CLASS.: 370.71
G 633f
TOMBO: 527
SVE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS DE MARÍLIA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIMENSÃO DO COMPROMISSO POLÍTICO

ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARILIA

MARÍLIA - 1993

1410000527

370.71
G633f
527
Tese

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS DE MARÍLIA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIMENSÃO DO COMPROMISSO POLÍTICO

ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

Dissertação apresentada como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Educação, à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP, sob orientação da Professora Doutora Raquel Volpato Serbino.

MARÍLIA - 1993

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a uma grande amiga que esteve presente em vários momentos da minha vida acadêmica como professora, como colega e como amiga e que infelizmente não está presente nesse momento: a Professora Elsie.

Esta homenagem não é favor algum, pois homenageio uma pessoa profundamente envolvida com o tema do trabalho: formação de professores.

Sem dúvida, a Professora Elsie, nos anos em que lecionou nos cursos de formação de professores, contribuiu muito pela dedicação e pela competência profissional, para formar bons professores. Envolveu não apenas aos seus alunos mas também aos seus colegas, dentre os quais me coloco, com seu exemplo cotidiano de compromisso com a tarefa docente.

Para Léa, Saulo e Tiago.

AGRADECIMENTOS

A produção do conhecimento, de forma alguma pode ser considerada uma atitude solitária: a "cumplicidade" é uma regra!

Portanto, não pretendo aqui agradecer a colaboração, mas sim a "cumplicidade" das seguintes pessoas:

- da Professora Raquel por todos os momentos de parceria;

- da Ana Menin pela companhia constante e pelos solavancos que passamos juntos (inclusive na estrada);

- das "Reginas" que partilharam comigo o início da carreira docente e da construção desse trabalho;

- da Elsie, apesar de ter ido antes do tempo;

- do Everaldo e do Marshal, companheiros de todas as horas;

- dos colegas do Departamento de Educação da UNESP de Presidente Prudente (professores e funcionários) que tornaram esse período mais agradável e produtivo;

- da Léa, por tudo; e

finalmente, para me penitenciar de qualquer injustiça cometida, agradeço a todas as pessoas que em algum momento estiveram comigo nessa caminhada, e sem dúvida, tem o seu "pedacinho" nesse trabalho.

SUMÁRIO

Resumo vii

Summary ix

1. Introdução 1
2. A natureza do trabalho docente 7
   2.1. O trabalho docente e compromisso político 11
3. A formação do educador no Brasil: revendo o debate 18
4. Procedimentos metodológicos 22
5. O Estado da arte: a formação do professor de 2o. grau ... 29
   5.1. Resgatando a produção acadêmica 29
      5.1.1. Organização do material coletado 29
      5.1.2. Características da produção acadêmica 30
6. Descrição e discussão dos temas por categorias 65
   6.1. Práticas de formação do educador 65
   6.2. A questão política da formação de professores 71
   6.3. Avaliação das licenciaturas 81
7. O que é ser competente e politicamente comprometido: a voz do professor 88
   7.1. Formação de professores 91
   7.2. Competência técnica 95
   7.3. Compromisso político 97
   7.4. Fracasso escolar 107
   7.5. Atuação do sindicato 112
8. Considerações finais 119

Bibliografia 127

Anexos 133

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estudos sobre a formação de professores de 2o. grau.....30
Tabela 2 - Distribuição de dissertações/teses por região 31
Tabela 3 - Instituições de origem das dissertações/teses.....31
Tabela 4 - Revistas de origem dos artigos.....32
Tabela 5 - Período de publicação (artigos/teses/dissertações ..33
Tabela 6 - Classificação dos artigos/teses/dissertações por temas 34
Tabela 7 - Distribuição dos entrevistados por disciplinas 90
Tabela 8 - Distribuição dos entrevistados por escolas 90

RESUMO

O enfoque principal deste estudo é a relação entre competência técnica e compromisso político como determinantes do desempenho do professor de 2o. grau.

O caminho escolhido para a realização deste estudo foi a investigação sobre artigos, dissertações e teses escritas e publicadas no período de 1986 a 1989, através de uma estratégia denominada "Estado da arte", ou seja, saber em que estado se encontra o conhecimento a respeito do assunto, identificando quem pesquisou, sobre o que pesquisou, qual a contribuição para o conhecimento do objeto estudado, qual a perspectiva de análise e o volume de trabalhos produzidos no período delimitado.

Além disso, procurei ouvir professores de 2o. grau da rede pública e da rede particular, buscando identificar em seus depoimentos suas concepções acerca de um conjunto de categorias construídas com base na literatura examinada. Elaborei as seguintes categorias: compromisso político, competência técnica, fracasso escolar, formação de professores e atuação do sindicato.

Para desempenhar tal tarefa, entrevistei os professores mencionados através de um roteiro de questões que permitissem a caracterização das concepções presentes na fala dos entrevistados.

Como forma de assegurar a melhor compreensão das opiniões, valores, crenças e atitudes que sustentam a postura, visão de mundo e o comportamento dos sujeitos investigados, optei pela abordagem qualitativa de análise. Assim busquei extrair dos depoimentos obtidos nas entrevistas aqueles elementos que permitissem uma reflexão mais profunda sobre o tema.

Em decorrência da opção acima explicitada, que colocou entrevistados e entrevistador frente a frente, num clima menos formal, as observações sobre o comportamento do entrevistado durante a entrevista, as diferentes manifestações de cada um,

resultaram em elementos adicionais para a análise das informações obtidas.

De posse das informações e dados coletados através do exame da produção científica do período de 1986 a 1989 e das entrevistas junto aos professores, tornou-se possível fazer as seguintes assertivas: 1. os professores envolvidos diretamente com o ensino de 2o. grau tem certa clareza sobre os problemas mais urgentes do sistema de ensino; 2. tais professores vêem com muita preocupação suas precárias condições de trabalho, que consideram problemas prioritários; 3. a melhor formação do professor a partir das faculdades e universidades poderia alterar significativamente o atual panorama; 4. os professores da rede pública e da rede particular acreditam que a universidade pública ainda é o centro de excelência para formação de professores no Brasil; 5. apesar da grande importância da reflexão sobre a formação do professor a partir da construção da competência técnica aliada ao desenvolvimento de um compromisso político, torna-se urgente a reflexão e revisão destes conceitos sob risco de sucumbirmos ao mero "panfletarismo pedagógico", desconsiderando o enfrentamento dos verdadeiros problemas da educação brasileira.

Apontando para a necessidade de busca de novos caminhos de investigação sobre o tema, este trabalho sugere que: 1. a cristalização de categorias teóricas representa sério risco para o processo de produção do conhecimento; 2. apesar da grande contribuição dos inúmeros trabalhos produzidos nos últimos anos sobre formação de professores, há uma forte tendência em apontar velhos e conhecidos problemas sem que se vislumbre soluções para eles; 3. a busca de alternativas de investigação que possibilitem novas soluções passa: primeiro pela revisão das categorias elaboradas nos últimos anos; segundo pela revisão criteriosa da literatura produzida buscando aproveitar o caminho trilhado e superar os vícios na abordagem do tema em questão; e, finalmente, pela consideração de que sem a "conquista" dos professores (os formadores e aqueles em exercício) não será possível encontrar novos caminhos para a escola pública.

unesp

SUMMARY

This study focuses on the relationship betwen technical competence and political engagement as determinatives of secondary teacher's performance.

To carry on such a study, it was made an overview of the literature (articles, theses and dissertations) written and published from 1986 to 1989, through a strategy named "state of the art", which aims to survey the knowledge about the subject, identifying who researched it, what exactly was insvetigated, which were the contribuitions to the knowledge of subject, the trends of analysis and the amount of works about it produced in the period.

Besides, i interviewed secondary teachers of public and rpivate schools, trying to identify in the declarations their conceptions about a whole of categories, extracted from the literature, nomely: political engagement, technical competence, educational failure, teacher's training and union's actuation. The interviews consisted of questions elaborated as to afford the characterization of the conceptions that appear in the speech of the interviewed teachers.

As a may to assure better comprehension of the opinions, values, beliefs and atitudes that base the behavior of the teacher's, i decided for a qualitative approach. I tried so extract from the declarations the elements that coald afford a deepest reflexion on the subject.

Resulting from that option, which put the researcher and the interviewed teachers face-to-face, in a non-formal situation, the observations about the behavior of the teachers during the interview, the manifestations of each one, were considered adicional elements for the analysis of the achieved informations.

Based upon the literature review and the teacher's interviews, it was possible to asseverate that: 1) the teachers involved with secondary teaching has a certain clarity about the

more urgent problems of the educational system; 2) these teachers are very concerned about their precarious working conditions, and consider them a prior problem; 3) a better teacher's training on colleges and universities could change considerably the present situation; 4) teachers of public and private schools believe that public university is still the excellence center for teacher's training in Brazil; 5) in spite of the great importance of the reflections about teacher's training involving both technical competence and political engagement, it is imperative the revision of these concepts: we're under the risk of sinking down under the wergth of "pedagogial pamphletarianism" (use of stricto-sensu politicism in pedagogy), to the detriment of the actual problems os brazilian education.

Stressing the need of searching new ways for the investigation of the theme, this work suggests that: 1. the crystallization of theoretical categories implies in serious risk for the production of knowledge in this field; 2) despite the great contribuition of the innumerable works produced in the last years on teacher's training, there's a strong tendency in pointing out old and known problems, without even a glimpse of solution for them; 3) the way to find out new solutions implies in: a) the revision of the categories elaborated in the last years; b) criterious revision of the literature, searching to make good use of the travelled over path and to overcome the vices of the approaches about the subject; c) and, last, but not least, pointing out that without "conquering" and "seducting" the teachers and professors, it won't be possible to final new ways for brazilian public school.

1. INTRODUÇÃO

Realizar um trabalho de pesquisa, é, acima de tudo, expor algo de pessoal, de particular de nossas vidas, porque uma opção de pesquisa passa necessariamente pelas opções que fazemos na vida. Isto é verdadeiro de forma especial neste estudo, pois fiz da educação minha opção profissional.

Resgatando minha trajetória escolar, posso ver que a realização deste trabalho tem muito de respostas aos tantos "senões" e "porquês" que tenho encontrado desde o 1o. e 2o. graus, cursados em escolas públicas, consideradas então como as melhores escolas. Mesmo nas "melhores escolas", lembro-me com clareza da dificuldade em entender a fala dos professores, o que em algum momento implicou em fracasso com a conseqüente reprovação e até mesmo, por um curto espaço de tempo, com a evasão da escola.

Durante o curso superior, estas questões estiveram sempre presentes. Porque eu não conseguia entender o discurso de meus professores? Porque todas as falhas e lacunas da formação do aluno eram de responsabilidade dele próprio? E uma questão nova para mim: porque durante as greves de professores os alunos não eram ouvidos? Porque na volta às aulas, após prolongadas greves, as aulas não eram repostas integralmente? Que tipo de professor eu deveria ser?

Essas e outras questões têm estado comigo há algum tempo, inclusive durante minha trajetória profissional como professor. Primeiramente como professor de Educação Moral e Cívica e Geografia de 1o. e 2o. graus, e, depois, como professor de Sociologia na universidade.

A partir de meu ingresso no curso de pós-graduação, que em parte justifica este trabalho, todas estas questões tomaram uma forma mais clara. Exemplificando: como analisar a aparente dicotomia entre o direito de greve dos professores e o inevitável prejuízo para seus alunos. Em que medida pode-se associar o fracasso escolar à dificuldade dos alunos em compreender um discurso desvinculado de sua realidade e fundado em conteúdos

distanciados de seu cotidiano? Que tipo de compromisso existe por parte dos professores de escolas públicas com o ensino de qualidade para as classes menos favorecidas?

Portanto, elegi como tema de meu trabalho de pesquisa a questão da formação de professores e a dimensão política desta formação, e, com base nos estudos e leituras que venho fazendo desde algum tempo, pude aprimorar meu problema de pesquisa, delimitando-o melhor.

Enfim, minha experiência docente nos diferentes graus de ensino tem me demonstrado a extensão da ineficiência do sistema de ensino nacional, fato que me preocupa, assim como tem preocupado inúmeros estudiosos do assunto, administradores e professores. Na mesma medida busco visualizar a extensão da responsabilidade do professor neste processo. E tenho consciência de que algumas características do modelo escolar brasileiro, desde as suas origens, demonstram que ele só atende aos poucos privilegiados por um modelo econômico excludente.

Gadotti (1978) sustenta a tese de que se

> ***"... a história da educação brasileira é a história da educação do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador".***

Ou seja, a educação escolar no Brasil, desde as suas origens, exerce forte influência na seleção dos indivíduos que tem acesso à escola, bem como dos conteúdos a serem ensinados. Dados apresentados por Saviani (1978) demonstram tais afirmações:

> ***"Entre 1969 e 1972, a repetência e a evasão escolar acarretaram a perda de 67% da matrícula inicial. Respectivamente 5.719.518 alunos no 1o. semestre de 1969 e 1.904.303 alunos na 4ª. série, em 1972".***

Dados apresentados pelo Anuário Estatístico do Brasil (1982), revelam que de cada 1.000 crianças matriculadas na 1a. série do 1o. grau, em 1971, somente cerca de 35% chegaram à 4a. série, 18% à 8a. série e 10% à 3a. série do 2o. grau. Não cabe aqui alongar esta discussão, pois os dados apresentados evidenciam a situação do ensino brasileiro.

Poppovic (1981) lembra que o fracasso escolar é o problema mais grave na educação brasileira; é um problema complexo, pois atinge um grande número de crianças da população mais pobre, principalmente alunos da 1a. série, estigmatizando-os e condenando-os à evasão escolar.

Este fenômeno explica-se parcialmente pela condições sócio-econômicas degradantes em que vivem as crianças das classes populares; entretanto, deve-se considerar que a escola, por suas características excludentes, tem grande responsabilidade neste processo. Daí, a necessidade de rever urgentemente a escola pública e suas práticas pedagógicas, bem como refletir sobre a atuação do professor do ponto de vista técnico, político e pedagógico.

Neste contexto, o ensino público tem representado um pesado ônus para o estudante e o professor: o primeiro, é mal atendido e desrespeitado em seus direitos básicos enquanto que o professor é impelido a estafantes jornadas de trabalho em péssimas condições, estando sujeito a baixos salários. A isto tudo se acrescente a estrutura extremamente autoritária da escola.

Porém, a educação pública não é uma invenção dos tempos modernos. Segundo Lopes (1982), os gregos do período helenístico e os romanos ainda da antiguidade publicizaram a educação de alguma maneira e por alguma razão. Mas tal fato torna-se evidente a partir da Revolução francesa, quando a burguesia, classe ascendente, pretende substituir por um ensino universal, gratuito, laico e obrigatório, o ensino do período absolutista, reservado a poucos privilegiados e destinado ao cultivo do ócio.

A escola no período moderno confirma uma das características de uma formação social capitalista:

> **"... a generalização da escolarização como educação sistemática de todos os cidadãos, sob controle do Estado e parcialmente (se não em sua maior proporção) por ele mantida. A característica formal do sistema escolar comum às formações capitalistas centrais e periféricas é a de se constituir tendencialmente como uma escola única, nos seus dois sentidos: diferentes níveis são contínuos e é uma só, aberta a todos os indivíduos..." (Machado, 1983).**

Ou seja, esta escola apresenta-se como agência reprodutora de uma estrutura social marcada pelas desigualdades sociais, pelo caráter concentrador de riqueza e pelas formas autoritárias de exercício do poder político. E para reproduzir tal estrutura torna-se necessário arregimentar alguns homens e prepará-los para tal tarefa. Evidentemente a figura do professor não é tão moderna quanto pode parecer, mas torna-se comum somente com o surgimento de instituições especializadas em educar, em grupos onde o excedente de produção tornou-se suficiente para o sustento de trabalhadores não diretamente ligados às atividades produtivas.

É importante ressaltar que a discussão sobre o papel do professor na sociedade moderna, bem como as características de sua formação profissional vem assumindo um perfil mais definido na ultima década, e a preocupação com sua formação politica tem merecido especial destaque. Vários estudos têm demonstrado que a formação do professor, bem como sua atuação em sala de aula, concretiza-se a partir de sua competência técnico-pedagógica e seu efetivo compromisso político.

O fracasso escolar, expresso em altos índices de retenção e evasão, é dos desafios mais urgentes para pesquisadores e administradores escolares e tem sido privilegiado como objeto de estudo, ainda que de forma fragmentada e insuficiente. A formação do professor, se não é o único caminho para contornar essa problemática, constitui certamente uma vertente a ser obrigatoriamente considerada.

Feldens (1990) ressalva que a revisão de estudos na área de educação de professores no Brasil nas décadas de 70/80 revelou,

dentre outras questões problemáticas: (1) pouca preocupação com a compreensão da realidade do cotidiano na escola e no ensino; (2) estudos realizados por pesquisadores isolados, empregando métodos e abordagens tradicionais e pouco imaginativas, além de privilegiarem exclusivamente o ensino das primeiras séries do 1o. grau.

A afirmação de que o professor politicamente comprometido com as classes trabalhadoras poderá contribuir efetivamente para melhorar o rendimento da escola nos leva à necessidade de identificar melhor alguns aspectos. Que se entende por "compromisso político" na atuação docente? E como tal "compromisso" se realiza no cotidiano pedagógico? O que faz o professor que tem esse "atributo"?

Com base nestas considerações, entendo ser fundamental aprofundar a investigação sobre o tema, haja visto que o próprio momento histórico-político pelo qual passa o país, com a tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação e os Movimentos de Reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, exige imediato encaminhamento das questões relativas à formação do magistério, até mesmo para subsidiar decisões e medidas políticas.

Além dessas preocupações, julgo relevante uma reflexão mais aprofundada sobre a questão do compromisso político no que diz respeito à atuação de professores de escolas particulares e escolas públicas de 2o. grau. Parece-me ser possível observar diferenças qualitativas na atuação destes professores, cujo fator diferenciador é o perfil da clientela atendida em escolas particulares e escolas públicas.

Tais suposições me sugerem perguntas como: será que o fato de atenderem clientelas diferentes implica em comportamentos diferentes dos professores de escolas particulares e escolas públicas no que diz respeito ao domínio dos conteúdos ensinados e o efetivo compromisso político? A formação fragmentada que o professor recebeu em seu curso de graduação estaria levando-o ao desestímulo criando um círculo vicioso que envolve também os alunos da rede pública?

A pesquisa **Formação de professores: a dimensão do**

compromisso político preocupar-se-á basicamente com a análise de questões relativas à formação de professores de 2o. grau, e do entrelaçamento entre os domínios do conteúdo, da competência técnico-pedagógica e do compromisso político. Baseando-me nestas preocupações, o trabalho de pesquisa tem por objetivos:

1. Levantar e analisar, em estudos realizados sobre o professor, aqueles que abordam a temática do compromisso político no magistério, no período de 1986 a 1989, identificando questões propostas pelos trabalhos realizados;
2. Analisar, através de abordagem qualitativa, as condições, as atividades e os comportamentos que revelem como se processa o compromisso político de professores de 2o. grau de escolas públicas e privadas;
3. Estabelecer relações entre formação e compromisso político dos professores de 2o. grau de escolas públicas e privadas;
4. Buscar novos caminhos de investigação sobre o tema formação de professores.

2. A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

Analisar o trabalho docente inserido na moderna sociedade capitalista exige, antes de mais nada, o resgate histórico da escola pública e considerações acerca da especificidade deste trabalho.

Tal reflexão remete a considerações sobre o trabalho assemelhado ao do professor moderno, particularmente a partir do século XVIII, quando o Estado assume as tarefas educativas, tornando-se necessária a formação de professores.

A publicização da educação, que atende às novas necessidades da organização do trabalho e das relações de produção, efetiva-se notadamente com o advento das revoluções burguesas, quando a classe ascendente, a burguesia, na busca de superação do ensino tradicional ministrado pela Igreja e destinado ao "cultivo do ócio", propõe como uma de suas bandeiras fundamentais a educação universal, gratuita, laica e obrigatória, consolidando os primeiros sistemas nacionais de ensino, ou seja, a consolidação de um instrumento institucional que assegurasse para si a hegemonia política.

Segundo Ribeiro (1984),

> ***"a escola pública constitui-se, pois num projeto arrojado de incorporar ao mundo do saber uma massa de homens desprovidos de qualquer direito e de qualquer noção de cidadania. Este desafio é assumido pelo Estado burguês como forma mais eficiente de convencimento da massa da necessidade e importância da tomada do poder pela burguesia".***

A afirmação da autora em questão refere-se, portanto, à organização de um sistema de ensino formal que fosse capaz de incorporar ao novo mundo (sociedade burguesa) o proletariado que poderia legitimar politicamente o novo regime, institucionalizando em novas bases um trabalho que vinha sendo exercido desde a

antiguidade, ou seja, o trabalho de um agente especializado na transmissão de conhecimentos sistematizados.

Enfim, a nova ordem social caracteriza-se por uma nova divisão do trabalho, na qual o trabalho do professor ocupa um lugar fundamental.

