavo. **Precarização do trabalho docente: apontamento a partir de uma análise bibliográfica.** 2012. Disponível em:<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

BOAS, Sergio Vilas. **A ARTE DO PERFIL.** Sergio Vilas-Boas. 2014. Disponível em: https://sergiovilasboas.com.br/thinking/a-arte-do-perfil/. Acesso em: dezembro de 2021.

BURKHARDT, Fabiano. **Jornalistas freelancers trabalho precário na grande imprensa da Região Metropolitana de Porto Alegre. 2006.** Disponível em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8642/000584879.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.Acesso em: 21 de março de 2020.

BONI, Valdete.; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais.** Em Tese. v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CAETANO, D. L. **Trabalho docente de mulheres em Goiânia-Go. 2014.** Disponível em:<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/3003>. Acesso em: 10 junho de 2020.

COSSON, Rildo. **Romance-reportagem: o gênero**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, v. 1, p. 62-83, 2005. Disponível em

<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\_sdt=0%2C5&q=entrevista+em+profundidade+jorge+duarte&btnG= >. Acesso em: 17 nov. 2020.

FORGIARINI, S. A.; SILVA, J. C. **Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica.** 2007. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra,** 2014.

GROPPO, Luís Antonio. **Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis nos anos 1968**. 2005.

LOPES, Rita. **A relação professor aluno e o processo ensino-aprendizagem.** 2011. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

LIMA, Edvaldo Pereira. **O que é Livro Reportagem**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LIMA, Edvaldo Pereira. **Páginas ampliadas: livro-reportagem como extensão do jornalismo.** São Paulo: Manole, 2009.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista: o diálogo possível**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. v. 22, n. 37, p. 7-32. Revista Educação, Porto Alegre, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\_resource/content/1/Roque-Moraes\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. 2004.** Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400003&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

PENA, Felipe. **O jornalismo literário como gênero e conceito.** Revista Contracampo, n. 17, p. 43-58, 2007. Disponível em: periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17241. Acesso em: agosto de 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** Companhia das Letras. 2019

ROSSI, Clovis. **O que é jornalismo.** Brasiliense, 2017.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, Alda**. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** 2004. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400007&script=sci_arttext&tlng=pt>.Acesso em: 10 de junho de 2020.

TUZINO, Yolanda Maria Muniz. **Crônica: uma Intersecção entre o Jornalismo e Literatura.** Biblioteca on-line de ciências da comunicação, 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/~boccmirror/pag/tuzino-yolanda-uma-interseccao.pdf.> Acesso em: dezembro de 2021.

VINADÉ, Thaiani Farias; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. **Inventando a contra-mola que resiste: um estudo sobre a militância na contemporaneidade.** Psicologia & Sociedade, v. 19, p. 68-75, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/q46mgfW54TKpjrsn8ygfYcd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dezembro de 2021.

1. O *American Way of Life* é um termo desenvolvido a partir do século XVIII e diz respeito ao estilo de vida dos estadunidenses. Este configura o comportamento dominante e expressa uma ética nacionalista. Durante a Guerra Fria a expressão foi utilizada pela mídia para propagar uma diferença da qualidade de vida entre o bloco capitalista e o socialista. Dando a entender que todo indivíduo americano, independente das circunstâncias, poderia melhorar sua qualidade de vida, com trabalho duro e habilidade. [↑](#footnote-ref-1)
2. Andy Warhol, nascido em fevereiro de 1987, foi um pintor e cineasta norte-americano. Ele foi figura central do movimento Pop Art, corrente artística que apropriou-se de imagens da cultura de massa. A sociedade de consumo se tornou o principal tema da Pop Art de Andy Warhol, que introduziu objetos da civilização moderna em obras de arte para denunciar o caráter consumista da sociedade. [↑](#footnote-ref-2)