Segundo Carvalho (1989:35),

> ***"com o desenvolvimento do modo de produção tipicamente capitalista, o processo de trabalho é totalmente revolucionado... Assim como o processo de trabalho para produzir valores de uso é comum a todos os tipos de sociedade, assim também o é a divisão do trabalho na sociedade (divisão do trabalho pelos diferentes ramos de atividades). Porém, a divisão manufatureira ou a divisão sistemática do trabalho (divisão que se dá no interior da produção, subdividindo sistematicamente o trabalho de cada especialidade) é característica da sociedade capitalista, assim como o é o processo de produzir mais-valia".***

Decorrente desta nova era da vida social, torna-se comum o surgimento de instituições especializadas em educar, com o professor exercendo uma função reguladora da mobilidade social, na medida em que a ele é atribuído o poder de avaliar, promover ou rebaixar os indivíduos competentes ou não para a vida social e para as funções especificadas pelo grupo social do qual faz parte.

Por essa razão, é necessário considerar as reflexões de Marx (1982: 222) sobre o processo de trabalho, que segundo ele é um meio do processo de valorização do capital, conforme se constata no trecho seguinte:

> ***"O processo de produção, quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir valor, é processo de produção de mercadorias; quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir mais valia, é processo capitalista de produção, forma capitalista de produção de mercadorias".***

Isto é, a mercadoria incorpora o trabalho concreto como valor de

uso, como objeto dotado de propriedades úteis, e o trabalho abstrato, ou seja, trabalho socialmente necessário para sua produção. O processo de produção para Marx portanto, tem duas faces, o processo de trabalho (atividade de criação de valores de uso) e o processo de valorização (atividade de criação de valores de troca) e correspondentemente, o trabalho incorporado pela mercadoria engloba o trabalho concreto e o trabalho abstrato, sendo que este caracteriza-se por estar separado de seu sujeito e apropriado pelos proprietários dos meios de produção, ou seja, valor coisificado.

Com base nestas questões, Marx retoma da economia política clássica os termos trabalho produtivo e improdutivo, que segundo ele devem ser definidos levando-se em conta o âmbito no qual este trabalho se insere, isto é, o trabalho produtivo ou improdutivo deve ser considerado mediante sua inserção no modo de produção capitalista, portanto trabalho que produz/não produz mais-valia, ou seja, que garanta a reprodução do processo de produção, mediante a expropriação do trabalhador através da exploração de sua força de trabalho, enquanto que trabalho improdutivo não produz mais-valia; é improdutivo não por princípio, mas de fato, quer dizer não produz os valores para a sua própria retribuição, fazendo parte dos custos de produção.

De acordo com a análise marxiana, o processo de trabalho como processo de valorização do capital refere-se ao trabalho diretamente produtivo, ou seja, aquele trabalho capaz de gerar um valor excedente apropriado pelos proprietários dos meios de produção. O professor, portanto, apesar de, como qualquer outro trabalhador, ser alienado no processo produtivo, isto é, expropriado do valor de seu trabalho, não está submetido às leis de valorização do capital dada à natureza distinta e específica de seu trabalho, o que não impede porém, que ele tenda a reproduzir por analogia as relações capitalistas.

O próprio Marx (1982), ao discorrer sobre o trabalho produtivo afirma o seguinte:

"a produção capitalista não é apenas produção

de mercadorias, porém substancialmente, produção de mais-valia. O operário não produz para si mesmo, mas para o capital. Por isso, não basta agora que produza em termos gerais: tem de produzir concretamente mais-valia. Dentro do capitalismo, só é produtivo o operário que produz mais-valia para o capitalista, ou que trabalha para tornar rentável o capital. Se nos é permitido dar um exemplo alheio à órbita de produção material, diremos que um professor escolar é trabalhador produtivo se, além de moldar a cabeça das crianças, conforma seu próprio trabalho para enriquecer o patrão. O fato de que este invista seu capital numa fábrica de ensino, ao invés de investi-lo numa fábrica de salsichas, não altera de modo algum os termos do problema. Portanto, o conceito de trabalho produtivo não contém em si, simplesmente uma relação entre a atividade e o efeito útil desta, entre o operário e o produto de seu trabalho, mas, além disso, leva implícita uma relação de produção específica, social e historicamente determinada, que converte o operário em instrumento direto de valorização do capital".

Eis então o que importa. O professor está inserido numa sociedade cujas relações de produção efetivam-se entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção, enquadrando-se portanto como não-proprietário. O que diferencia seu trabalho de outras formas de trabalho é a sua natureza, que no entanto não o caracteriza como improdutivo, pois, o que importa é que este carrega em si uma relação de produção específica, social e historicamente determinada; o trabalho deve ser considerado do ponto de vista da formação social e econômica na qual está inserido.

2.1. O TRABALHO DOCENTE E COMPROMISSO POLÍTICO

O trabalho docente, como se pode observar nas páginas anteriores, possui algumas características que o diferencia de fato das demais formas de trabalho presentes na sociedade capitalista moderna,o que nos obriga a buscar diferentes caminhos para reflexão acerca do papel político deste trabalhador e de como se viabilizaria o trabalho docente sustentado por um compromisso político efetivo com a escola e com os alunos.

Sobre isso, muito se tem escrito. É importante ressaltar que a discussão sobre o papel do professor na sociedade moderna, bem como as características de sua formação profissional, vem assumindo um perfil mais definido e a preocupação com sua formação política tem merecido especial destaque. Vários estudos têm demonstrado que a formação do professor, bem como sua atuação na sala de aula concretiza-se a partir de sua competência técnico-pedagógica e de seu efetivo compromisso político.

Candau (1987:43) evidencia que

> ***"perpassa como pano de fundo da quase totalidade da literatura que focaliza a questão do papel do professor, a discussão sobre as relações entre competência técnica e compromisso político do educador. Esse debate se tornou especialmente vivo a partir da publicação do livro de Mello (1982) - Magistério de 1o. grau: da competência técnica ao compromisso político".***

A autora em questão parte dos seguintes pressupostos: a escola elementar tem por principal característica a seletividade, determinando o fracasso entre os alunos de baixa renda; a escola é inseparável da totalidade do social; o espaço de ação existente na escola é um espaço garantido pela contradição entre a classe que detêm o poder econômico e aqueles que são excluídos da escola; as condições escolares hoje são mecanismos de seletividade que contribuem para a reprodução da desigualdade social, por meio da

exclusão dos mais pobres da escola e pela legitimação dessa exclusão através do caráter técnico da escola que dissimula o sentido político; a escola só realizará seu sentido político, se garantir melhores condições de aprendizagem às crianças pobres. A partir destes pressupostos, a autora considera a escola como elemento de mediação fundamental nos processos existentes na realidade objetiva. Esta mediação refere-se às relações no interior da escola e fora dela, através das quais se efetua o movimento, isto é, o movimento em que a totalidade do social se transforma em outra.

Portanto, o professor deve ser considerado como parte das condições de funcionamento da escola, e estudado como resultado da ação de fatores externos, ou seja, origem social, formação, experiência no magistério, idade, sexo, estado civil, etc.

Amparada por estas considerações, Mello (1982:32) defende como tese principal que

> ***"o sentido político da prática docente se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor; isto é, o saber fazer é aquilo apontado como necessário, que no processo de transformação pode tornar-se vontade política realizando um dos sentidos políticos da prática docente".***

Tal debate suscita posições conflitantes, pois se por um lado Mello (1982) defende a idéia de que pode-se chegar ao compromisso político a partir de atitudes que exijam competência técnica, Nosella (1983) vê aí um risco de retorno a práticas pedagógicas tecnicistas, mascarando um problema mais complexo, ou seja, a reprodução do autoritarismo da escola atual. Para este autor, a ênfase na bipolaridade competência/incompetência técnica mascara a bipolaridade entre o conceito de competência para a cultura dominante e para as classes trabalhadoras, isto é, a primeira polaridade toma a competência técnica como uma categoria

acima dos interesses de classe, enquanto que o autor em questão propõe que a questão da competência técnica seja analisada à luz do horizonte político que gera diferentes concepções de cultura e diferentes projetos políticos, ou seja, considera fundamental historicizar a categoria "competência técnica" considerando a possibilidade da existência de diferentes concepções.

Enfim, o autor defende a subordinação da competência técnica (uma nova competência) ao compromisso político, sob o argumento de que o compromisso político do professor não se viabilizará somente pela competência técnica. É preciso refletir sobre que tipo de competência técnica se pretende.

Mediando esta discussão, Saviani (1983) retoma as supostas divergências entre os dois autores citados, identificando em ambos pontos de convergência no que diz respeito ao sentido político do saber e das formas de apropriação deste saber pelas classes trabalhadoras.

Conclui que a apropriação do saber pelas classes trabalhadoras passa necessariamente pela identificação dos fins a serem alcançados, o que implica imediatamente em compromisso político e mediatamente em competência técnica; passa também pela elaboração de métodos para alcançar os fins que implicam imediatamente em competência técnica e mediatamente em compromisso político.

Este debate suscitado no início da década de 80, provocou vários estudos a respeito do tema, que têm destacado que a má formação do professor, a proletarização da profissão e a alienação política sofrem variação diretamente proporcional.

Franco, Nunes & Camarão (1984:50) afirmam que

> ***"a desvalorização do professor faz parte de um amplo processo que envolve pessoas, instituições e se manifesta em situações específicas. São identificados como agentes de desvalorização os empregadores, os coordenadores, os próprios colegas de trabalho e até os alunos, platéia desrespeitosa, sempre disposta a desafiá-lo, criticá-lo, apanhá-lo nas suas falhas***

> ***e deficiências. As principais instâncias de desvalorização são as escolas superiores particulares e as situações específicas dizem respeito ao grande número de profissionais no mercado e à ausência de uma política de emprego e carreira. As escolas superiores particulares são consideradas fontes de desvalorização do professor pela discriminação que a direção das escolas exerce na seleção dos professores provenientes de algumas dessas instituições e pelo menor valor do diploma de uma faculdade particular comparado aos diplomas expedidos pelas instituições públicas de ensino superior... O depoimento de muitos professores revela sua incapacidade de fornecer uma visão crítica da realidade ao aluno porque ele também não a tem, porque ele se debate no esforço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla de sua atuação. Ele próprio tem uma visão restrita da realidade social..."***

As autoras procuram demonstrar no texto acima, que a precariedade da formação técnica e teórica do professor é indicador direto da incapacidade política do professor de analisar criticamente a realidade na qual está inserido. Além disso, a referência à "platéia desrespeitosa" indica que a ineficiência da escola torna o professor o alvo preferido do aluno insatisfeito.

Picanço (1982) revela que o professor critica sua formação pela inadequação dos cursos à realidade, a falta de conciliação entre teoria e prática, além das péssimas condições materiais em que funcionam as instituições de ensino superior encarregadas da formação de professores. Com relação ao mau desempenho profissional, estes mesmos professores elencam como fatores determinantes as más condições de trabalho e os baixos salários recebidos, bem como as classes muito cheias, a rotatividade dos professores no emprego e o baixo nível da clientela. Percebe-se que, até certo ponto, o professor tem consciência de alguns fatores que influenciam e até determinam o fracasso escolar, ao mesmo tempo em que tem dificuldades em aprofundar sua análise quanto às questões políticas de tal situação.

Rubin (1987) em estudo realizado acerca da formação profissional de professores de Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria, chama a atenção para um fato constatado na análise dos relatórios de estágio dos alunos da referida universidade, ou seja, a excessiva preocupação dos estagiários com a forma e os conteúdos, tomados num sentido utilitário e reprodutivo, além da importância atribuída pelos mesmos às tarefas burocráticas como por exemplo o preenchimento de cadernetas de freqüência. Além disso, percebeu uma certa inquietude por parte dos alunos com relação ao tipo de formação recebida na universidade, sem no entanto conseguir desvelar as causas desta insatisfação.

Sobre isso, Picanço (1982:31) afirma que

> ***"dois aspectos devem ser destacados com relação ao papel do professor e sua situação na sociedade moderna, ou seja, a sua condição de assalariamento deficiente e do desgaste profissional, e a busca da melhor qualificação como forma de melhorar sua situação na estrutura hierárquica da escola. Ou seja, a preocupação do professor enquanto trabalhador penalizado como qualquer outro trabalhador reside primeiramente em questões relevantes para sua sobrevivência, e porque não, para reprodução de sua força de trabalho".***

A partir das questões levantadas, é possível visualizar a complexidade do tema, bem como constatar que alguns pontos como a articulação entre competência técnica e compromisso político, a conceituação de compromisso político, a consciência do professor sobre o compromisso político apesar de serem os eixos da investigação sobre o tema, ainda carecem de melhor esclarecimento e aprofundamento.

Para que tais questões sejam respondidas, é fundamental não perder de vista que a competência técnico-pedagógica (domínio dos conteúdos e formas de ensiná-los) não pode estar distanciada do compromisso político, pois corre-se o risco de formar professores excessivamente "tecnicistas ou politicistas". Existe entre estas

dimensões da formação do professor uma relação orgânica explicitada por Gramsci (1968:8) da seguinte forma:

> ***"o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor, permanente, já que não apenas orador puro - e superior, todavia ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se chega a "dirigente" (especialista mais político).***

Isto é, a construção da competência técnica do professor não pode limitar-se à eloqüência, ou ao "ativismo neutro", mas sim, deve partir do envolvimento deste professor com a realidade que o circunda. A apropriação do conhecimento, sem dúvida essencial neste processo, deve realizar-se mediante a crítica e o posicionamento político do sujeito envolvido.

Sendo a escola um dos locais adequados e privilegiados para a apropriação do saber, para a formação do intelectual, é lícito apostar na possibilidade de desenvolvimento de uma visão de mundo diferenciada no interior da própria escola burguesa, minando as estruturas sociais, e contribuindo para a transformação da sociedade.

A formação de professores, além do aspecto técnico, encerra uma questão essencialmente política: que professor pretende-se formar? Que tipo de compromisso espera-se dele?

Para que ultrapassemos a especulação acerca da questão do compromisso político e da competência técnica, é necessário que consideremos que a relação entre estes dois polos não pode ser tratada como causa e efeito. Quer dizer, seria equivocado afirmar que um é decorrência do outro. Na verdade, o processo de formação de professores reveste-se de uma totalidade que envolve os diferentes aspectos da realidade da vida escolar. É imprescindível que o professor tenha bom domínio do conteúdo; mais importante

ainda é saber que tipo de conteúdo ele domina, a que classe interessa este conteúdo e de que forma a apropriação deste conteúdo pode contribuir para a transformação da realidade das escolas brasileiras. Isto é, o compromisso político não está garantido com o domínio de conteúdos pelo professor. Este compromisso só se realiza através da prática deste professor, bem como está diretamente vinculado à sua condição de trabalhador.

Portanto, se por um lado fica bastante claro o que é competência técnica, ou seja, domínio dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula bem como dos recursos necessários para ensiná-los, a questão do compromisso político, apesar da importância que representa no debate sobre a formação do professor, ainda não dá conta da complexidade do trabalho docente na sociedade capitalista. No meu modo de entender, tal compromisso deve ser sustentado por uma ética profissional. Não basta ao professor o compromisso com as teses mais progressistas sobre educação, ou com a qualidade do nível de ensino destinado às classes populares, ainda que estas sejam premissas fundamentais. É preciso pois, superar a cristalização desta categoria, importante em dado momento histórico, mas que perdeu sua dinamicidade exatamente por enveredar por posturas populistas, e por decorrência autoritárias. Autoritárias porque a partir de um padrão arbitrariamente definido do "professor politicamente comprometido", perdeu-se de vista a dimensão deste compromisso. Como já mencionei anteriormente, não é possível pensar em compromisso político dissociado de uma ética profissional; uma ética presente na formação do futuro professor, que lhe dê clareza do compromisso profissional do professor. Evidentemente que não quero limitar o conceito de compromisso político à questão ética, mas parece-me ser este o eixo em torno do qual seria possível construir algum tipo de compromisso pelo professor, obviamente considerando-se a complexidade do trabalho docente na sociedade capitalista, a natureza distinta deste trabalho e as inúmeras nuances que caracterizam as relações entre professor-aluno-escola.

3. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL: REVENDO O DEBATE

Como já mencionei no início deste trabalho, a preocupação com a formação de professores tem aumentado na mesma proporção em que aumentam os índices de evasão e repetência na escola pública. A partir do início da década de 80, intensificam-se os debates sobre a formação do educador.

Já em 1976, por força das transformações provocadas na escola de 1o. e 2o. graus pela Lei no. 5.692/71, novas propostas foram formuladas sobre formação de professores, principalmente no âmbito do Conselho Federal de Educação, responsável por um conjunto de propostas explicitadas nas indicações 67/75, 68/75, 79/76 e 71/76, disciplinando novas formas de preparação de docentes. Tais indicações, formuladas pelo conselheiro Valnir Chagas, após um período de intensas discussões, não foram homologadas pelo então Ministro da Educação, Ney Braga, tendo em vista a forte pressão exercida pelos educadores. Diante da onda de protestos de educadores, o MEC decidiu formular ampla consulta às sociedades científicas, universidades e demais segmentos envolvidos e realizar seminários regionais[1] em várias partes do país para formulação de propostas para o novo currículo mínimo para os cursos de formação de professores.

De fato, a partir de então, a participação dos educadores na formulação das políticas destinadas à formação de professores torna-se mais efetiva, ainda que em muitas ocasiões as duas décadas de ditadura militar tenham se constituído em grande obstáculo para conquistas mais amplas.

A I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada

---

[1]. Nos meses de agosto e setembro de 1981, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação promoveu os **Seminários Regionais sobre a Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para Educação.**

em abril de 1980 em São Paulo, pode ser considerada como um marco decisivo na organização dos educadores frente às reformulações propostas pelo MEC para formação de professores já que traz como tema principal a formação do educador.

Segundo Candau (1984:28),

> ***"... nessa reunião, torna-se manifesta a intenção dos educadores de não mais permitirem que as decisões a respeito de sua formação e de seu trabalho se façam à sua revelia. Em decorrência dessa disposição, os participantes tomam a iniciativa de formar uma comissão para articular, em âmbito nacional as atividades voltadas para a reformulação dos cursos de preparação de educadores, incluindo-se ai não mais apenas os cursos de Pedagogia, mas também as demais licenciaturas".***

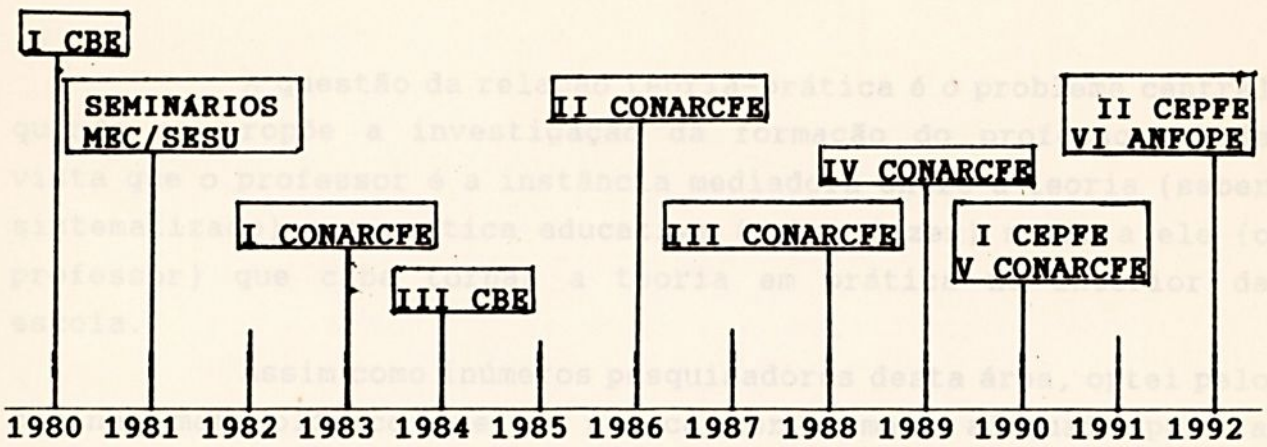
Desta iniciativa nasceu a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), cuja primeira reunião realizou-se em novembro de 1983 em Belo Horizonte, reunião esta que gerou um documento que naquele momento sintetizava a posição de setores significativos dos trabalhadores em educação no Brasil.

Ainda que em busca de clareza para diversas propostas quanto à reformulação dos cursos de formação do educador, o documento estabelece alguns pontos essenciais que segundo Candau (1984: 29) contextualizam a questão:

> ***"- que todas as licenciaturas deverão ter uma base comum, já que formam professores e que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador;***
> ***- que a base comum, nacional, dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo, ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental;***
> ***- que a problemática das licenciaturas em áreas de conteúdos específicos devem ser trabalhadas em conjunto pelos professores responsáveis pela***

formação pedagógica e pela área específica...
- que a formação do professor das áreas específicas, considerando-se a referida base comum, deve incluir: disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e disciplinas integradoras;
- que essa formação precisa ser fortalecida, tanto no que diz respeito à área específica quanto à pedagógica...
- quanto à formação pedagógica, que é preciso repensá-la tornando-a mais sólida e menos fragmentada...
- quanto às disciplinas integradoras, de especial importância na formação do professor, estas deverão estar centradas na análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado...
- que os cursos de licenciatura (curta ou plena) em estudos sociais devem ser extintos imediatamente, bem como as licenciaturas parceladas;
- que nas instituições onde coexistam cursos de licenciatura e bacharelado, na mesma área, não haja separação inicial entre os cursos, evitando-se a discriminação do curso de licenciatura;
- que a relação prática-teoria-prática seja trabalhada ao longo de todo o curso permeando todas as disciplinas;
- que os estágios supervisionados (...) sejam programados pelas IES, de preferência em escolas públicas, de forma a garantir: a participação discente na elaboração do plano de estágio, a inclusão da carga horária respectiva na duração total do curso, o acompanhamento e supervisão permanente e comprometimento mútuo entre as IES e as instituições onde se efetua o estágio".

Desculpe-me o leitor pela longa citação, mas esta é necessária para que se estabeleçam os parâmetros que desde então têm norteado a discussão sobre esse tema, que vem ganhando corpo em vários encontros (I CBE em 1980, Seminários promovidos pelo MEC/SESU em 1981, III CBE em 1984, II CONARCFE em 1986, III CONARCFE em 1988, IV CONARCFE em 1989, I Congresso Paulista sobre Formação de educadores: Rumo ao século XXI em 1990, V CONARCFE em 1990, II Congresso Paulista sobre Formação de Educadores em 1992, VI ANFOPE (antiga CONARCFE) em 1992, entre outros).



É fácil observar que o debate sobre a formação do educador, bem como sobre a necessidade de reformulação dos cursos de formação passa por uma ampliação, na medida em que envolve diferentes segmentos da universidade e da sociedade civil em geral, além das inúmeras pesquisas, artigos, comunicações em congressos que buscam aprofundar a reflexão sobre o tema, do qual me proponho a fazer um recorte limitado através do "estado da arte".

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A questão da relação teoria-prática é o problema central quando se propõe a investigação da formação do professor, haja vista que o professor é a instância mediadora entre a teoria (saber sistematizado) e a prática educativa (saber fazer) sendo a ele (o professor) que cabe tornar a teoria em prática no interior da escola.

Assim como inúmeros pesquisadores desta área, optei pelo caminho metodológico que me parece ser o mais adequado para a investigação do fenômeno educativo, ou seja, a abordagem qualitativa. Esta opção justifica-se pelo fato de que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador melhor compreensão das opiniões, valores, crenças e atitudes que sustentam a postura, visão de mundo e o comportamento dos sujeitos investigados, consistindo-se em instrumento fundamental para o desvendamento da realidade.

Muito tem sido escrito sobre as abordagens qualitativas, especialmente no campo de estudo da educação, uma vez que durante muito tempo as abordagens quantitativas foram consagradas como instrumentos mais adequados para a investigação científica.

Smith (1983) e Smith e Heshusius (1986) apontam alguns dados importantes para que se reflita acerca do debate quantitativo-qualitativo entre pesquisadores educacionais, destacando que muitas vezes as questões de fundo que deveriam nortear tal debate ficam obscurecidas por uma análise superficial, levando muitos pesquisadores educacionais a aceitarem a idéia de que há duas abordagens diferentes e igualmente legítimas de pesquisa e que quaisquer diferenças que existam entre as duas perspectivas não são relevantes. Parece-me que esta postura desconsidera diferenças estruturais que nos remetem à questão epistemológica da pesquisa e às questões de método propriamente ditas.

Senão vejamos. Gallagher (S.N.T.), ao construir um quadro comparativo entre a investigação experimental e a investigação qualitativa indica como pontos preciosos para a reflexão,

por exemplo, a diferença entre o processo de construção do conhecimento de ambas as tendências. Segundo o autor, na investigação experimental,

> ***"la teoria formulada como generalizaciones a partir de los datos disponibles. Las hipótesis se deducem a partir de la teoria y se compruebam por medios empíricos. Los datos que dan suporte a las hipótesis se suman a la base datos congruentes com la teoria", enquanto que na investigação qualitativa, "se realizam observaciones, se formulan descripciones y se buscan patrones como medio de entendimiento de la realidade, como es percebida por el grupo estudiado".***

Isto é, na investigação experimental, o pesquisador busca a generalização a partir dos resultados de seu estudo dando maior importância ao produto, enquanto que no segundo tipo de investigação, o que interessa ao pesquisador é a descrição do processo investigatório.

Esta constatação deve, sem dúvida, considerar os pressupostos teóricos que orientam o pesquisador; desconsiderar isso representa imenso risco para a qualidade da pesquisa realizada.

Em decorrência do debate acerca das questões do método de investigação, os pesquisadores educacionais têm demonstrado grande interesse pela metodologia qualitativa e as várias formas que esta pode assumir, como por exemplo a etnografia e o estudo de caso.

Para Ludke e André (1986: 13):

> ***"até muito recentemente as técnicas etnográficas eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. No inicio da década de 70, entretanto, os pesquisadores da área de educação começaram também a fazer uso dessas técnicas, o que deu origem a uma nova***

linha de pesquisas, que tem recebido o nome de "antropológica" ou "etnográfica".

As mesmas autoras, citando Bogdan e Biklen, arrolam algumas características básicas da pesquisa qualitativa, ou seja: a pesquisa qualitativa realiza-se no ambiente natural que é sua fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento, já que este mantém intenso e prolongado contato com o ambiente e a situação investigada; em decorrência deste contato diferenciado entre pesquisador e sujeito pesquisado, a natureza dos dados coletados também é diferente, já que conta com descrições de pessoas, situações, fatos, transcrições de entrevistas e depoimentos, o que exige grande atenção do pesquisador para captar o maior número de elementos presentes na situação estudada. Portanto, o pesquisador dá maior importância ao "significado" que os sujeitos pesquisados dão às coisas e à sua vida, e conseqüentemente, a análise dos dados realiza-se através de um processo indutivo, momento no qual, questões de interesse amplo tornam-se cada vez mais específicas. Por fim, o pesquisador não tem a mínima preocupação em generalizar os resultados de seu trabalho, já que sua preocupação está centrada muito mais no processo de construção do conhecimento do que no produto final.

Para a execução deste estudo foi necessário o levantamento do tipo "estado da arte" daqueles estudos que abordam a temática do compromisso político no magistério de 2o. grau no período compreendido entre 1986 e 1989. A delimitação deste período deve-se ao fato de que já foram publicados estudos semelhantes sobre períodos anteriores como por exemplo: Brasil. MEC/INEP (1982), Candau (1987), Feldens (1984 e (1990), Garcia (1990) e Cury (1990).

O "estado da arte" pode ser definido como uma espécie de "radiografia detalhada" acerca de determinado ramo da pesquisa científica. Bedran et alii (1983: 7) assim o define:

"Como o próprio nome o diz, trata-se de saber

> ***o estado, a situação, em que pé se encontra o conhecimento a respeito de um determinado objeto de estudo. Em outras palavras, o trabalho deve informar: quem pesquisou, o que examinou, qual foi a contribuição oferecida para o conhecimento do objeto de estudo, qual foi a perspectiva de análise e qual foi o volume de estudos produzidos. Tudo isso englobando diversas fontes de informação e sintetizando os resultados obtidos em um trabalho organizado constitui o denominado "Estado da arte".***

A relevância deste tipo de estudo justifica-se pela possibilidade de avanço, de ultrapassagem deste "estado" para um "novo estado", ou seja, conhecendo-se o que já foi produzido, espera-se que sejam apontados novos enfoques sobre o objeto de estudo.

Segundo Cury (1990),

> ***"captar o que se produziu continua sendo importante como meio de realização de pesquisas originais para os que se interessam pelo assunto. Ajuda a levantar as possíveis matrizes de interpretação recorrentes num período, a auxiliar no delineamento de perfis institucionais, a relacionar autores recorrentemente citados, a revelar problemáticas tratadas e enfim a tornar sabido o que o outro produz".***

Privilegiou-se neste levantamento dissertações, teses acadêmicas bem como publicações periódicas especializadas. Inicialmente utilizei os catálogos de teses defendidas da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação - ANPED, e os seguintes periódicos abaixo relacionados:

1. Revista da ANDE;
2. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP);
3. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas);
4. Cadernos CEDES (UNICAMP);

5. Didática (UNESP);
6. Em Aberto (INEP);
7. Ciência e Cultura (SBPC);
8. Educação e Sociedade (UNICAMP);
9. Forum Educacional;
10. Tecnologia Educacional;
11. REDUC/INEP: Formação de Professores (1960 - 1980) - Resumos Analíticos em educação.

A escolha deste caminho para identificação da produção científica do período delimitado foi baseada nos seguintes critérios: 1. o Catálogo de teses da ANPED é o mais completo dos catálogos do gênero, pois engloba toda a produção de todos os centros de pós-graduação do país; 2. as revistas indicadas são as de periodicidade mais regular e de mais fácil acesso junto às diversas bibliotecas consultadas (UNESP, UNICAMP, USP, PUC/SP).

O material levantado foi examinado mediante utilização de roteiro com categorias previamente definidas em instrumento próprio para que fosse possível delinear um quadro sobre a produção acadêmica do período.

O roteiro para análise dos textos foi assim organizado: 1. objetivos do texto (gerais e específicos); 2. pressupostos teóricos; 3. tema/problema; 4. definição de compromisso político; 5. propostas para formação de professores; 6. função da escola/papel político da escola; 7. condições de trabalho e relações de trabalho do professor.

Para o exame do material identificado, tornou-se necessária a realização de um resumo crítico de cada um dos textos, teses ou dissertações, isto é, um resumo contendo as principais questões abordadas no texto apontando os pressupostos teóricos e as concepções do autor sobre o tema, para possibilitar a categorização e análise deste material.

Por outro lado, buscando investigar a prática docente e o comportamento político dos professores em seu cotidiano, entrevistei um grupo de professores a partir de um roteiro

previamente elaborado, de forma que as informações obtidas possibilitassem revelar em que sentido se realiza o compromisso político dos professores entrevistados, a dimensão deste compromisso, as relações entre formação acadêmica e compromisso político. Tal entrevista foi gravada para assegurar ao entrevistador e entrevistado maior liberdade de diálogo.

O roteiro de entrevistas foi organizado a partir das seguintes preocupações: o que você entende por compromisso político? Qual a atuação dos professores em termos de luta política, luta sindical e participação em greves? Qual a sua visão sobre a relação entre conteúdo de ensino, forma de ensinar e compromisso político? Qual a importância do tipo de conteúdo ensinado na escola e a forma como é ensinado? Qual a relação existente entre o professor compromissado politicamente e o enfrentamento do fracasso escolar? Quais as características que você considera fundamentais a um professor compromissado politicamente? Quais as características presentes num professor descompromissado politicamente?

A população entrevistada foi escolhida dentre professores que atuam na área de Ciências Humanas (História, Filosofia, Geografia, Sociologia, etc) mediante a observância das seguintes características: professores que atuem exclusivamente no 2o. grau; que estejam atuando há pelo menos três anos no magistério de 2o. grau; que tenham recebido formação acadêmica concernente à área em que atuam.

Para garantir os pontos destacados acima, realizei levantamento prévio junto aos professores das escolas escolhidas a partir de informações obtidas junto à Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente quanto à clientela e localização da escola, o que resultou inicialmente, na escolha de uma escola particular e uma pública e sete professores entrevistados. Este número justifica-se pelo fato de que há uma alta rotatividade de professores nas escolas públicas tendo em vista os longos períodos sem realização de concursos públicos. Além disso considerei mais importante e até mais seguro entrevistar professores que estivessem

atuando há mais tempo no magistério de 2o. grau e em área concernente à sua formação acadêmica.

A escolha de professores da área de ciências humanas deu-se em função de: a. são disciplinas tradicionalmente relegadas a segundo plano na formação do aluno, apesar de seu imenso potencial para aprofundar e aperfeiçoar a formação de professores e alunos; b. tendo em vista esse potencial, considero a área privilegiada do ponto de vista do conteúdo trabalhado para a reflexão sobre o conhecimento e sua produção; c. evitar o risco de, ao entrevistar professores de várias áreas diferentes e em número excessivo, inviabilizar uma análise mais detalhada dos depoimentos.

Ao final da coleta de dados, delimitei as categorias de análise com base nas diversas questões levantadas no decorrer do trabalho, nas questões propostas para análise da literatura investigada e no roteiro utilizado para as entrevistas para a análise de todo material.

5. ESTADO DA ARTE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE 2o. GRAU

5.1. RESGATANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Segundo Candau (1984), a pesquisa em educação, especificamente no que diz respeito à formação do educador, tem apresentado nos últimos anos vários enfoques.

Mello (1983a) aponta que o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil é marcado inicialmente (décadas de 40 e 50) pela psicometria, alicerçada pela preocupação com a mensuração do rendimento escolar, testes de inteligência e aptidão; ao final dos anos 50, a ênfase nos estudos psicológicos é substituída pela abordagem sociológica; após o golpe de Estado de 1964, o enfoque é economicista fundado na teoria do capital humano; a partir da reforma do ensino (Lei no. 5692/71), as pesquisas adquirem um caráter excessivamente técnico centrando sua atenção em temas como currículos e programas, avaliação de aprendizagem etc.

Assim, a abordagem sobre a formação de professores evolui de um enfoque da problemática de forma isolada e desvinculada da relação entre educação e sociedade e o papel do professor para uma preocupação assentada nas questões de fundo da relação educação-sociedade tais como: função da escola, o caráter político da produção da saber, o papel político da escola, o papel do professor, o magistério como profissão etc.

É na esteira deste processo que vamos encontrar a produção acadêmica sobre o professor de 2o. grau, especialmente no que diz respeito à sua formação.

5.1.1. ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL COLETADO

Os critérios utilizados para selecionar teses, dis-

sertações e artigos que tratam do tema abordado foram os seguintes: investigação de toda a produção de teses e dissertações divulgadas pelos Catálogos de teses da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, dos anos de 1986 a 1989, selecionando os trabalhos que se dedicassem à análise das dimensões da formação do educador; consultas às revistas especializadas na área, buscando identificar o quesito já mencionado.

Dos 59 trabalhos (teses, dissertações e artigos) levantados, foram selecionados 40 referentes à formação de professores do 2o. grau, número que representa aproximadamente 68% do total do material levantado, centrando-se sobre estes o trabalho de análise. Os demais trabalhos (19 ou 32%) não foram analisados por não serem relevantes para o tema deste estudo ou pela dificuldade de consegui-los junto às bibliotecas de alguns centros de pós-graduação. Entretanto, uma lista completa destes trabalhos encontra-se nos anexos deste trabalho.

5.1.2. CARACTERÍSTICAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Do levantamento bibliográfico preliminar, resultaram os seguintes dados:

Tabela 1 - ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 2o. GRAU

CATEGORIA	FREQÜÊNCIA	%
ARTIGOS	23	38,98
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	30	50,85
TESES DE DOUTORADO	06	10,17
TOTAL	59	100,00

FONTE: Catálogos ANPED e Revistas consultadas 1986/89

A Tabela 1 aponta que no período de 1986 a 1989, foram catalogados 59 estudos entre teses, dissertações e artigos com predominância das primeiras (61,02%). Destas verifica-se que a maioria absoluta (94,44%) tem origem nos programas de pós-graduação de universidades das regiões sul/sudeste (Tabela 3).

É importante destacar que no período analisado (1986-

1989) a ANPED catalogou 1324 dissertações e teses defendidas nos diferentes centros de pós-graduação do país, com a seguinte distribuição por regiões:

Tabela 2 - DISTRIBUIÇÃO DE DISSERTAÇÕES/TESES POR REGIÃO

REGIÃO	FREQÜÊNCIA	%
NORTE	-0-	-0-
SUL	254	19,18
CENTROESTE	13	0,98
NORDESTE	112	8,46
SUDESTE	945	71,38
TOTAL	1324	100,00

Tabela 3 - INSTITUIÇÕES DE ORIGEM DAS DISSERTAÇÕES/TESES

UNIVERSIDADE	FREQÜÊNCIA	%	
PUC/SP	07	19,45	
PUC/RJ	02	5,55	
UFES	01	2,78	
UFRJ	08	22,23	
UFMG	02	5,55	
UFSCAR	01	2,78	
USP	02	5,55	
UFF	01	2,78	
UNICAMP	03	8,33	
SUBTOTAL	**27**		**75,00**
UFSM	03	8,33	
UFRGS	01	2,78	
PUC/RS	03	8,33	
SUBTOTAL	**07**		**19,44**
UFPE	01	2,78	
UFC	01	2,78	
SUBTOTAL	**02**		**5,56**
TOTAL	36	100,00	100,00

FONTE: Catálogos ANPED 1986/1989

Quanto aos artigos de periódicos, verifica-se que a maioria (82,6%) foi publicada em revistas editadas no Estado de São

Paulo, sendo as demais publicadas em Brasília (MEC/INEP), conforme Tabela 4.

O fato da maior parte do material catalogado encontrar-se à disposição nas bibliotecas das universidades de São Paulo e Rio de Janeiro, obviamente facilitou o trabalho de consulta. Entretanto, aqueles trabalhos publicados em outras regiões do país representaram sério obstáculo para a conclusão do levantamento, tendo em vista a dificuldade de acesso pelos mais variados motivos, obrigando-me em alguns casos a abrir mão da consulta.

Tabela 4 - REVISTAS DE ORIGEM DOS ARTIGOS

REVISTA	FREQÜÊNCIA	%
ANDE	01	4,35
RBEP	01	4,35
CADERNOS CEDES	05	21,75
DIDÁTICA	04	17,40
CIÊNCIA E CULTURA	05	21,75
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	01	4,35
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	04	17,40
EM ABERTO	02	8,65
TOTAL	23	100,00

FONTE: Revistas consultadas - 1986/1989

Quanto ao período de publicação do material coletado (tabela 5), verifica-se uma concentração nos anos de 1987/88 (77,05%), dado que coincide com a intensificação do debate iniciado na década de 70 sobre a formação de educadores. Para isso, parece ter contribuído o crescimento dos centros de pós-graduação a partir da década de 80, bem como a criação de novos periódicos especializados na área de educação.

Tabela 5 - PERÍODO DE PUBLICAÇÃO (ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES

ANO	FREQÜÊNCIA	%
1986	08	13,56
1987	16	27,12
1988	30	50,85
1989	05	8,47
TOTAL	59	100,00

FONTE: Catálogos ANPED e Revistas Consultadas 1986/89

A observação dos temas abordados no material coletado ilustra a coincidência com os temas que têm sido objeto de discussão, inclusive atualmente em Congressos, Encontros e Simpósios dedicados à temática em questão. Outro ponto a se destacar é a variedade de temas abordados, apesar de se manter como eixo principal a formação de professores.

Quanto ao material produzido através dos programas de pós-graduação, observa-se que há uma ampla variedade de abordagens, tendo como temas principais, as práticas de formação do educador, a questão política da formação de professores e avaliação das licenciaturas. Predominam as questões relativas aos dois primeiros temas passando por temas menos freqüentes como as representações de professores e alunos sobre a profissão e o curso de formação de professores e abordagens mais específicas sobre a formação do professor (Tabela 6).

Tabela 6 - CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS/TESES/DISSERTAÇÕES POR TEMAS

TEMAS	FREQÜÊNCIA	%
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Prática de ensino e formação do educador - Disciplinas pedagógicas - Relação professor-aluno - Práticas pedagógicas de professores dos cursos de formação de profes-res - Informática na formação de Professores em ser-viço	40	67,80
A QUESTÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Articulação entre os domínios da formação de professores - Representações de pro-fessores e alunos de cursos de formação de professores - Consciência de classe na formação de profes-sores - Ética e política como dimensões da formação do educador - Transição democrática e formação de professores - Organização política dos professores	11	18,64
AVALIAÇÃO DAS LICENCIATURAS	08	13,56
TOTAL	59	100,00

FONTE: Bibliografia consultada

As questões referentes à formação técnico-pedagógica do professor e a articulação entre as diferentes dimensões desta formação são as mais presentes no conjunto dos textos analisados.

Quanto às características do material analisado e tomando por base o roteiro estabelecido para análise dos artigos, teses e dissertações relativos ao tema em questão, pode-se destacar

alguns aspectos, a saber:

- os trabalhos analisados não representam a produção global do período indicado, já que alguns deles foram descartados por fugirem da temática deste estudo, muito embora o número de títulos levantados seja bastante significativo;

- um percentual significativo dos títulos analisados foi publicado e/ou apresentado em revistas e programas de pós-graduação de universidades do eixo Rio de Janeiro/São Paulo;

- há uma forte preocupação nestes trabalhos quanto à necessidade de reavaliação dos cursos de formação de professores através de críticas aos currículos enciclopédicos e elitistas, buscando ainda, o delineamento do perfil do bom e do mau professor, tendência já observada em outros períodos conforme Candau (1987) e Feldens (1984) e (1990);

- em grande parte dos trabalhos observou-se uma forte influência do tema competência técnica/compromisso político, sendo que em alguns, os autores simplificaram em demasia a temática, através de uma visão mecânica da articulação destas dimensões; e,

- vários dos trabalhos referem-se e até mesmo baseiam-se nos temas explicitados nos documentos elaborados pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) em seus vários encontros.

Há uma forte tendência por parte dos autores em examinar a formação do professor no interior das instituições de ensino superior, abordando preferencialmente a questão da articulação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas de conteúdo pedagógico e da articulação entre competência pedagógica e compromisso político.

Durante o trabalho de revisão da literatura foi possível observar que a partir da década de 70, verificou-se um forte crescimento da produção sobre formação do professor, tendência esta que ganha fôlego na década de 80, particularmente com a tese defendida por Guiomar Namo de Mello que influencia, e até mesmo determina, os rumos da pesquisa sobre formação de professores. A característica que marca este período é a reflexão sobre o papel e

atuação do professor, considerando-se por um lado seu compromisso político, a função social e política da escola e competência técnica do professor.

Obviamente que o grande impulso para esta discussão é dado pela polêmica causada pelas propostas formuladas pelo Conselheiro Valnir Chagas em meados da década de 70, intervindo na organização dos cursos de formação de professores, além da grande expansão dos programas de pós-graduação e criação de novos periódicos especializados, assegurando o espaço para o florescimento deste debate.

No que diz respeito à abordagem metodológica, observa-se ainda que grande parte da produção acadêmica da década de 80 sofre influência das várias tendências sociológicas, e com ênfase nas abordagens qualitativas (etnografia e pesquisa participante), colocando a questão da formação do professor num quadro bem mais amplo que o mero aspecto técnico de sua formação e atuação, buscando desvendar as condições em que se opera esta formação, bem como os reflexos na escola de 1o. e 2o. graus.

Assim a preocupação com a revisão do projeto de licenciaturas das universidades parece ser o fio condutor deste debate. Desloca-se o centro da reflexão dos aspectos específicos da formação do professor para os aspectos gerais desta formação inserida na problemática educacional como um todo, considerando-se que o professor integra uma realidade social mais ampla, estando portanto, esta formação e o exercício profissional do professor determinado por fatores econômicos e sociais. Tal preocupação apresenta-se melhor qualificada, já que ao contrário de períodos anteriores, quando havia poucos estudos detalhados e críticos sobre os currículos de formação do educador, a maior parte desta produção contém críticas fundamentadas em análises detalhadas e minuciosas sobre tais currículos, inclusive embasadas em experiências concretas de reformulação curricular.

No que diz respeito aos artigos consultados, tem-se como pano de fundo, a preocupação com a formação de professores do ponto de vista do domínios dos conteúdos e do comprometimento do educador

com a melhoria da escola pública. Tal preocupação se expressa em alguns artigos, na análise da relação entre a função das faculdades de educação e a formação de professores frente aos novos desafios e às propostas engendradas nos últimos anos em diferentes fóruns de debate. Junto a esta preocupação outra igualmente relevante, e até mesmo intimamente ligada a esta, é a necessidade de articulação de conteúdos e práticas das diferentes disciplinas pedagógicas e de conteúdos específicos dos cursos de formação de educadores para superação das práticas pedagógicas fragmentárias no cotidiano da escola pública, alcançando plena articulação entre competência técnica (domínio de conteúdos e "saber ensinar") e compromisso político na atuação do professor.

Neste sentido, Baldin (1986) questiona se o professor deve ser um mero transmissor do conhecimento produzido ou sujeito engajado na produção do conhecimento e na transformação da escola. E, pensando o professor como sujeito engajado, o autor sugere que no processo de formação do professor privilegie-se a formação teórico-pedagógica e a formação da consciência de cidadão como norte de seu desempenho profissional. Esta formação teórico-pedagógica não pode estar desvinculada da prática pedagógica, pois que, ambas resumem o que poderíamos chamar de prática social.

Outro fator relevante mencionado em alguns artigos é a dicotomia entre pesquisa e ensino nos cursos de formação de professores. Tal prática é comum nos cursos de licenciatura, visto que há uma ênfase exagerada na reprodução do conhecimento produzido, sem que haja um modelo ou proposta de integração entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa. A universidade tem concentrado maior atenção à formação do bacharel, deixando de lado a formação do professor, estabelecendo um estranho paradoxo: quem vai ensinar não precisa pesquisar e quem vai pesquisar não precisa saber ensinar. Neste sentido, Serbino e outros (1986), Santos (1988) e Petruci (1988) a partir de experiências específicas propõem alternativas de integração.

Serbino e outros (1986), na mesma direção, afirma que a análise da formação do professor deve ser feita do ponto de vista

da competência técnica e do compromisso político. Propõe que os cursos de formação de professores superem a ruptura entre o pensar e o fazer através da formação de um sujeito comprometido com a sociedade em que vive e que tenha a escola como espaço privilegiado para uma ação política transformadora. Esta superação deve efetivar-se a partir da articulação entre formação técnico-teórica e formação da consciência política do professor.

Santos Filho (1988) pretende explicitar algumas formas de articulação entre os componentes da formação do professor, ou seja, entre os domínios acadêmico, pedagógico e prático tendo em vista o aprimoramento da qualidade de sua preparação profissional. Na formação do docente há necessidade de dupla articulação no currículo escolar: primeiro entre os componentes das disciplinas acadêmicas e das pedagógicas, e segundo, entre a metodologia e a prática real. Assim, apresenta como proposta um modelo de integração entre teoria e prática na formação de professores desta forma organizado:

1. Período de sensibilização: marco teórico - sociologia geral, sociologia da educação e da escola, história da educação, estrutura e organização do sistema escolar e metodologia da pesquisa em educação;
2. Laboratório de aprendizagem: psicologia da educação, métodos e técnicas pedagógicas, didática das disciplinas e filosofia da educação;
3. Fase prática inicial: abordagem dos grandes problemas pedagógicos da atualidade (filosofia da educação, introdução aos problemas da ética profissional, conhecimentos de pesquisa educacional e estudos da legislação do ensino).

O autor em questão defende ainda que, o aprimoramento da formação do educador depende essencialmente de maior liberdade das universidades para experimentar diferentes formas de articulação dos componentes para a formação de professores.

Petruci (1988) a partir de investigação e avaliação de um curso de licenciatura em História verifica o seguinte: a) os alunos têm pouco tempo para estudar; b) falta integração entre as

disciplinas do curso; c) os professores das disciplinas de conteúdos específicos dão pouca importância ao conteúdo pedagógico; d) os alunos não pretendem ser professores; e) dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; f) concentração nas áreas pedagógicas, da tarefa de formação do educador; g) desvalorização profissional. Propõe as seguintes modificações no currículo e na prática dos professores do curso de licenciatura: a) privilegiar a formação do professor; b) articulação entre formação específica e formação pedagógica com a prática desenvolvida nas escolas de 1o. e 2o. graus; c) fundamentação teórico-prática consistente; d) ênfase na interdisciplinaridade; e) formação específica e formação pedagógica articuladas desde o início do curso evitando as abordagens unilaterais; f) aumentar o atendimento extra-classe dos professores aos alunos; g) adequação da metodologia de ensino à realidade dos alunos-licenciandos com os conteúdos ensinados no 1o. e 2o. graus.

Finalizando, a autora defende a necessidade urgente de reformulação dos cursos de formação do educador no sentido da formação de verdadeiros educadores, que sejam autonômos, criativos, competentes e comprometidos com o ensino público; que realizem a função básica da escola, ou seja, a socialização dos conhecimentos objetivos, contextualizados e inseparáveis de seus determinantes históricos e sociais e que resgatem a função social, cultural e política da escola.

Na esteira do debate sobre a base comum nacional (CONARCFE), Manoel (1986) defende a formação do educador a partir de uma base comum (sólida formação humanista do pedagogo e do licenciado e reforço da competência técnico-profissional).

O autor desenvolve sua argumentação nos seguintes termos: a educação deve ser concebida como transmissão do legado cultural de uma sociedade. Tanto no ideário católico como no ideário comunista, a educação tem como objetivo a transmissão deste legado cultural como caminho para a formação integral do homem. Porém, ao passo que o ideário católico concebe o homem de forma abstrata, universal e a-histórica, isto é, um homem unilateral, o

ideário comunista concebe o homem como ser social e historicamente produzido, isto é, um homem **onilateral**. Desta forma entende que o processo educativo se realiza plenamente quando a totalidade do conhecimento é entendida como a consciência de que as partes e o todo se tornam cognoscíveis, quando se compreende a relação dialética entre eles, isto é, o educador deve ter consciência de que a educação é produzida por uma sociedade através de um processo historicamente determinado, do que decorre a necessidade de uma sólida formação humanista e técnico-profissional.

A busca da identidade das licenciaturas é outro elemento importante nesta análise. Marini (1986) relata em seu artigo uma experiência interdepartamental desenvolvida na UNESP de Presidente Prudente que buscou conferir à licenciatura, identidade própria e redefinição do compromisso com a formação profissional do professor. Esta experiência acompanhou o processo de mudança curricular, o trabalho integrado de disciplinas pedagógicas e de conteúdos específicos e a tentativa de superação do caráter predominantemente teórico da formação acadêmica e o distanciamento do aluno da realidade da educação pública.

O ponto de partida desta preocupação foi a completa desarticulação entre disciplinas pedagógicas e de conteúdos específicos nos cursos de licenciatura, o que ensejou a elaboração de um amplo projeto pedagógico que tinha por base a relação integrativa dos conteúdos curriculares, reestruturando a grade curricular, incluindo novas disciplinas e distribuindo as pedagógicas ao longo do curso de forma a evitar a concentração destas ao seu final.

É possível perceber que a preocupação fundamental deste trabalho passa também pela fragmentação dos cursos de formação de educadores. Esta característica, no cotidiano da formação de educadores, tem criado um sério impasse para licenciandos e professores: a falta de integração entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdos específicos cria uma dificuldade para o futuro professor, que pode até dominar bem os conteúdos de sua disciplina, sem contudo, dominar as formas adequadas de ensinar,

unesp

além do confronto de uma visão ideal que traz da faculdade com a dura realidade da escola pública de 1o. e 2o. graus. Além do mais, a qualidade dos cursos de formação de educadores sofre também com o aviltamento da profissão gerando um ciclo vicioso: ao formar maus professores alimenta a cadeia do fracasso do ensino público que, por sua vez, contribui para a crescente desvalorização do trabalho do professor, além do que a constante expansão da rede escolar absorve tais profissionais que realimentam o processo.

A partir da analise dos artigos, constata-se que o ponto mais importante na reflexão sobre a formação de educadores diz respeito à articulação entre os domínios técnico-pedagógico e político.

Como o objetivo inicial deste trabalho é exatamente analisar a dimensão do compromisso político dos educadores, cabe aqui relatar as concepções presentes nos artigos analisados.

Com relação aos objetivos propostos na maioria dos artigos, observa-se uma preocupação com a superação do modelo de formação de professores em vigência, através da reorganização dos cursos de licenciatura e da definição de um projeto político-pedagógico voltado para a democratização da escola pública com um ensino de boa qualidade. Tais reflexões têm como pano de fundo os documentos resultantes dos diversos Congressos e Seminários realizados nos últimos anos, a partir dos quais é possível definir e identificar diferentes concepções do que vem a ser compromisso político e propostas alternativas para a formação do educador.

De maneira geral, pode-se identificar a seguinte concepção sobre compromisso político: compromisso político é decorrência da conjunção de uma série de fatores tais como a formação profissional, técnica e pedagógica, fundamentação científica que assegure ao professor o domínio de diferentes abordagens teórico-metodológicas para a produção do conhecimento, a autonomia e criatividade dos sujeitos deste processo e o envolvimento pessoal (opção) com um projeto político-pedagógico cujo cerne seja a formação de um cidadão consciente e comprometido com a transformação da escola. Tal concepção se faz presente nas

entrelinhas dos trabalhos analisados e articula-se com a formulação de propostas de reformulação dos cursos de formação do educador. Nesse ponto, volto aos documentos da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), uma vez que alguns autores propõem que a formação do educador deve efetivar-se a partir de uma base comum nacional composta de um conjunto de eixos curriculares. A esse respeito, podemos resgatar o seguinte trecho do documento final do V Encontro Nacional da CONARCFE:

> ***"...(a) base comum nacional dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. A base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental...***
> ***(...) Foram propostos vários exemplos de eixos curriculares:***
> ***a. relação escola-sociedade: enfatizando a categoria trabalho. Mostra como as relações sociais afetam a forma de trabalhar no interior da escola;***
> ***b. construção do conhecimento: enfatizando a categoria movimento. Toca as questões da evolução da ciência e da tecnologia e a possibilidade de sua utilização nos grandes problemas do homem;***
> ***c. escola pública: enfatizando a categoria cidadania. Trata da luta das camadas populares pelo conhecimento, pela escola pública;***
> ***d. cotidiano da escola e da sala de aula, enfatizando as categorias conteúdo/método e teoria/prática. Explicita as relações de dependência epistemológica entre método e conteúdo específico, as formas ideológicas veiculadas nos materiais didáticos, a organização do trabalho docente e da própria escola;***
> ***e. aluno/professor como pesquisadores: enfatizando a categoria da prática social...***

Fica evidente que tais proposições estão intimamente ligadas ao conjunto de propostas presentes nos artigos analisados, permitindo inclusive que se estabeleça um ponto consensual, ou

seja, a necessidade urgente de reformulação dos cursos de formação do educador. Apesar de algumas divergências quanto às formas de encaminhamento deste processo, é inegável que a principal idéia defendida diz respeito à articulação entre uma sólida formação técnico-pedagógica (domínio dos conteúdos e das formas de ensinar) e uma formação política que sustente o compromisso político do professor com a escola pública de boa qualidade que atenda aos interesses das camadas populares.

No conjunto de teses e dissertações analisadas foi possível identificar, assim como nos artigos, forte tendência em apontar a dearticulação entre teoria e prática, e disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas tendo como pano de fundo a questão competência técnica/compromisso político.

A revisão do projeto de licenciaturas em vigor é o fio condutor para estas análises, paralelamente à observação da atuação do professor do ponto de vista político e do ponto de vista pedagógico. As perguntas-chaves têm sido, que tipo de professor tais licenciaturas têm formado? Qual é o perfil deste professor? Que estratégias são necessárias para interferir na formação do professor de 1o. e 2o. graus no Brasil?

O caminho constantemente indicado é a reformulação dos cursos de formação do educador no sentido de: a) revisão dos objetivos das disciplinas pedagógicas e sua integração com as disciplinas de conteúdos específicos; b) reavaliação dos procedimentos e objetivos da prática de ensino e do estágio supervisionado buscando superar seu caráter técnico-formal; c) propiciar treinamento e aperfeiçoamento aos professores dos cursos de formação de educadores; d) democratização dos currículos nos cursos de formação do educador superando o caráter autoritário impingido pelas sucessivas reformas educacionais; e) superação das concepções tradicionais, de caráter estático sobre o homem, o mundo e o fenômeno educativo. Tais proposições estão sustentadas por um projeto político-pedagógico que vem sendo debatido ao longo dos últimos anos em diferentes fóruns. Este projeto levanta alguns argumentos e propõe ações concretas, como por exemplo delinear um

perfil do bom e do mau professor na opinião de professores e alunos; analisar a relação professor-aluno na formação do educador e o reflexo na sua atuação em sala de aula; desenvolvimento de uma ação pedagógica do estágio supervisionado através da produção de conhecimento; revisão dos conteúdos, objetivos e estratégias da disciplina Didática para que esta deixe de ser processo de instrumentalização do licenciando e torne-se elemento que abra horizontes em direção a uma prática pedagógica comprometida politicamente.

No que diz respeito ao binômio competência técnica-compromisso político, questão presente em praticamente todos os trabalhos analisados, identificam-se importantes contribuições, ainda que seja possível observar em alguns estudos o destaque da dimensão técnica ou da dimensão política da formação do professor. Neste sentido, Rios (1988: 32) afirma o seguinte:

> ***"Com efeito, ao investigarmos o fenômeno educativo do ponto de vista da totalidade procuramos vê-lo em todos os seus componentes: um componente econômico, enquanto relacionado à vida material, parte do trabalho humano na sociedade; um componente político, no que diz respeito ao poder que permeia as relações na educação; um componente ético, a partir do que diz respeito aos valores que subjazem à prática dos educadores...***

A autora em questão dá ênfase especial à necessidade de uma análise da competência a partir do ponto de vista da totalidade, já que competência técnica não pode ser vista separada do compromisso político

> ***"... porque há um elemento de mediação significativo entre os dois: a perspectiva ética..." (Rios, 1988: 16).***

Referindo-se à educação diz:

> ***"Penso que é melhor afirmar que a função da educação tem uma dimensão técnica e uma dimensão política, dialeticamente relacionadas.***

> ***E é na articulação do que é especificamente pedagógico com a totalidade do social que se realiza a dimensão política da educação". (Rios, 1988: 48)***

Quando falamos em competência técnica (saber fazer), creio que referimo-nos a uma escola concreta transmissora do saber sistematizado, acumulado historicamente, a uma educação concreta, a sujeitos concretos e contraditórios que tomam e transformam a escola e a educação. O "saber fazer", portanto, implica em considerar a dimensão política deste ato.

Procurando centrar sua reflexão na dimensão ética da competência do educador, a autora esclarece que

> ***"a importância de se resgatar a relação técnica/ética/política no interior da discussão sobre a competência sustenta o núcleo de meu trabalho, uma vez que vejo ai a possibilidade de, por um lado, discutir um aspecto, a meu ver, pouco explorado sistematicamente - a presença da dimensão ética embutida na técnica e na política..." (Rios, 1988: 58)***

Rios (1988) propõe-se a refletir sobre a dicotomia entre dimensão técnica e dimensão política na atuação do professor, sugerindo a superação desta dicotomia através da dimensão ética - articulação entre saber, poder, dever e querer do professor.

Considera o professor e a escola como elementos mediadores na relação aluno/mundo, mediação esta realizada pela articulação entre a dimensão técnica (saber fazer bem), dimensão política (querer fazer bem) e dimensão ética (dever fazer bem).

Neste sentido diz:

> ***"a investigação filosófica, que busca ajudar a ver claro, mostrará que o que se tem denominado competência técnica não é algo separado do compromisso político, porque há um elemento de mediação significativo entre os dois: a perspectiva ética... Pretendo articular o saber, o poder, o dever e o querer dos educadores e sua presença na prática concreta que esses vêm realizando no espaço da instituição educacio-***

nal..."(Rios, 1988:16)

Percorrendo caminho diferente, Cusinato (1990), tem como objetivo a análise da produção da competência profissional do professor na área de Estudos Sociais de 1o. e 2o. graus da rede pública da região de Araraquara-SP, buscando elementos para considerações sobre os cursos de licenciatura. Para tanto, recorre a bibliografia específica, especialmente a Guiomar Namo de Mello, Paolo Nosella e Dermeval Saviani.

O eixo central de sua investigação é a articulação entre a origem sócio-econômica do professor, formação acadêmica e suas condições de trabalho como fonte de sua competência profissional (competência técnica + compromisso político), dando ênfase à formação técnica através da qual se desvendaria o compromisso político do professor.

O papel do professor e da escola define-se pela tarefa de fornecer o aparato conceitual e teórico para que o aluno possa orientar sua ação e reflexão sobre o real.

Critica o processo de desqualificação e perda de identidade do professor através, do aviltamento de sua formação como estratégia para conter o avanço do pensamento crítico das ciências sociais no interior da escola.

Sobre a questão do compromisso diz o seguinte:

> ***"Iniciarei pelo aspecto do compromisso político, pois vejo a competência técnica inerente a este, ainda que possa ter a função primordial para que o compromisso se desvende. A competência técnica tem a função de auxiliar a análise do modo de produção da sociedade, permitindo a elaboração da crítica social. Nesse sentido, a competência técnica é essencial para que o aluno desenvolva o seu bom senso e sistematize o conhecimento apreendido, fornecendo-lhe o aparato conceitual e teórico que orientará a sua ação e reflexão do social". (Cusinato, 1990: 26)***

Inegavelmente, o "saber fazer" é fundamental, mas de nada adianta se o professor não assumir um compromisso político

explícito, isto é, no processo educativo a competência técnica sem compromisso político, torna-se uma "competência vazia", uma vez que o conhecimento tanto no momento de sua produção como em sua reprodução, cujo momento fundamental é durante o processo de ensino-aprendizagem tem um caráter político, e portanto, espera-se do educador uma postura política que indica necessariamente algum tipo de compromisso.

O autor em questão constrói uma nova categoria denominada competência profissional que

> ***"... engloba os termos compromisso político e competência técnica, considerados numa relação dialética. Compromisso político: relação entre corpo docente e corpo discente; para que esse compromisso se efetive é preciso que o professor tenha competência técnica (domínio do conteúdo específico a ser ensinado, metodologia do ensino, etc). Quanto mais definido ficar o compromisso político, maior será a responsabilidade de buscar a competência técnica e vice-versa". (Cusinato, 1990: 27)***

Já um terceiro autor, (Silva Filho, 1988: 36) afirma que

> ***"... a escola é uma instituição situada no espaço e no tempo. Entendo também que muitas são as contribuições que a escola pode dar à instrumentalização dos indivíduos para que eles possam se afirmar enquanto sujeitos de sua própria história... O espaço de luta do educador que pensa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa se situa aqui no realizar a possibilidade do educando dominar pelo menos os conteúdos que a classe dominante domina...***

É importante observar a forte presença nos trabalhos analisados do argumento da competência técnica como forma de instrumentalizar o indivíduo para que este se torne sujeito ou "desenvolva o seu bom senso".

Tomando como sentido básico de seu estudo a questão da qualificação do professor através de treinamento em serviço, Fusari (1987) estabelece como objetivo averiguar o processo de capacitação

de professores através de treinamento especialmente para a Habilitação Específica do Magistério com a finalidade de propor uma nova política para a educação do educador.

A partir de investigação bibliográfica constatou que a capacitação de professores atende aos preceitos da teoria do capital humano, isto é, o trabalhador é valorizado de acordo com o desenvolvimento de suas habilidades. O processo educativo portanto, é encarado como um investimento de médio e longo prazos, e os investimentos atendem as estes princípios, o que significa que os indivíduos que buscam na escola pública a formação para o trabalho, recebem a instrumentalização necessária para o rápido ingresso no mercado de trabalho.

A possibilidade de superação deste quadro, segundo o autor, é a educação do educador, sendo este percebido como cidadão concreto situado no tempo e no espaço e como profissional da educação com direito a boas condições de trabalho.

> ***"O processo de educação do educador em serviço, deve ser um meio articulado a favor das exigências e necessidades da democratização da educação escolar brasileira.(Fusari, 1987: 60)***

O professor então, deve ser considerado como um agente transformador, cidadão que deve estar engajado num processo de transformação da educação pública e da sociedade como um todo assim como a escola deve ter um papel revolucionário neste processo. O compromisso político deste professor se define a partir de sua história de vida, sua formação escolar, sua formação política e o domínio dos conteúdos a serem ensinados.

A formação do professor, portanto, ultrapassando os limites das licenciaturas, deve ser feita também em serviço. Esta é uma das condições de trabalho entre outras tais como: bons salários, plano de carreira, equipamento didático-pedagógico etc.

Ainda com relação à questão da qualificação do professor, Silva Filho (1988) relata uma experiência da educação em serviço através do uso da informática, revelando as dificuldades

deste tipo de trabalho através dos orgãos oficiais que gerenciam a educação.

Afirma que a informática pode converter-se em instrumento importante para o processo educativo e destaca que

> ***"neste sentido gostaria de ressaltar que embora minha posição seja a favor da modernização (como direção irreversível da história), meus motivos não se reduzem à mera questão de qualificação profissional conforme preconiza a ideologia dominante em seu esforço de convencimento. No meu entender a modernização deve buscar algo mais amplo, algo realmente comprometido com a luta por uma sociedade equalitária". (Silva Filho, 1988: 38)***

A informática portanto, é mais do que tecnologia de ensino. É uma forma de apropriação do mundo que deve estar inserida num projeto mais amplo, pois a questão da qualidade do ensino não é somente técnica. Nem o treinamento do professor em informática resolve os problemas da escola. Segundo o autor,

> ***"no caso da formação de professores o problema maior se encontra nas lacunas do conteúdo escolar, nas lacunas de formação pedagógica e de aparato metodológico, que impedem ou pelo menos dificultam a orientação para uma prática pedagógica mais conseqüente, onde se percebem as relações estabelecidas com a prática social mais ampla e se organize a parcela de contribuição que compete a uma educação compromissada com os menos favorecidos economicamente". (Silva Filho, 1988: 78)***

Scheide (1988) investiga o processo de formação do professor de Biologia nos cursos de licenciatura da UNESP, com vistas à formulação de propostas de modificação deste processo. A grande questão deste trabalho refere-se à formação **bacharelesca** do biólogo, pois apesar da existência do curso de licenciatura, a preocupação com a formação de professores fica em segundo plano.

No decorrer do trabalho, a autora deixa clara sua preocupação com o domínio de conteúdos como indicador de boa

deste tipo de trabalho através dos orgãos oficiais que gerenciam a educação.

Afirma que a informática pode converter-se em instrumento importante para o processo educativo e destaca que

> ***"neste sentido gostaria de ressaltar que embora minha posição seja a favor da modernização (como direção irreversível da história), meus motivos não se reduzem à mera questão de qualificação profissional conforme preconiza a ideologia dominante em seu esforço de convencimento. No meu entender a modernização deve buscar algo mais amplo, algo realmente comprometido com a luta por uma sociedade equalitária". (Silva Filho, 1988: 38)***

A informática portanto, é mais do que tecnologia de ensino. É uma forma de apropriação do mundo que deve estar inserida num projeto mais amplo, pois a questão da qualidade do ensino não é somente técnica. Nem o treinamento do professor em informática resolve os problemas da escola. Segundo o autor,

> ***"no caso da formação de professores o problema maior se encontra nas lacunas do conteúdo escolar, nas lacunas de formação pedagógica e de aparato metodológico, que impedem ou pelo menos dificultam a orientação para uma prática pedagógica mais conseqüente, onde se percebem as relações estabelecidas com a prática social mais ampla e se organize a parcela de contribuição que compete a uma educação compromissada com os menos favorecidos economicamente". (Silva Filho, 1988: 78)***

Scheide (1988) investiga o processo de formação do professor de Biologia nos cursos de licenciatura da UNESP, com vistas à formulação de propostas de modificação deste processo. A grande questão deste trabalho refere-se à formação **bacharelesca** do biólogo, pois apesar da existência do curso de licenciatura, a preocupação com a formação de professores fica em segundo plano.

No decorrer do trabalho, a autora deixa clara sua preocupação com o domínio de conteúdos como indicador de boa

formação do professor. Tal domínio se efetivaria mediante os seguintes quesitos: aprimoramento de conteúdos voltados para o ensino, uso de laboratórios, integração entre as disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas e articulação entre teoria e prática.

Ainda tendo como tema central, as licenciaturas, Wagner (1986) constrói seu trabalho inserido num projeto mais amplo, ou seja, "Novos Rumos da licenciatura", desenvolvido no Departamento de Educação da PUC/RJ a partir de 1985, que tinha como objetivo principal a realização de um estudo amplo sobre a licenciatura privilegiando a ótica dos especialistas nos conteúdos específicos.

Traça como objetivo de seu estudo, o delineamento do perfil da licenciatura na PUC/RJ com base na visão de seus professores e alunos, especialmente aqueles que não pertencem ao Departamento de Educação.

Traz como pontos principais as seguintes questões: como a formação de professores para a escola de 1o./2o. graus é vista na PUC/RJ por professores e alunos nela envolvidos? Como se articulam, ou não as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico? Como se dá a articulação licenciatura-bacharelado dentro de cada curso? Como se articulam os cursos de licenciatura da PUC/RJ? Como os alunos encaram a opção profissional pelo magistério? Como os professores vêem a própria atividade docente? Quem são os professores dos futuros professores?

Durante o processo de investigação, a autora defrontou-se com alguns problemas históricos da licenciatura. A dicotomia entre formação pedagógica e conteúdo específico, entre bacharelado e licenciatura estão ligados à própria origem da universidade que desde seus primórdios valoriza excessivamente os conteúdos em detrimento da profissionalização.

A pouca preocupação da universidade com a profissionalização do professor tem como conseqüências a falta de prestígio profissional e a perda de status do professor que decorrem da própria dinâmica imposta pela universidade na formação deste profissional, principalmente ao acentuar excessivamente o

ensino de conteúdos livrescos distanciados da realidade da escola pública. Quando se pensa em profissionalização, não se deve vinculá-la somente ao aspecto técnico, mas sim ao domínio de conteúdos que efetivamente devem ser ensinados na escola. A falta de domínio destes conteúdos gera o que poderia ser chamado de **desprofissionalização**, já que supõe-se que em qualquer área do conhecimento, o profissional deve estar minimamente capacitado para exercer suas tarefas.

A investigação aponta

> ***"que alguns dos problemas com que os cursos de licenciatura se defrontam atualmente não são na realidade problemas novos. Poderíamos chamá-los de problemas históricos de tal modo se confundem com a própria origem dos cursos de formação de professores em nível superior, na década de 30". (Wagner, 1986: 78)***

Como decorrência do exposto acima, a autora observa que no interior da universidade a figura do professor universitário enquanto modelo para formação de novos professores tende a desaparecer face ao desprestígio profissional e às **pesadas cargas de aulas** dando lugar ao pesquisador profissional bem mais valorizado e prestigiado socialmente. Tal quadro está diretamente relacionado à falta de conteúdo específico, falta de profissionalismo, falta de laços profissionais entre os professores, à relação entre a **feminilização** da profissão e baixos salários e à deliberada política oficial de desvalorização do ensino em todos os seus níveis.

No que diz respeito à visão dos profissionais da universidade sobre a formação de professores, verifica-se que ainda se atribui aos Departamentos de Educação tal tarefa, o que reforça a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica, entre bacharelado e licenciatura. Isto nos remete a um outro problema que segundo a autora, está

> ***"... muito presente na literatura da área de educação (...) isto é, a relação entre com-***

petência técnica e compromisso político". (Wagner, 1986: 91)

Diga-se de passagem que este tema tornou-se central e até mesmo obrigatório no debate acerca da formação de professores sempre relacionado à questão de a quem cabe a responsabilidade pela formação de professores, haja vista que a tese de Mello (1982) sustenta-se no pressuposto de que o domínio dos conteúdos a serem ensinados é condição fundamental para o comprometimento político do professor.

Com relação a este ponto, Wagner (1986: 96/98) constata que a licenciatura analisada aponta três diferentes possibilidades:

> *"... a primeira delas seria de manter a licenciatura sob a responsabilidade da faculdade de educação... Por duas razões. Uma seria a de que os conteúdos representam apenas um aspecto da relação fins X meios da educação e esta relação, como um todo, é tratada nas faculdades de educação. A outra teria a ver com o aluno, pois (...) só no final do 2o. grau o aluno se torna capaz de entrar em contato com o objeto construído da ciência e de lidar com o processo de refutação e confirmação de hipóteses. O ensino assim caracterizado, coloca ênfase não nos conteúdos e sim no processo de estruturação do conhecimento que é por excelência, um processo pedagógico. Outra posição, diametralmente oposta questiona o papel das faculdades de educação e considera que a solução para os cursos de licenciatura não está nem na introdução de novas disciplinas, nem na criação de orgãos colegiados com a responsabilidade de orientar e integrar as chamadas disciplinas de conteúdo com as disciplinas pedagógicas. É necessário (...), atribuir a uma instituição a responsabilidade por essa missão... que deveria caber aos institutos que fornecem os conteúdos específicos e a razão é simples. Ensino é sempre ensino de alguma coisa, seja isto matemática, música ou marcenaria... Uma terceira posição estaria na alocação da formação de professores num centro ou instituto dedicado unicamente a este fim. Os alunos ai entrariam com o objetivo de serem professores e iriam aos institutos e/ou faculdades para receber os conteúdos específicos de línguas, física,*

filosofia etc..."

Através destas observações pode-se constatar que a articulação entre disciplinas de conteúdo específico e de formação pedagógica representa uma das maiores preocupações da literatura quanto à formação de professores. Porém, Wagner (1986: 104/105) faz uma advertência com a qual estou de pleno acordo.

> *"Diante de tantos problemas, devemos estar alertas para a questão que nos coloca Arroyo e não nos deixarmos envolver por alguns mitos, certos falsos problemas que podem desviar a formação de professores de suas reais preocupações. Para Arroyo, esses mitos são em geral aceitos com a maior naturalidade no meio educacional e, na realidade, ocultam as verdadeiras questões. Segundo o autor, o primeiro mito seria o de acreditar que no dia em que tivermos educadores mais qualificados teremos resolvido os problemas da educação e o segundo se definiria pela existência de uma tradição muito forte nas teorias pedagógicas de que, quem sabe o que ensinar e o como ensinar, terminará ensinando, desde que o educando seja normal... Para ele, o importante é que a questão da revitalização dos centros de formação de educadores não seja colocada esquecendo-se da complexidade das relações sociais em que se insere a produção, apropriação, elitização e burocratização do saber na nossa formação social..."*

Além das questões já propostas, a autora relata algumas das experiências realizadas em busca do aperfeiçoamento da formação de professores no Departamento de Matemática da UNICAMP, nas licenciaturas da PUC/RJ apontando a preocupação dos departamentos de disciplinas específicas com a integração de conteúdos, teoria e prática e bacharelado-licenciatura na formação de professores para as escolas de 1o. e 2o. graus.

Sobre este aspecto, Wagner (1986: 236) constata ao entrevistar alunos das licenciaturas da PUC/RJ que

> *"as disciplinas pedagógicas parecem ter influenciado o modo como os licenciandos encaram a profissão, levando-os principalmente a uma*

> ***conscientização do papel do professor e das dificuldades da profissão, e a conhecer melhor a realidade da escola e dos alunos. Essa visão positiva, porém, não é unânime e alguns alunos declaram ter adquirido uma visão derrotista e desalentadora com relação à educação".***

Na conclusão de seu estudo, a autora refere-se aos grandes problemas constatados nas falas de professores e alunos entrevistados, quais sejam: a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdos específicos, a desarticulação entre a formação do bacharelado e da licenciatura, e a distância entre as licenciaturas e a realidade das escolas de 1o. e 2o. graus.

Pereira (1988) propõe seu estudo como forma de contribuir para a reflexão sobre a formação de professores do curso normal, oferecendo subsídios para o aprimoramento de programas de formação e treinamento de professores. Apesar deste estudo não se enquadrar no perfil dos estudos delineado no "estado da arte", decidi-me por analisá-lo tendo em vista as importantes contribuições na revisão de conceitos presentes na literatura sobre formação de professores.

Iniciando pelo conceito de competência, Pereira (1988: 13/17-22-36) escreve:

> ***"competência, de maneira geral, expressa a capacidade, o conhecimento, a habilidade do indivíduo para executar, de maneira adequada, uma determinada tarefa ou resolver um problema de acordo com as exigências impostas pela situação... A competência é referida a um dado campo profissional. No caso do professor refere-se ao conjunto de habilidades, atitudes e interesses necessários ao exercício do magistério. Esta síntese conceitual parte das proposições de Mello (1982), Saviani (1983) dentre outros que enfatizam a importância de considerar a competência profissional do professor não apenas em termos de competência técnica, mas também em relação ao compromisso político. Em síntese, pode-se afirmar que a competência técnica constitui um dos pilares básicos da ação competente do professor. Portanto, a competência técnica do professor é o saber***

> ***fazer bem da prática pedagógica; é a forma organizada e sistemática de encaminhar o processo ensino-aprendizagem de maneira eficiente. Engloba o planejamento, a execução e a avaliação da ação educativa. Não se confunde com o uso neutro de técnicas, nem se esgota num saber fazer entendido como apenas técnica de planejar, manejar a classe ou avaliar, por exemplo. E tudo isto, sim, porém é, sobretudo, um saber fazer coerente e intimamente vinculado à percepção dos rumos, objetivos, das finalidades que presidem a prática pedagógica. É um saber fazer geral, uma prática histórica, contextualizada e com sentido político muito mais centrado em princípios do que em formas de operação".***

No que diz respeito ao conceito de compromisso político diz a autora:

> ***"O ato educativo é um ato político. Isto quer dizer que o trabalho pedagógico traz sempre consigo uma dimensão política, se desenvolvendo dentro de condições determinadas entre as classes sociais (...) É exercido na dependência dos interesses de classe numa sociedade concreta". (Pereira, 1988: 37)***

Porém, adverte que não basta o compromisso político do professor para se resolvam os problemas da educação, nem tampouco considerar competência técnica e compromisso político como aspectos contraditórios. Apesar de serem dimensões do processo de ensino-aprendizagem e terem características próprias, realizam-se simultaneamente. O compromisso político pode ser dimensionado como o horizonte através do qual possa se realizar a competência técnica, isto é,

> ***"O compromisso político é a imagem, a ideologia que é passada para a tela. E a competência técnica, a base para a sua expressão". (Pereira, 1988: 59)***

A partir da reflexão sobre os temas acima expostos, a autora com base em dados coletados junto a professores e alunos do

Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora apresenta as seguintes conclusões: a competência do professor pode ser observada, e tal competência assenta-se sobre o saber ensinar, o porque e para que ensinar.

> ***"Em síntese, o estudo realizado deixou sobretudo claro que: a) a relação competência técnica e compromisso político evidenciou-se tão real que parece ser mais indicado falar-se na relação competência técnica-compromisso político do que em cada um deles separadamente: b) além da competência técnica e do compromisso político, a competência profissional do professor inclui a dimensão humana da prática pedagógica; c) a formação profissional e condições organizacionais afetam a realização das ações do professor competente". (Pereira, 1988: 197)***

Outra preocupação presente nos textos analisados diz respeito ao histórico dos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, especialmente com relação às licenciaturas, como no estudo de Bernardo (1986: 16):

> ***"meu projeto de estudo inclui, então, os registros formais sobre estes cursos de formação, a bibliografia disponível sobre tal e, principalmente, a documentação oral, que me possibilita entrevistar pessoas consideradas experientes no setor, por terem dele participado direta ou indiretamente, no passado ou no presente".***

Seguindo por esta linha de trabalho, a autora historiciza o processo de consolidação dos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, com especial destaque para os cursos de licenciatura, chamando a atenção para a questão da competência da universidade na formação de professores, responsabilidade esta que tem sido relegada a segundo plano. Segundo depoimentos coletados de diferentes professores universitários, fica patente que alguns dos problemas encontrados nas licenciaturas atualmente são históricos. Dentre eles, o mais grave parece ser a dicotomia entre as disciplinas de conteúdo pedagógico e as disciplinas de conteúdo específico, também apontado por Wagner

(1986: 78), acrescido do forte preconceito por parte dos professores de conteúdos específicos que não viam grandes contribuições por parte dos departamentos de educação, sob o argumento de que quem ensina precisa somente saber o que vai ensinar. Com base na investigação bibliográfica constata as seguintes tendências nas publicações especializadas, principalmente na década de 80: combate à marginalização dos educadores, reivindicação da participação dos professores nas decisões que envolvem a prática educativa, recusa em compactuar com as soluções educacionais encaminhadas pela estrutura econômica vinculada ao sistema capitalista internacional e propostas de novas teorias para analisar a problemática da educação.

Apresenta como conclusões os seguintes pontos: a formação de professores no Estado de São Paulo tem raízes na Escola Normal; a pobreza do conteúdo científico e profissional na formação de professores marca fortemente a atuação destes; perpetua-se a dicotomia entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos demonstrando o desprezo pela profissionalização de professores; e finalmente a ausência de um projeto pedagógico no interior das universidades.

Verifica-se que a autora "leva" o problema da formação de professores para o interior da universidade, propondo-se a discutí-lo com base na falta de um projeto pedagógico por parte da universidade para a formação de professores apontando para o debate que vem sendo travado desde o início da década de 80 nos mais diferentes fóruns (MEC/SESU, ANPED, CBE, CONARCFE...).

Caminhando noutro sentido, Silva (1988) propõe-se a analisar a formação de professores marcada pela prática política. Em seu modo de entender, a educação escolar pode, de alguma forma, contribuir para a formação da consciência de classe do proletariado através de uma práxis histórica do educador envolvido com tal projeto. Estabelece como linha de raciocínio os seguintes pontos: esclarecimento das relações entre conhecimento comum e conhecimento mítico com a práxis histórica e consciência social para chegar à gênese da consciência de classe; esclarecimento da natureza e

significado da prática educativa pela análise de suas relações com a práxis social quer como prática educativa, quer como prática política em seu aspecto de formação da hegemonia; aponta a necessidade do educador assumir em sua prática educativa, a função de intelectual dirigente, devendo para tanto ter uma clara consciência política de sua tarefa, adquirida essa consciência pelo conhecimento e pela prática pedagógica no âmbito da escola, e pela formação da prática política nas organizações populares e dos trabalhadores. Isto é, o compromisso político do educador seria forjado através de uma prática educativa sustentada por uma prática política nas organizações dos trabalhadores.

Ao contrapor posições teóricas sobre a formação do educador, o autor aponta a preocupação fundamental de seu trabalho que é

> ***"...a questão da definição do educador e de sua formação só faz sentido no contexto coerente da compreensão da educação". (Silva, 1988: 187)***

Neste caso, o que sustenta a concepção do compromisso político do educador são as teses de Antonio Gramsci. O autor vê no intelectual educador um papel fundamental na sociedade moderna. Afirma que a atividade intelectual

> ***"é uma atividade cujo instrumento e cujo objeto e objetivo imediatos são de ordem intelectual: usa as idéias para atuar sobre as consciências que se transformam não só no nível da aquisição de conhecimentos (nível cognitivo), mas também no nível da orientação e produção de finalidade (nível teleológico). Esses elementos dão as bases para o conceito de intelectual e constituem referencial para distinguir diferentes graus de atividade intelectual, ai incluída a diferença entre os criadores e organizadores das idéias e os seus administradores e divulgadores. De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive do ponto de vista intrínseco". (Silva, 1988: 202)***

O caminho para a reflexão sobre a formação do educador

e sua prática educativa remete-se portanto, a níveis mais complexos do que a formação acadêmica por exemplo. Os problemas da prática educativa estão relacionados com a práxis social e com a prática política, isto é, a educação escolar não contém elementos necessários para a formação do educador. A postura expressa pelo autor distancia-se da tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos que considera o engajamento político como conseqüência do saber ao afirmar o caráter político do conteúdo e do processo de conhecimento, pois,

> ***"a educação se situa no bojo da práxis social, tanto como prática produtiva quanto sobretudo como prática política". (Silva, 1988: 255)***

A formação do educador então, é vista como determinada pelo papel político da educação no desenvolvimento da consciência de classe, além da função intelectual de mediação desse educador.

> ***"Assim, a formação do educador exige que se procure também formar a sua consciência política como agente participante da educação política do proletariado" (ibidem),***

seja através do reconhecimento por parte daquele de sua condição de trabalhador, seja pela consolidação de sua formação política na práxis cotidiana, isto é, na militância sindical e partidária.

Davini (1989) toma como suporte de seu trabalho uma comparação entre Argentina e Brasil, no processo de formação de professores durante o período de transição democrática propondo as seguintes questões:

> ***"como alcançar as transformações dos processos de formação de professores para o ensino médio de modo que venha a potencializar a democratização da educação? Quais são os obstáculos para avançar nessa transformação na dinâmica interna do processo formativo? Em que medida a reflexão teórico-crítica colabora com essa mudança?" (Davini, 1989: 43)***

Para responder a tais questões, a autora optou por

analisar o contexto interior de duas instituições distintas, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e um instituto com a finalidade específica de formação de professores para o ensino médio da Argentina.

Segundo a autora, o processo de formação de professores num regime burocrático-autoritário é marcado pela exclusão política dos setores populares ao direito à escolarização o que acarreta a falta de universalização da escolaridade básica e pelo enfraquecimento da qualidade acadêmica em todos os níveis de ensino. A ingerência do modelo tecnocrático no interior das instituições escolares agrava ainda mais a situação, uma vez que se observa forte segmentação do sistema com altos índices de evasão e repetência. O sistema educativo neste caso é caracterizado pela expansão quantitativa que não garante o acesso de toda a população à escola básica apresentando sinais de estrangulamento na passagem de um nível de ensino para outro.

Quanto ao professor, observa-se a burocratização de suas funções e conseqüente desvalorização profissional, e no que diz respeito ao ensino médio, acarreta a falta de identidade de um nível de ensino que não prepara para o trabalho, para a universidade ou para o desenvolvimento científico-cultural, nem para o exercício da cidadania. Caracteriza-se por um ensino de conteúdos obsoletos sem significado cultural para amplos contingentes oriundos de classes populares, marcado por uma profunda crise.

> ***"Isto decorre do fato de a crise não originar-se em apenas um único fator. Desde o ponto de vista social, a educação média diminui seu caráter elitista, estendendo-se a outros setores sociais. Desde o ponto de vista do conhecimento, a ciência e a técnica evoluíram a tal ritmo que tornam obsoletos os conhecimentos e até mesmo o próprio ordenamento tradicional das disciplinas. Desde o ponto de vista econômico, a estrutura ocupacional, em seu processo contraditório de mudança, afetou o perfil e os produtos do ensino médio, seja exigindo formação profissional dos egressos, seja o fato de não poder absorver aos mesmos no aparelho produtivo. Desde o ponto de vista psicopedagó-***

gico, os adolescentes ou jovens atuais passaram a constituir um novo setor com padrões culturais específicos e diferenciados quanto à população adulta". (Davini, 1989: 18)

Tal situação reflete o período hegemônico do modelo tecnológico tanto no Brasil quanto na Argentina durante as décadas de 60 e 70 quando os militares defendiam seus projetos como forma de assegurar a passagem da sociedade tradicional à sociedade moderna e tecnológica. Isto deu sentido à escola como formadora de mão-de-obra a partir do enfoque taylorista e da teoria do capital humano com projeção das tecnologias educacionais. Como contraponto desta situação, delineiam-se as pedagogias da libertação cujo exemplo mais acabado é a pedagogia de Paulo Freire e as teorias crítico-reprodutivistas dos franceses Pierre Bordieu e Claude Passeron.

Os anos 80 vêm marcados pela revisão, rediscussão e reflexão acerca do papel da educação e da escola no processo de transformação da sociedade coincidindo com a democratização da escola, superando o enfoque tecnicista (eficiência da escola na formação do capital humano) e as teorias crítico-reprodutivistas para privilegiar as preocupações com a recuperação da escola pública e pensar a escola como possível mediadora das transformações sociais reclamadas pelo conjunto da sociedade.

Assim, esboçaram-se dois modelos básicos para a recuperação da escola pública:

"o primeiro modelo, resgatando a figura do professor e da qualidade do ensino, centra sua postura na recuperação dos conteúdos significativos do ensino como instrumentos para a transformação social, desde uma orientação política de crítica social e histórica (...) O modelo define que a principal contribuição da escola para a democratização está na instrução, como transmissão do saber sistematizado. Para isso, seus cultores defendem a difusão da escolaridade para todos, colocando a formação cultural como instrumento de luta para a sua emancipação. O compromisso político do professor com a transformação social passaria pela competên-

cia técnica que garantisse o acesso do aluno ao saber escolar. O segundo modelo teórico-crítico centra sua análise e proposta na reformulação da estrutura do poder, expressado não somente como formas de organização sócio-institucional, mas também como estrutura internalizada dos educadores. Essa postura tem raízes em pedagogias liberadoras, marcadas principalmente pela contribuição de Paulo Freire, além de nutrir-se de contribuições da psicologia social, sócio-psicologia institucional, sociologia dos sistemas de poder e sistemas simbólicos, sociologia do currículo e psicologia profunda (...) Os docentes, assim, alcançariam autonomia, capacidade crítica, aprenderiam a pensar por conta própria, consonantemente com o próprio sentir e agir, numa interação ativa, socialmente construida e compartida". (Davini, 1989: 35-38)

A universidade por sua vez, apresenta uma preocupação marginal com a formação de professores, dando maior ênfase à pesquisa. A falta de interdisciplinaridade consiste em dado relevante neste quadro, já que a estrutura universitária fragmentada em departamentos estanques e o currículo dos cursos de formação de professores não favorecem qualquer prática interdisciplinar, restando numa formação dicotomizada com a realidade.

"Como síntese de toda a problemática levantada a partir destas contribuições, emergem duas dimensões fundamentais e profundamente articuladas na questão da formação de professores: a dimensão institucional (sua organização, dinâmica e processos de poder) e a curricular (sua fragmentação, seu isolamento na prática, seu descompromisso com a transformação do ensino)". (Davini, 1989: 53)

Neste sentido, verifica-se que as tendências pedagógicas no contexto de transição democrática polarizadas entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos (compromisso político efetivado pela competência técnica) e o corte hermenêutico-participativo (reformulação das estruturas de poder) convergem para as críticas à política educacional tecnocrática-autoritária e às pedagogias não-

críticas e crítico-reprodutivistas.

Outra questão fundamental, diz respeito às críticas que docentes e alunos fazem entre si. Os docentes criticam os alunos pela falta de interesse e as licenciaturas por estarem distantes da realidade; os alunos criticam os professores em função do ensino fragmentado e academicista, e a desarticulação entre disciplinas específicas e pedagógicas, demonstrando a dificuldade de interlocução entre diferentes segmentos.

Com base no quadro traçado por sua investigação a autora conclui que nos casos comparados (Argentina e Brasil) verificam-se algumas semelhanças no que diz respeito aos reflexos do modelo burocrático-autoritário em vigor nestes países nos últimos anos como por exemplo, as reformas do ensino em seus diferentes graus outorgadas sem consulta ou participação dos educadores, a fratura entre a formação do professor e os interesses e projetos profissionais dos agentes formadores, a falta de compromisso com a escola, o centralismo das propostas transformadoras e a falta de autonomia dos educadores.

No que diz respeito à investigação nas instituições escolhidas, a autora constata no discurso de professores e alunos entrevistados que para modificar a formação de professores é preciso rever os projetos da universidade neste sentido, já que os atores formulam queixas que em última análise desaguam na formação falha e fragmentada que recebem nos cursos de formação de professores.

Nesta abordagem mais geral, pude diagnosticar as tendências gerais da literatura examinada. Como já afirmei anteriormente, o fio condutor da grande maioria dos textos analisados (artigos, teses e dissertações) é a reorganização dos cursos de licenciatura e a (re) definição de um projeto político-pedagógico voltado para a democratização da escola pública.

Tendo como eixo central tal questão, diferentes autores constróem vasta argumentação para sustentar a reformulação dos cursos de formação de professores tendo como base os seguintes pontos:

unesp

1. assegurar a articulação entre teoria e prática na formação de professores;
2. assegurar a articulação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas;
3. construção de uma competência técnica que sustente o compromisso político do educador com a escola pública de boa qualidade;
4. formação do educador em serviço como uma das condições essenciais ao seu trabalho; e
5. construção de um projeto político-pedagógico voltado para a democratização da escola pública de boa qualidade.

Na unidade seguinte, abordarei mais especificamente, a partir de categorização detalhada, as alternativas apresentadas na literatura analisada.

6. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS TEMAS POR CATEGORIAS

Neste item, procederemos à análise dos temas abordados pela bibliografia examinada a partir de categorização, agrupando-os da seguinte forma: práticas de formação do educador, a questão política da formação de professores e avaliação das licenciaturas.

6.1. PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Do conjunto de trabalhos analisados, 14 abordam especificamente este tema, constituindo-se em conjunto representativo no universo analisado, isto é, 35% do total. São cinco dissertações de mestrado e nove artigos.

No processo de análise, identifiquei nesta categoria, as seguintes subcategorias: prática de ensino e estágio supervisionado; disciplinas pedagógicas; relação professor-aluno; práticas pedagógicas dos professores de cursos de formação de professores e informática na formação de professores em serviço.

No decorrer da análise pude observar que os trabalhos que compõem esta categoria centram seu enfoque na questão da necessidade urgente de rever a formação de professores para o 1o. e 2o. graus, tendo em vista a total desarticulação das grades curriculares e das ações empreendidas nas licenciaturas.

O aspecto mais destacado é a desarticulação entre as disciplinas denominadas de formação geral (conteúdos específicos) e as disciplinas denominadas de formação pedagógica (conteúdos pedagógicos). Neste sentido, os autores apontam estratégias de redefinição das políticas públicas para formação de professores, quer seja no âmbito das instituições de ensino superior, quer seja nos programas de educação em serviço e educação continuada. Assim, são indicadas diferentes formas, dentre as quais pode-se destacar

o treinamento para uso da informática como recurso didático; articulação entre as disciplinas de prática de ensino, estágio supervisionado, didática e demais disciplinas nas licenciaturas.

Todas essas propostas trazem como pano de fundo modificações radicais nas grades curriculares das licenciaturas. Almeida (1987: 100) ao descrever o curso de Física ministrado na Universidade Federal Fluminense, afirma que

> ***"no que tange a licenciatura não existe uma proposta filosófica explícita, como já afirmei anteriormente. O curso se propõe a formar o professor de Física para o 2o. grau, sem no entanto traçar o perfil desse profissional que está sendo formado. Tudo leva a crer que a grande preocupação é no que diz respeito ao conteúdo específico, mantendo assim um tronco comum com o bacharelado".***

A partir desta constatação, a autora observa que dentre vários problemas detectados no curso, os principais referem-se à estrutura curricular, relação conteúdo-forma, falta de articulação entre os professores das diversas disciplinas do curso, formalismo matemático e a separação entre pesquisa e ensino. No que diz respeito à estrutura curricular, afirma que a maioria dos problemas decorrem da forma como o curso foi criado com uma estrutura composta por um ciclo básico de disciplinas e um conjunto de disciplinas intermediárias para complementação de conteúdo, o que acarretou uma pulverização de disciplinas com baixas cargas horárias.

Sobre a questão conteúdo-forma, afirma ser esta uma questão relevante, pois está intimamente ligada a atuação do docente em sala de aula. A distância entre os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino deixam entrever um abismo, tanto nas disciplinas de conteúdo específico como nas de conteúdo pedagógico. A este problema, agrega-se um outro, ou seja, a falta de articulação entre as diferentes disciplinas, demonstra a falta de visão multidisciplinar por parte dos professores.

Quanto ao excessivo formalismo matemático, a crítica

recai sobre o fato de que o aluno "recebe" conteúdos para os quais não reconhece utilidade. Dá-se maior importância a uma formação livresca, isto é, a uma formação excessivamente erudita sem a devida reflexão por parte do licenciando em detrimento do domínio de conteúdos básicos que futuramente devem ser ensinados aos alunos de 1o. e 2o. graus.

Além desses problemas apontados, a autora, acrescenta o do divórcio entre ensino e pesquisa. Relata que

> ***"pode ser visto que houve a tentativa de busca de soluções para vários dos problemas que se apresentavam. Por exemplo, problemas relacionados com a estrutura curricular onde envolvia, conteúdos de diferentes departamentos foram repensados, tanto numa interação entre os professores de Matemática e da Química quanto por professores de Física com a Faculdade de Educação". (Almeida, 1987: 142)***

Outro dado relevante nos trabalhos analisados, refere-se aos programas para capacitação de recursos humanos para educação, ou seja, o treinamento de professores que têm deixado a desejar quer seja pela falta de seqüência, quer seja pela sua fragmentação. De maneira geral, ficam pouco claros os objetivos que levam os professores a participarem de programas de treinamento, uma vez que inexiste uma reflexão acerca do valor que a educação do educador possa ter.

Sobre isso Fusari (1987) afirma que as precárias condições de trabalho a que está submetido o professor, não permitem uma reflexão profunda sobre a sua situação e a situação da educação brasileira e nem lhe permite tempo para preocupar-se com sua formação em serviço. Além disso, as ações de treinamento em serviço que porventura são desenvolvidas, não apresentam seqüência caracterizando-se pela fragmentação e eventualidade, deixando entrever a falta de integração no planejamento destas ações. Silva Filho (1988), ao descrever a experiência vivida no Estado do Paraná durante o treinamento de professores para o uso da informática com

professores de 1o. e 2o. graus corrobora com a visão de Fusari (1987) ao apontar algumas das dificuldades enfrentadas . Segundo o autor,

> ***"no caso da formação de professores o problema maior se encontra nas lacunas do conteúdo escolar, nas lacunas da formação pedagógica e de aparato metodológico..." (Silva Filho, 1988: 78)***

Isto é, além dos problemas levantados por Fusari (1987), o autor identifica outras dificuldades para a formação em serviço: as graves lacunas na formação do professor que se impõem como obstáculos para realização de ações específicas de formação do professor em serviço.

Outro aspecto enfatizado nesta categoria diz respeito às experiências de formação de professores buscando a construção de uma competência técnica que sustente um compromisso político efetivo por parte do educador. Cusinato (1990) afirma que nos últimos anos deflagrou-se um processo acelerado de perda de identidade por parte do professor e de desarticulação da escola como um todo e sugere que a competência técnica apesar de ser inerente ao compromisso político, tem uma função primordial para que tal compromisso se desvende, ou seja, que proporcione ao mesmo tempo, aos alunos e professores uma visão crítica que lhes permita o exercício da cidadania.

Analisando ainda Serbino e outros (1986) Fávero (1987) e Carvalho (1989) observei que assim como Cusinato (1990), há forte preocupação com a questão da formação de professores através das licenciaturas. A indagação fundamental refere-se ao papel das Faculdades de Educação neste processo, isto é, como as faculdades de educação podem interferir nessa formação? Como assegurar a realização de experiências positivas na formação de professores? As respostas a estas questões parecem indicar que há sobretudo, a necessidade urgente de reformulação dos cursos de licenciatura em geral assegurando a interdisciplinaridade como regra fundamental para a construção de um novo currículo que dê conta das especifici-

dades da formação do educador do ponto de vista de sua competência e de seu compromisso.

Trabalhando com um aspecto mais específico da formação do educador, Penteado (1988), Fazenda (1988), Elias (1988), e Penin (1988) chamam a atenção para a necessidade de um maior cuidado para com a prática de ensino, o estágio supervisionado e a disciplina de didática, apontando inclusive para a necessidade de que tais disciplinas sejam trabalhadas conjuntamente de forma a que os próprios alunos sejam capazes de encontrar alternativas para sua formação. Tal preocupação sustenta-se a partir de um argumento básico, a saber: a busca da identidade de tais disciplinas como forma de reconstrução da identidade do educador a ser formado.

RELAÇÃO DOS TEXTOS ANALISADOS

ALVES, Nilda. A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. ANDE, São Paulo, n. 13, p.30-39, 1988.

CARVALHO, Anna M. Pessoa. Formação de professores: o discurso crítico-liberal em oposição ao agir dogmático repressivo. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 41, n. 5, p. 432-434, 1989.

CELANI, Maria A. Alba. A educação continuada do professor. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 158-163, 1988.

CUSINATO, Ricardo. A formação do professor da área de Estudos Sociais. Campinas: UNICAMP, 1987. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, 1987.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. A busca do caminho da prática de ensino. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 22-27, 1988.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. RBEP, Brasília, n. 68, p. 524-559, 1987.

FAZENDA, Ivani. A busca de identidade numa prática de ensino. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 13-17, 1988.

FUSARI, José Cerchi. A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

PENIN, Sonia. A prática de ensino da disciplina Didática nos cursos de licenciatura da FEUSP: considerações sobre uma vivência. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 61-66, 1988.

PENTEADO, Heloísa D. Professores de prática pensando a Didática. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 6-12, 1988.

SANCHES, Paula Amato. Avaliação do curso de Pedagogia pelos professores de Didática e Prática de ensino (opinião de professores dos cursos de Habilitação Específica de 2o. grau para o magistério do município de São Paulo). São Paulo: USP, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade de São Paulo, 1988.

SERBINO, Raquel Volpato e outros. Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação de professores. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 25, p. 129-140, 1986.

SILVA FILHO, João Josué da. Educação e informática: uma experiência de trabalho com professores. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

SILVA, Teresinha Maria Neli. A construção do currículo na sala de aula: o ensino numa perspectiva crítica. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

6.2. A QUESTÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta categoria foram agrupados 15 trabalhos que representam 37,5% do total de trabalhos analisados, sendo cinco dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e nove artigos. Foram identificadas as seguintes subcategorias: articulação entre os domínios da formação de professores; representações de professores e alunos de cursos de formação de professores; consciência de classe na formação de professores; ética e política como dimensões da formação do educador e transição democrática e formação de professores.

Como já me referi anteriormente, o trabalho de Mello (1982) desencadeia um acirrado debate sobre a formação de professores no Brasil, com enfoque especial sobre as questões relativas à competência técnica e ao compromisso político na formação de tais professores. O conjunto dos trabalhos reunidos nesta categoria aponta como questão central, a análise da articulação/desarticulação entre as dimensões da formação do educador.

O estudo realizado por Silva (1988) propõe-se a demonstrar que a educação escolar pode contribuir para a formação e o desenvolvimento da consciência de classe de estratos menos favorecidos de nossa sociedade, tendo o educador como intelectual dirigente e identifica na sua prática educativa um caráter intelectual, pois o professor

> ***"não é um simples conduto ou instrumento reprodutor; sua função difusora tem um caráter eminentemente político e por isso exige que as descobertas da ciência e da filosofia tenham uma relação imediata com o processo de transformação do modo de agir dos homens e da realidade social. A função difusora do professor é assim necessariamente uma função crítica, tendo como referência a direção ético-política enquanto o conhecimento se faz norma de ação e provoca o envolvimento da maioria no processo***

de transformação da realidade". (Silva, 1988:211)

Com base nesse argumento, o autor defende que as reformulações curriculares perderam sua urgência, destacando a necessidade de redefinição de conteúdos quanto ao seu sentido político, isto é, pensar conteúdos que possam modificar a postura do educador frente ao mundo.

Assim, defende que a escola cumpra seu papel político propiciando formação técnico-profissional como exercício pedagógico da difusão do conhecimento assegurando-se a articulação entre formação pedagógica e formação política.

> *"A formação política, sem a pedagógica priva o educador de seus instrumentos de ação: e a formação pedagógica sem a política, desvia o educador dos rumos de sua ação e o condena à atrofia social e a ser simplesmente instrumento de manipulação dominante, correia de transmissão da continuidade e de dependência". (Silva, 1988: 236)*

Neste, como em outros estudos observa-se forte preocupação com a dicotomização entre dimensão técnica e dimensão política da formação de professores. Se por um lado, Silva (1988) defende a prática política como complemento necessário da prática pedagógica, Rios (1988) argumenta que tal dicotomia pode ser evitada se considerarmos que há uma dimensão ética, isto é, uma perspectiva ética inserida na dimensão política da formação e atuação do professor, o que possibilitaria ao educador, uma visão mais clara do papel que desempenha e conseqüentemente uma atuação mais competente.

Problematizando a questão, Rios (1988) afirma que uma investigação mais demorada permite perceber que o que se denomina competência técnica não é algo destacado do compromisso político, pois existe uma dimensão ética que exerce a mediação entre os dois, articulando o **saber**, o **poder**, o **dever** e o **querer** dos professores em sua prática pedagógica concreta.

Este **querer** diz respeito à vontade política do educador

e aos valores que sustentam sua prática político-pedagógica, o que nos leva a reconhecer que se afirmamos que competência técnica significa saber fazer, compromisso político significa querer fazer, balizado por um compromisso ético ancorado na tríade **saber bem-saber fazer bem-querer fazer bem.**

Procurando escapar do eixo em que em se tem situado o debate sobre a formação dos professores, Pagotto (1988) indaga sobre as razões de recaírem críticas sobre a atuação do professor, já que ele freqüentou cursos para atingir tal competência.

Refletindo sobre tal questão, a autora diz que:

> ***"a literatura sobre problemas da educação freqüentemente se atém a considerações e questionamentos sobre a prática docente. Aspectos relacionados à competência do professor, aos cursos que freqüentou para profissionalizar-se, a sua postura tradicional dentro da sala de aula, a valorização social e econômica da profissão, as ingerências políticas na educação, a inadequação da escola e outros tão ou mais pertinentes que estes, são levantados e habitualmente relacionados à problemática do trabalho docente em sala de aula". (Pagotto, 1988: 29)***

Essa constatação a levou a uma segunda questão: como o professor concebe a sua prática pedagógica à luz de conteúdos veiculados em cursos de formação de professores, de suas experiências como aluno e professor e de sua reflexão sobre a educação?

Em busca de respostas às questões propostas no estudo, a autora entrevistou 70 professores da rede pública estadual de São José do Rio Preto - SP. De posse dos depoimentos e após categorizá-los, constata

> ***"que, pela análise das declarações dos professores, as representações mais diretamente relacionadas à sua formação e atuação são melhor articuladas, mais abrangentes e mais explicitadas. À medida que se considera representações sobre conceitos mais distantes do dia-a-dia escolar ou da trajetória escolar vivenciada, estas se tornam mais vagas, fluí-***

> ***das, desarticuladas e/ou mesmo fragmentadas. Tal constatação parece, num primeiro momento, estranha ou mesmo inexplicável, já que os conceitos diretamente envolvidos com a própria profissão do sujeito e intimamente relacionados com aqueles em que apresenta maior clareza e explicitação. Seria de se supor que a compreensão do processo de formação e atuação pudesse garantir um quadro geral bem articulado das representações do professor sobre o fenômeno educacional". (Pagotto, 1988: 198)***

O que se pode observar neste estudo como mais evidente é que a formação dos professores é insuficiente para lhes possibilitar a elaboração de representações mais coerentes com o seu cotidiano, do que decorre um desempenho insatisfatório em sala de aula.

Segundo Pagotto (1988) isto ocorre porque os sujeitos não manifestaram consciência de que suas concepções de mundo, suas elaborações pessoais e as posições assumidas parecem refletir exatamente os aspectos considerados críticos do processo educativo ao qual foram submetidos e do qual fazem parte enquanto professores.

Centrando suas análises na questão da formação política do professor, Rubin (1987), Paludo (1988) e Pereira (1988) buscam compreender em que condições se dá a formação política do professor.

Paludo (1988: 14) afirma que

> ***" a prática e a literatura têm demonstrado que as diferentes análises e conclusões a respeito estão relacionadas, quer se tenha consciência ou não com a cosmovisão (visão de sociedade) do autor. O conjunto destas visões é um dos determinantes de suas convicções, postura e ideologia, bem como da direção do seu trabalho".***

Para a autora, o compromisso político do educador passa necessariamente pelas suas representações sobre as relações entre teoria e prática que, afinal, são os atributos fundamentais na

construção de uma estratégia político-pedagógica que tenha por eixo a lógica prática-teoria-prática, que viabiliza a compreensão e crítica da realidade comprometendo o educador com a transformação da escola e da sociedade.

No mesmo sentido, Pereira (1988) diz que se o ato educativo é considerado um ato político, o fazer pedagógico tem sempre uma dimensão política que norteia a ação do educador não só no interior da escola como também no processo social mais amplo. Em suas considerações finais, a autora conclui que o professor competente sabe ensinar, porque e para que ensinar e que há uma indissociabilidade entre a competência técnica, o sentido político e a dimensão humana na prática dos professores, ou seja, o saber fazer e o sentido político do fazer estão intimamente ligados à concepção de mundo do educador.

Por sua vez, Rubin (1987) estabelece como objetivo de seu trabalho a compreensão do fenômeno da formação política do futuro professor e sua materialização durante as atividades do estágio supervisionado no curso de Educação Física através da interpretação dos relatórios de estágio elaborados pelos alunos do curso. As conclusões apresentadas pela autora indicam que no caso estudado há um enfoque excessivamente técnico na formação dos professores, sendo que o estágio supervisionado em nada contribuiu para a análise crítica dos conteúdos curriculares, nem tampouco serviu de elemento mediador entre a formação profissional e o trabalho prático, na medida em que a maior preocupação dos estagiários centrou-se nas questões burocráticas do estágio. Em suma, a autora ao trabalhar com um curso de licenciatura de tradição excessivamente tecnicista aponta a dificuldade por parte dos alunos-licenciandos em perceber a educação, como um dos fatores fundamentais para a transformação social, limitando-se ao atendimento de exigências burocráticas.

Seguindo o mesmo caminho, Baldin (1986), Manoel (1986/87), Gatti (1987), Santos Filho (1988) Ribas (1988), Costa (1988) e Cunha (1988) discutem a formação do educador a partir da articulação entre teoria e prática como suporte para construção de

uma nova competência técnica e de um novo compromisso político. Para tanto, ressaltam velhos problemas já identificados neste e em outros estudos tais como: fragmentação do conhecimento, desarticulação das disciplinas nos cursos de formação de professores, currículos inadequados, dearticulação entre pesquisa e ensino, falta de compromisso dos educadores em formação com um projeto político-pedagógico dentre outros sobejamente apontados.

Ainda nesta categoria, identifiquei dois estudos referentes mais especificamente à questão das condições de trabalho do professor do ponto de vista da formação, carreira e organização política no interior da escola.

O tema em questão já foi objeto de estudo no período entre a década de 70 e início da década de 80, sendo temporariamente abandonado por força da emergência de outro tema bastante complexo como o da formação de professores. Todavia, a questão volta à baila num momento especialmente complexo quando retornam aos debates a preocupação com a relação entre a formação do professor e o achatamento salarial do qual tem sido vítima o conjunto dos professores. Além disso, as previsões de vários estudiosos indicam que o número de professores formados pela Habilitação Específica do Magistério e pelas licenciaturas em breve não atenderão às necessidades de expansão da escola. Quer dizer, cada vez um número menor de jovens se interessa menos pela profissão do magistério.

Mello (1992: 140) ao considerar esta situação afirma:

> ***"um dado: há falta de professores na rede. Temos 50.000 a 60.000 aulas sem professores na Rede Pública do Estado de São Paulo. E se tomarmos a evolução, baseado no índice 100, a partir do final da década de 80, verificaremos que a matrícula na Rede Pública subiu menos que o número de professores. Em 1968, nosso Estado tinha um professor para cada 64 alunos na Rede Pública; em 1989, estávamos com 26 a 27 alunos para cada professor, na Rede Pública. Onde estão os professores? O que estão fazendo esses professores? Onde há trabalho a ser feito na educação senão na escola?***

A indignação da autora coincide com muitas das questões aqui abordadas, como por exemplo, a proliferação de licenciaturas em escolas particulares, o desprestígio destes cursos no interior da universidade, o achatamento salarial que atinge a categoria profissional, dentre outras.

Araujo Filho (1987: 1) ao propor a abordagem da questão do professor nas dimensões formação, carreira/salário e organização política,

> ***"pretende tratá-las sem maiores preocupações formais de cientificidade e mais a partir da percepção que se tem dessa problemática e na perspectiva de que a sua abordagem pode ser feita de forma mais pertinente pela competente organização política dos educadores".***

Para tanto, e à guisa de facilitar o trabalho do leitor, divide o tema em três categorias básicas: formação técnico-pedagógica onde desafia as organizações dos educadores a discutirem mais seriamente a formação contínua do professor; situação sócio-econômica identificando como maiores problemas do exercício profissional do magistério a situação precária da categoria no que diz respeito ao status social e salário, atração de candidatos menos qualificados para o magistério, evasão de bons profissionais para outras atividades do setor privado, e falta de uma carreira docente adequada; organização política, classificando as entidades em três tipos de organização, a de caráter econômico-profissional, de tendência corporativista; as organizações científicas que congregam os setores mais intelectualizados da categoria e as organizações de caráter político-educacional.

E como se pretendesse corrigir o rumo do movimento docente a nível nacional sugere definições de temas comuns ao debate entre educadores, a saber:

> ***"1. por competência técnica entende-se a capacidade da organização em autodeterminar-se, situar-se criticamente no tempo e no espaço, conhecer todo o seu potencial e limitações, possuir reconhecido poder de representação de***

> ***seus associados, em seu nome ser capaz de falar, ser ouvida e considerada quando da decisão que influenciar ou dela participar...***
> ***2. Coesão ideológica significa o corpus de idéias com força capaz de motivar interesses relevantes para o grupo, a categoria profissional ou todos os segmentos da sociedade...***
> ***3. Participação efetiva de seus membros é a presença dos associados no dia-a-dia da organização, não apenas para debater, discutir, aprovar e encaminhar interesses profissionais ou sociais específicos, mas para convivência e vivência comunitárias..." (Araujo Filho, 1987: 7)***

Na verdade, o autor parece mais preocupado em pacientemente orientar o conjunto dos professores sobre as estratégias mais viáveis para a solução dos problemas da educação no Brasil do que em realizar uma reflexão consistente acerca dos temas propostos.

Dos temas até aqui abordados, este pareceu-me o que menos atenção recebeu pela produção acadêmica especializada, consistindo-se em rico filão a ser explorado, pois entendo ser fundamental compreender a dinâmica dos movimentos organizados de professores, principalmente no que diz respeito à natureza diferenciada de seu trabalho como já foi abordado anteriormente.

Apesar da diversidade dos enfoques dos trabalhos que compõem esta categoria, o exame do conjunto permite observar que há uma convergência das temáticas para uma questão central, ou seja: como viabilizar a formação de professores para a escola de 1o. e 2o. graus privilegiando como resultado, um professor competente cuja prática reflita a síntese de múltiplas determinações (competência + compromisso + ética + função dirigente)?

RELAÇÃO DOS TEXTOS ANALISADOS

ARAUJO FILHO, Luis Soares. O professor: formação, carreira/salário e organização política - reflexões por uma organização politicamente competente. EM ABERTO, Brasília: INEP, n. 34, p. 1-7, 1987.

BALDIN, N. Formação teórica e prática pedagógica do professor de história. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 25, p. 96-110, 1986.

CARVALHO, Olgamir F. A escola como mercado de trabalho: uma contribuição ao debate sobre formação do educador. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 32, p. 58-71, 1989.

COSTA, Marisa C. Vorraber. A dissociação entre teoria e prática na formação do professor: examinando seu significado. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 17, p. 83-84, 1988.

CUNHA, R.M.M. Ensino de Biologia no 2o. grau: da competência "satisfatória à nova competência". Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 30, p. 134-153, 1988.

GATTI, Bernadete A. Sobre a formação de professores para o 1o. e 2o. graus. EM ABERTO, Brasília, n. 34, p. 10-17, 1987.

MANOEL, Ivan A. Reflexões sobre a formação do educador. Didática, São Paulo, n. 22-23, p. 59-64, 1986/87.

PAGOTTO, Maria Dalva Silva. Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores. São Carlos: UFSCAR, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de São Carlos, 1988.

PALUDO, Conceição. Teoria e prática na práxis político-pedagógica do professor. Porto Alegre: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1988.

PEREIRA, Regina C. Barbosa. A questão da competência e do compromisso político do professor do curso de formação de professores. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

RIBAS, Marina H. e SCHIMIDT, Leide M. Didática: ser ou estar comprometido. CEDES, São Paulo, Cortez, n. 21, p. 18-21, 1988.

RIOS, Terezinha Azeredo. Educação, ética e política: reflexão sobre a noção de competência na prática educativa. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

RUBIN, Ceci F. A formação política do professor de Educação Física: uma visão gramsciana. Santa Maria: UFSM, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade

Federal de Santa Maria, 1987.

SANTOS FILHO, José Camilo. Articulação entre os domínios da formação inicial do professor de 1o. e 2o. graus. Didática, São Paulo, n. 24, p. 69-78, 1988.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Educação e consciência de classe: um outro determinante na formação do educador. São Paulo: PUC, 1988. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

6.3. AVALIAÇÃO DAS LICENCIATURAS

O resgate histórico da constituição dos cursos de formação de professores no Brasil tem sido outra preocupação constante dos pesquisadores da educação, embalada pelas discussões e denúncias sobre a questão educacional e o apontamento dos vários fatores que nela interferem. O destaque dado à formação de professores neste contexto não poderia desconsiderar o aspecto histórico desta formação. Faz-se necessário identificar, caracterizar e avaliar criticamente tais cursos.

Nesta categoria, foram identificados onze trabalhos, ou 27,5% do total, com a seguinte distribuição: três dissertações de mestrado, três teses de doutorado e cinco artigos.

A maioria dos trabalhos aqui arrolados tem como fio condutor de análise a criação dos primeiros cursos de formação de professores no Brasil, nos anos 30, tendo como preocupação básica a preparação de docentes para as escolas secundárias.

Segundo Candau (1987: 11),

> ***"com esse objetivo[2] específico, criam-se novas unidades de ensino, inseridas em diferentes projetos de universidade que emergem, no período que vai de 1931 a 1939, e que incluem diferentes modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de preparação de professores: o modelo federal, já enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931; o modelo da USP, criada por decreto estadual, em 1934; e o modelo da UDF criada em 1935, por decreto de Pedro Ernesto, prefeito da capital. Isto implica distintas visões dos objetivos desse processo e do papel das universidades com relação a ele".***

Tais projetos evidenciam o confronto entre correntes

---

[2]. A autora refere-se ao fato de os primeiros cursos de formação de professores em instituições de nível superior no Brasil tinham como preocupação a regulamentação da formação de professores para a escola secundária.

de pensamento antagônicas: uma autoritária vinculada ao governo federal (Getúlio Vargas) e outra liberal ligada a alguns governos estaduais como São Paulo e Distrito Federal (Pedro Ernesto), coincidindo com um momento crucial da história brasileira, quando as oligarquias paulistas passam por uma crise sem precedentes e emergem as reivindicações de grupos tipicamente urbanos, de classe média, pelo acesso a escolarização em seu nível superior.

Do confronto entre as teses autoritárias e liberais, prevalece o projeto do governo federal explicitado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras que organiza as Faculdades de Educação, Ciências e Letras com a finalidade de preparar professores para o ensino secundário.

A partir de então, as faculdades de filosofia tendem à expansão, triplicando num espaço de dez anos o número de cursos de formação de professores em universidades públicas e faculdades particulares. Já na década de 60, observa-se uma tendência reforçada pelo governo federal, de privatização do ensino superior, resultando na desqualificação das licenciaturas e a concentração de professores na rede pública de ensino, oriundos da rede privada de ensino superior.

Entre a criação dos primeiros cursos de formação de professores e o quadro atual, as licenciaturas passaram pelo seguinte processo:

- Decreto-lei no, 1190 - 04/04/39 - organização da Faculdade Nacional de Filosofia - Seção Especial de Didática + Bacharelado (3 + 1);

- Decreto-lei no. 9092 - 26/03/46 - ampliação do regime didático das faculdades de filosofia, de aplicação facultativa, equiparando a duração dos cursos de bacharelado e licenciatura (formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação);

- Lei de Diretrizes e Bases - 1961 - fixa currículos mínimos dos cursos de Licenciatura: matérias do bacharelado + matérias do magistério (ensino médio);

- Parecer 627/69 - criação da disciplina "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2o. grau";

- Indicação no. 23/73 - CFE - organização das licenciaturas da área de educação geral em três campos de conhecimento: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, prevendo a coexistência de dois tipos de licenciaturas, uma de habilitação geral (licenciatura curta) e outra de habilitação específica (licenciatura plena).

No momento atual, convivemos com o debate iniciado em 1980 na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) - debate este provocado em grande parte pelos acontecimentos da segunda metade da década de 70, especialmente as propostas do Conselheiro Valnir Chagas - cujo eixo fundamental é a questão da formação de professores.

Porém, antes que se chegasse a este tema, vários foram os enfoques. Na década de 60, os problemas educacionais eram analisados como se a questão fundamental fosse a modernização dos métodos de ensino; na década de 70 privilegia-se o enfoque sistêmico, isto é, a solução dos problemas educacionais estaria na racionalização e planejamento da utilização dos recursos materiais e humanos; a partir de meados da década de 70, busca-se situar a problemática educacional em relação aos determinantes históricos e político-sociais que a definem.

Seguindo este rumo, os estudos aqui analisados volvem sua atenção para a universidade, responsável pela formação de professores para o ensino de 2o. grau. Bernardo (1986: 30) escreve que

> ***"o preparo do corpo docente, tanto para si quanto para as escolas que ensinam crianças e adolescentes, tem um campo concernente, competência universitária. O professor, um intelectual cujo trabalho consiste em divulgar o saber ou, preferencialmente, mais do que isto, em elaborar o saber com os outros. Em qualquer grau de ensino que ele trabalhe, sempre estará com pessoas menos experientes em lidar com o chamado saber erudito e, de alguma maneira, caberá sempre a ele iniciá-las na crítica dos dados da experiência imediata".***

Tomando por base tal constatação, a autora incursiona pela história da organização dos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, analisando o movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação de educadores que influenciou sensivelmente a abordagem sobre o problema da formação do educador,

> ***"isto é, tomando a educação como parte do contexto sócio-político-econômico". (Bernardo, 1986: 47),***

caracterizada pelas seguintes tendências: combate à marginalização dos educadores, reivindicação de participação mais ativa nas decisões que envolvem a prática educativa, recusa em compactuar com soluções para o problema educacional brasileiro advindas da vinculação dependente do país ao sistema capitalista internacional e análise da dicotomia entre as disciplinas de conteúdo pedagógico e de conteúdo específico nos cursos de licenciatura.

Com relação a este último ponto, verificou a autora que a pobreza do conteúdo científico e profissional da formação de professores aliada à perpetuação dessa dicotomia representa o desprezo do Estado em relação à profissionalização do professor e a ausência de um projeto pedagógico para formação de professores pela universidade.

Corroborando com esta posição, Wagner (1986), Marini (1986), Serbino e outros (1986), Almeida (1987), Scheide (1988), Petruci (1988), Carvalho (1988) e Davini (1989) apontam caminhos para a superação de tal situação.

Wagner (1986) recomenda para uma melhor articulação entre as disciplinas do curso de licenciatura e destas com a escola de 1o. e 2o. graus, a organização de projetos que relacionem a formação dos licenciandos com a situação escolar concreta, desde o início do curso de licenciatura para favorecer a formação do futuro professor.

Marini (1986) com base numa experiência de reorganização dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, propõe três conjuntos de ações:

elaboração de um amplo projeto pedagógico através da relação integrativa dos conteúdos curriculares modificando a organização curricular incluindo disciplinas pedagógicas; distribuição das disciplinas de conteúdo pedagógico ao longo do curso (articulação entre conteúdo específico e pedagógico) e a criação da disciplina **Introdução à Educação** cujo objeto de estudo é a análise do fato educativo nos seus aspectos históricos, filosóficos e sócio-econômicos.

Almeida (1987) relatando uma proposta para reformulação da licenciatura em Física na Universidade Federal Fluminense, discutida pelo conjunto de professores ligados a este curso, entende que a construção do currículo deve considerar a história da universidade em todos os seus aspectos e as discussões havidas nas reuniões da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), pois, as transformações pelas quais passou a universidade e os debates sobre a reformulação dos cursos de formação de educadores influenciaram sobremaneira a visão dos educadores sobre sua própria formação.

Adverte ainda que, para buscar soluções para os vários problemas das licenciaturas, especialmente a de Física, é preciso repensar a estrutura curricular não no que diz respeito à distribuição das disciplinas, mas principalmente no tocante à integração de conteúdos das disciplinas oferecidas por diferentes departamentos. Além disso, deve-se assegurar o aprofundamento dos conteúdos de cada uma das disciplinas sem no entanto, perder a visão de totalidade do conteúdo.

Scheide (1988) em seu estudo apura através de depoimentos de professores e alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP que os grandes problemas da licenciatura são os seguintes: falta de preocupação da universidade com a formação de professores, ênfase excessiva na formação do pesquisador, dicotomia entre teoria e prática, desarticulação entre as disciplinas de conteúdo pedagógico e específico e falta de discussão no interior da universidade sobre os problemas do ensino de 1o. e 2o. graus. A autora observa a urgência da discussão,

reavaliação e reestruturação dos currículos dos cursos de formação de educadores tomando como eixo os problemas levantados pela população entrevistada.

As conclusões apresentadas pelos trabalhos aqui agrupados apontam para o que parece óbvio, ou seja, a necessidade urgente de reformulação dos cursos de formação de educadores.

Outra questão que fica bastante clara é que desde a sua criação, os cursos de formação de professores tem sofrido sucessivas reformas, outorgadas pelos mandatários da nação e sempre, em diferentes ocasiões os professores tem se rebelado e buscado formas de organização para enfrentar tais situações, o que sem dúvida retardou o processo de degeneração da escola brasileira, especialmente os cursos de formação de professores, muito embora tais articulações não tenham sido eficientes o bastante para barrar tais políticas autoritárias.

Aliás, tal quadro reflete não só a desorganização da categoria docente como a falta de compromisso efetivo com a educação, ou seja, há um distanciamento muito grande entre as expectativas profissionais deste educador e as reais necessidades da escola provocadas certamente por deficiências em sua formação, pelas péssimas condições de trabalho e pela ausência de um projeto político-pedagógico definido. Com isso, a escola torna-se um local de trabalho como qualquer outro, desconsiderando-se a sua especificidade. Por isso, as propostas de **transformação** da escola originárias das cúpulas governamentais prosperam porque as bases, isto é, os professores não têm conseguido desvencilhar-se do centralismo burocrático ao qual estão sujeitos o sistema escolar e seus atores.

Por outro lado, muitos professores estão ainda presos a uma visão de ciência neutra, apolítica, e não conseguem portanto, articular uma reflexão teórico-política com seu cotidiano de trabalho. Parece que a atividade política (quando existe!) não pode se misturar com a atividade didático-pedagógica.

RELAÇÃO DOS TEXTOS ANALISADOS

ALMEIDA, Lucia da Cruz de. Proposta para reformulação da licenciatura em Física na Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal Fluminense, 1987.

BALZAN, Newton C. e PAOLI, Niuvenius. Licenciatura - o discurso e a realidade. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, 147-151, 1988.

BERNARDO, Maristela V. Campos. Revendo a formação do professor nas universidade públicas do Estado de São Paulo. São Paulo: PUC, 1986. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.

BRAGA, Mauro M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período de 1973 - 1987. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 151-157, 1988.

CARVALHO, Ana M.P. e VIANNA, Deise M. A quem cabe a licenciatura. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 143-146, 1988.

DAVINI, Maria Cristina. Formação de professores e transição democrática: continuidade e transformações. Rio de Janeiro: PUC, 1989. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1989.

MARINI, Theresa. Licenciatura - uma revisão avaliativa e um projeto de mudança. Didática, São Paulo, n. 22, p. 119-122, 1986/1987.

MONTENEGRO, Maria Eleusa. A psicologia educacional nas licenciaturas do Estado de Goiás. Campinas: UNICAMP, 1987. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, 1987.

PETRUCI, Maria das Graças R. Moreira e TELES, Haydil Marquiafave. Avaliação de um curso de licenciatura: percepção de alunos e ex-alunos. Didática, São Paulo, n. 24, p. 79-85, 1988.

SCHEIDE, Tereza de Jesus F. Formação de professores de Ciências Biológicas: um estudo das licenciaturas da UNESP. São Paulo: PUC, 1988. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

WAGNER, Rosina Dias F. A licenciatura no espelho: uma imagem refletida por professores e alunos da PUC/RJ. Rio de Janeiro: PUC, 1986. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1986.

7. O QUE É SER COMPETENTE E POLITICAMENTE COMPROMETIDO: A VOZ DO PROFESSOR

A questão que dá título a este capítulo, parece-me a mais importante na incansável discussão que vem sendo realizada no Brasil nos últimos anos, especialmente quando se coloca no centro das atenções o problema da evasão e repetência escolar, isto, o fracasso escolar.

Ela se torna fundamental, pois após a reflexão ter percorrido diferentes e complexos caminhos em busca das respostas sobre as causas deste fenômeno - sendo que durante bom tempo a responsabilidade sobre o fracasso escolar, principalmente das séries iniciais do 1o. grau recaiu sobre os próprios alunos - parece-me que a pesquisa em educação chegou à questão crucial: o fracasso escolar deve também ser investigado a partir da formação de professores, independente do grau de ensino em que esta formação ocorra.

Face a esta constatação, torna-se fundamental ouvir o professor, isto é, ouvir os sujeitos diretamente envolvidos com o cotidiano da sala de aula, muitas vezes responsabilizados pelo fracasso da escola e dos alunos.

Ao organizar o roteiro de entrevistas, tomei o cuidado de destacar alguns pontos que facilitassem ao entrevistado a compreensão das questões formuladas de modo que pudesse discorrer livremente com a mínima intervenção do entrevistador. Assim, a leitura dos depoimentos dos entrevistados me permitiu penetrar em seu cotidiano para melhor compreensão de sua concepção acerca de seu fazer pedagógico, do cotidiano de sua escola, e de sua própria vida pessoal.

Cumprindo esta tarefa, ouvi sete professores conforme critérios previamente estabelecidos e anteriormente descritos,

buscando compreender a concepção dos sujeitos entrevistados sobre categorias exaustivamente trabalhadas pela literatura especializada.

A primeira observação a ser feita diz respeito ao fato de que quando da definição do perfil dos sujeitos a serem entrevistados, estabeleci como condições prévias que estes trabalhassem na área de ciência humanas (História, Geografia, Filosofia, etc); que os professores da rede pública fossem efetivos; que tivessem formação acadêmica concernente à área em que atuassem; que estivessem atuando pelo menos a três anos no magistério e exclusivamente no 2o. grau. Foram escolhidas duas escolas, que aqui denominarei escola A e escola B, sendo que os professores escolhidos resumiram-se a cinco, tendo em vista que: 1. os professores da rede pública além de acumularem grande carga horária, reduzindo-se assim o número de sujeitos envolvidos com as disciplinas da área de humanas, são em sua maioria contratados em regime precário fugindo assim ao perfil definido neste estudo; 2. quanto aos professores da rede particular, coincidentemente são oriundos da rede pública, apesar de não serem da mesma escola. Isso revela que vários professores da rede pública têm buscado na rede particular alternativas de complementação salarial.

Entretanto, por força das circunstâncias, optei por ampliar o universo, entrevistando professores de outras escolas públicas, buscando não a generalização dos resultados, mas um maior número de informações e opiniões de professores, no sentido de enriquecer a análise. Portanto, a escola particular será identificada como **Colégio A** e as escolas públicas como **Colégio B.**

Cabe aqui registrar uma certa dificuldade para a realização das entrevistas, uma vez que todos os professores escolhidos dispunham de pouco tempo para uma conversa mais demorada, o que provocou inúmeros desencontros. Inclusive, um dos professores, após inúmeros contatos e a definição do horário para a entrevista teve um sério problema de saúde, ficando impedido por longo tempo de conceder-me a entrevista. Posteriormente, após novos contatos, consegui realizar a entrevista durante o período de convalescença do

professor, inclusive pela sua insistência em honrar compromisso anteriormente assumido.

Quando ao perfil dos entrevistados, observei o seguinte quanto às disciplinas lecionadas pelos professores e escolas de origem:

Tabela 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR DISCIPLINAS

DISCIPLINA	FREQÜÊNCIA
História	03
Filosofia	01
Geografia	02
Educação Moral e Cívica	01
TOTAL	07

FONTE: Pesquisa de campo

Tabela 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR ESCOLA

ESCOLA	FREQÜÊNCIA
Pública	01
Particular	02
Pública/particular	04
TOTAL	07

FONTE: Pesquisa de campo

Concluidas as entrevistas, optei por dar o seguinte tratamento: a partir da análise dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, classifiquei os dados em cinco categorias, a saber: formação de professores, competência técnica, compromisso político, fracasso escolar e atuação do sindicato.

Na análise destas categorias, preocupar-me-ei em identificar as concepções do professor para relacioná-las às indicações da literatura especializada, apontadas na primeira parte deste estudo.

7.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No decorrer das entrevistas, os sujeitos referem-se constantemente a uma questão que podemos chamar de nó sem ponta da educação, uma vez que tal problema tem sido freqüentemente apontado em diferentes estudos realizados nos últimos anos, inclusive em vários dos que foram aqui analisados.

Sem dúvida, este é um problema percebido por todos os entrevistados: a má formação dos professores tem comprometido seriamente o desempenho da escola e a degeneração dessa formação varia na proporção direta da deterioração dos salários e das condições de trabalho do trabalhador da educação.

Giroux (1988: 9) afirma que

> ***"Os professores não estão sendo simplesmente proletarizados. A mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica. Além disso a tendência de reduzir o professor ao nível de um escriturário, que executa ordens de outros dentro da burocracia escolar, ou ao nível de um técnico especializado, é parte de um problema maior dentro das sociedade ocidentais..."***

Nesse sentido, o entrevistado L afirma que não basta resolver o problema salarial sem resolver o problema da formação: má formação profissional acarreta a falta de conscientização do papel do professor e falta de responsabilidade quanto ao trabalho na escola. A preocupação primeira deve ser a de resgatar as tarefas do professor, pois o problema como aponta Giroux (1988) não é somente a proletarização do professor, mas a mudança da natureza de seu papel e função.

Parece-me que a reação indignada dos professores quanto aos problemas de formação dos colegas mais jovens e as condições de trabalho aviltantes às quais estão sujeitos remete-se para a burocratização das funções do magistério, que é um fenômeno que

extrapola as fronteiras da universidade devendo ser analisado como uma caraterística das modernas sociedades capitalistas industriais.

No entanto, não se pode desprezar as críticas feitas às agências encarregadas da formação dos professores. Em uma das entrevistas, captamos um apelo do entrevistado T que beira o patético, demonstrando a dramaticidade e extensão do problema.

> ***"Eu só peço a vocês que estão, vamos dizer no topo dessa,vamos dizer, dessa profissão de professor, na Pedagogia, que vocês façam tudo para conscientizar a nossa verdadeira função, do sacerdócio, porque na minha opinião é muito mais do que sacerdócio, muito mais. Precisa ser encorajado porque está ai na realidade, muitos desanimam por causa da politicagem, por causa da sabotagem... todos os vícios possíveis para desanimar. Então se o professor conseguir atuar na profissão é porque realmente passou por esse peneiramento, porque não é fácil, porque ele é pisoteado em todos os sentidos, de todo lado, por toda a sociedade e eu acho que o professor se não atuar dentro de seu ideal acho que ele não vai conseguir. Então eu gostaria que vocês repassassem essa força, que se encontra em cada um, que o aluno encontre nele essa força interior para poder acudir o outro, porque nós não somos mais que pronto-socorro..."***

Assim, o entrevistado T de certa forma responsabiliza a universidade pela má formação dos professores, afirmação da qual não podemos discordar, pois corroborando com vários estudos, o próprio entrevistado aponta que

> ***"... a faculdade não tem soltado bons professores, sobretudo as escolas particulares".***

Quando inquirido sobre as condições do mercado de trabalho com o qual se defronta o jovem professor, o entrevistado T respondeu da seguinte forma:

> ***"...enquanto a sociedade não estiver preocupada em melhorar o nível cultural a nível internacional, a briga vai ser nossa aqui por baixo e***

só o tempo vai dizer, só o tempo vai conseguir sensibilizar o governo devidamente como a Coréia está fazendo".

Tal afirmação revela a preocupação do entrevistado de que não adianta melhorar a formação do professor se não houver por parte do conjunto da sociedade, a valorização da função docente e da educação.

Tanto quanto o entrevistado L, quanto Giroux (1988), o entrevistado T aponta questões mais amplas que extrapolam os limites da escola e que devem ser necessariamente consideradas numa análise global.

Embora com menos ênfase do que os entrevistados citados acima, os demais professores apontam a questão da formação do professor como um dos pontos mais delicados da crise da escola. Os depoimentos abaixo podem exemplificar melhor tal constatação.

> ***"Eu acho que a questão do compromisso político é fundamental, pois passa pela falta de competência técnica. Eu acho que isso vai interferir na atuação dele enquanto profissional, porque se ele não domina, então não vai ensinar direito, entra em sala sem saber direito o que vai ensinar" (Entrevistado MC).***
>
> ***"A formação anterior dele[3] que é reflexo da má formação dos professores que trabalharam com ele. Então está difícil; ano passado tive três turmas e não dá, os alunos são semi-alfabetizados". (Entrevistado E)***
>
> ***"Olha, a habilidade de lidar com conteúdo é básica, mas o cara pode ser supercompetente e ignorante. O cara é competente, o cara sabe... livrescamente, ele sabe o conteúdo dele, mas quando ele tem que lidar com alguma coisa nova, com alguma mudança, ele sofre..." (Entrevistado MR)***

Como parte de uma concepção mais ampla da crise do

---

[3]. O entrevistado refere-se ao aluno de 2o. grau que é mau formado no 1o. grau, enfrentando grandes dificuldade de aprendizagem no grau seguinte.

ensino contemporâneo, as colocações arroladas expressam o grau de compreensão dos professores sobre os diversos problemas a serem enfrentados, apresentando certa coerência entre as diversas idéias expostas, o que de certa maneira desmente as afirmações do senso comum de que os professores de 1o. e 2o. graus não tem consciência da sua realidade.

As opiniões expostas pelos professores entrevistados, estão sem dúvida, fortemente sustentadas pela sua experiência cotidiana, porém identificadas com o conhecimento produzido sobre o tema. A maior evidência disso são as críticas feitas às agências formadoras de professores tanto pelos professores entrevistados quanto pelos autores analisados na unidade 6 deste trabalho, que apontam a incompetência da universidade quanto a esta tarefa.

7.2. COMPETÊNCIA TÉCNICA

A referência à competência técnica, aliada ao compromisso político é uma constante nos depoimentos. De maneira geral, para os entrevistados, o domínio dos conteúdos a serem ensinados é requisito fundamental para o bom exercício profissional e até mesmo assegurar a coerência entre os discurso e a prática em sala de aula.

Segundo o entrevistado M,

> ***"Se eu não souber muito bem a Revolução Francesa, não vou realizar meu compromisso político que é deixar claro para o aluno que a Revolução Francesa é uma revolução burguesa, portanto, ela não é uma revolução popular... Mas eu só faço tudo isso se seu tiver clareza das idéias, do tema e clareza dos conteúdos que estou ensinando".***

Parece-me que tal coerência implica em domínio dos conteúdos a serem ensinados para assim viabilizar o compromisso do educador com a escola, com o aluno, além de mediar a relação professor-aluno, respeitando-se os limites de ambos, principalmente em relação ao aluno.

> ***"Eu acho importante também o professor saber respeitar os limites do aluno; da mesma forma que o aluno tem na cabeça um professor ideal, o professor também tem na cabeça um aluno ideal..." (Entrevistado M)***

Outro ponto ao qual os entrevistados deram ênfase foi com relação à formação do professor - tanto nos cursos de formação de professores como na formação continuada - já que consideram essa formação deficiente e desatualizada, lançando na escola professores despreparados para enfrentar o problema crucial do ensino público: o fracasso escolar.

Apesar de toda a ênfase na necessidade da competência técnica para o exercício profissional, ainda assim houve referência

aos professores que só visam o salário.

> *"E aquele que visa só o salário, um mercenário... Esse eu abomino". (Entrevistado L)*

Vale registrar que para todos os entrevistados o domínio dos conteúdos a serem ensinados é fundamental, inclusive ressaltando que o aluno é o melhor analista da competência do professor, pois,

> *"Ele não traduz, mas ele diz assim: professor fulano só enrola... Ele não consegue saber qual é a razão, mas ele consegue perceber, pois quando o professor é bom..." (Entre- vistado L)*

> *"... olha, hoje, o que tem de gente incompetente, que não tem conteúdo nenhum... Daí, a impressão que dá é que não vê a hora da aula acabar para ficar livre e o aluno, ele percebe". (Entrevistado E)*

Em vários momentos, ao procurarem explicar o que entendem por competência técnica, os entrevistados usaram como exemplo a sua forma de trabalho, reafirmando a importância do domínio do conteúdo para o bom exercício profissional.

> *"Professor que é comprometido, está sempre estudando. Eu acho assim incrível professor que leu o último livro, o último livro que leu foi no 4o. ano de faculdade, não leu mais nada a não ser o livro didático. Estudar tem que ser permanente. Essa é uma característica do professor comprometido politicamente; ler jornal, revistas, periódicos..." (Entrevistado M)*

> *"Eu considero muitos dos meus colegas corajosos, porque eu não tenho coragem, eu não teria coragem de enfrentar uma classe se eu não tivesse domínio do conteúdos. E tem muita gente que enfrenta..." (Entrevistado L)*

> *"A falta de consciência política e falta de competência profissional, porque você conversa com uma pessoa que não tem base nenhuma e você sabe muito bem que vem de escolas particulares que estão ai vendendo diplomas. Eu já tive*

colegas que me disseram assim:
- Eu não sei dar aulas, mas não tenho culpa.
Então para essas pessoas, elas estão saindo de um mundo... e de repente são professores.
Se você pensar sobre salários então... é uma grande mudança. Nós temos um grande número de pessoas que está chegando que não se manifesta, que não entra em nada". (Entrevistado E)

"Eu acho que o conteúdo que o professor ensina dentro da sala de aula tem que estar embasado, amarrado com alguma coisa real. O professor não pode chegar lá divagando. Hoje você fala do solo, amanhã você vai falar da... Hoje você está falando da América, amanhã você vai falar da Europa... Não pode, você tem que ter o conteúdo amarrado...Ele tem que saber explorar o conteúdo que ele tem em mãos, que é o tal do conteúdo oficial que passam para a gente, que já está arcaico e saber aproveitar trabalhando aquele conteúdo de acordo com a realidade. Então, se eu vou trabalhar com a Europa, tenho que trazer próximo dele, pois eu tenho certeza que se lá eles vão trabalhar a América, eles vão sempre relacionar com a sua vida..." (Entrevistado MR)

Assim como ficará visível na abordagem sobre compromisso político, há uma tendência por parte dos professores a não desligar compromisso político de competência técnica, se bem que por vezes seja essa a aparência.

7.3. COMPROMISSO POLÍTICO

Numa análise mais geral dos depoimentos, observei que a menção ao compromisso político do professor torna-se obrigatória quando o entrevistado fala sobre a escola, sobre o trabalho pedagógico e sobre a militância.

A questão mais evidente refere-se à necessidade de articulação entre compromisso político e competência técnica, isto é, não existe professor comprometido se não houver competência. Quanto menos competência tem o professor menos comprometido este será, já que lhe faltam elementos para a análise da escola, para a

análise da realidade de seus alunos. Por outro lado, somente a competência não indica compromisso, já que o compromisso do professor com seu trabalho, com a escola onde trabalha, com seu aluno, interfere na sua forma de atuação, na sua didática.

Entretanto, há depoimentos onde o entrevistado ultrapassa os limites da escola, para analisar o compromisso tendo como referência a coerência entre a vida pessoal e profissional.

> ***"Eu acho que esse compromisso político ele tem que envolver a pessoa, a pessoa que se diz comprometida politicamente ele tem que ter uma característica, ela deve buscar em sua vida profissional, na vida pessoal, em sua vida profissional ter coerência". (Entrevistado M)***

Além disso, o compromisso deve envolver o discurso e a prática, quer dizer, o compromisso de ensinar bem, de considerar a realidade do aluno, de fazer o aluno compreender o conteúdo; compromisso com o trabalho da escola, com o tipo de conteúdo a ser ensinado.

Porém, garimpando tais depoimentos é possível perceber que persiste nas representações dos professores a noção de que o magistério implica de alguma forma o exercício do sacerdócio, da dedicação, da abnegação.

Um bom professor é aquele

> ***"que assim que ele puser os pés no portão da escola que ele esqueça o resto do dia, enquanto estiver na escola, desligar". (Entrevistado L)***

Vejamos como cada entrevistado se expressou acerca do tema. Segundo o entrevistado M,

> ***"Eu acho que o professor comprometido politicamente na escola pública tem que ter uma atitude coerente. O professor... (eu vou usar uma palavra que eu não gosto muito, mas não me ocorre outra agora), vai ter que instrumentalizar o aluno, porque a maioria das coisas que ele aprende vai ajudá-lo a viver lá fora. Então esse professor é muito exigente quanto à sistemática de avaliação... Esse aluno ainda não sabe e ainda não pode, pois o saber é um ins-***

trumento de luta; então ele tem que saber... E o professor, ele sabe, ele ao trabalhar leva em consideração a situação real do aluno trabalhador, do aluno que já está no mercado de trabalho e para quem a escola muitas vezes não é o saber, não é um instrumento para vencer na vida, mas uma complementação burocrática que ele precisa. Então esse professor vai ser menos rigoroso na avaliação, ele facilita que o aluno conclua o curso logo... Tanto um professor quanto o outro, na minha experiência, eu defendo o seguinte: eles tentam dar o máximo. Eu particularmente como professora de História em escola pública penso o seguinte: se meu aluno conseguir entender determinados conceitos e conseguir trabalhar esses conceitos dentro da sala de aula em relação ao conteúdo ensinado, lá fora ele vai conseguir trabalhar esses conceitos em relação ao seu ambiente de trabalho. Então eu acho que o aluno precisa do saber, do conteúdo para ganhar a vida lá fora, e eu acho que ele precisa ter uma visão de como ele pode usar aquele saber para ga- nhar a vida lá fora".

Fica claro que para o entrevistado, a questão da qualidade do ensino público passa necessariamente pelo compromisso político do professor; surpreendentemente tem outra definição bastante diferente daquela consagrada pela literatura, ou seja, o compromisso político do professor é o compromisso com o aluno, no sentido de reconhecer as suas limitações e ajudá-lo a vencer na vida. Nesta mesma concepção, subentende-se que a competência técnica do professor é conseguir levar o aluno ao domínio de um instrumental elementar - *"... ele vai ter que instrumentalizar o aluno..."* - que possibilite *"... ter uma visão de como ele pode usar aquele saber para ganhar a vida lá fora..."*

Quando perguntado sobre sua concepção sobre compromisso político, o mesmo entrevistado respondeu:

"Bom, é o compromisso com a coletividade, no caso do professor de História, acho que é um compromisso com a humanidade, com o país e as questões mais locais também, coisas da cidade... Eu acho que esse compromisso político ele tem que envolver a pessoa, a pessoa que se diz

comprometida politicamente tem que ter uma característica, deve buscar em sua vida profissional, na vida pessoal, na vida profissional ter coerência. O compromisso para mim envolve uma idéia, envolve um discurso, mas envolve uma prática coerente, senão fica complicado porque de repente o compromisso do conteúdo de História por exemplo não é o compromisso e a visão que se deve ter da História... Mas acho que por exemplo, tem professores que não atingem um certo nível de competência técnica também não tem compromisso político... Se você se diz uma pessoa comprometida politicamente você tem que ter necessariamente competência técnica".

Mais uma vez observa-se que a visão dos sujeitos que atuam na escola, que enfrentam o cotidiano da sala de aula é bem diferente do que se tem escrito. Ao afirmar que compromisso político ***"... é um compromisso com a humanidade, o país e as questões mais locais também, coisas da cidade...*** o entrevistado ultrapassa as fronteiras da escola e remete a questão do compromisso para uma dimensão mais ampla, qual seja, o exercício da cidadania, sem dispensar no entanto, a necessidade de competência técnica como pré-requisito do compromisso político.

Por outro lado, o entrevistado L manifesta opinião diferente sobre o tema. Segundo ele,

"Você tem que conhecer a situação, conhecer a atuação dos nossos políticos e trazer uma formação, se inteirar do que se passa, saber o que está acontecendo com essas mudanças todas e estar atento à atualidade e tomar uma posição, ter uma linha, isso sem deixar passar para o aluno totalmente, não é. Então esse compromisso vem da gente conhecer, analisar e ver o que se pode trazer, puxar também para o trabalho e lutar. Eu batalho muito dentro de classe, eu procuro conscientizar sem deixar transparecer a minha escolha, a minha opção..."

demonstrando que a questão ainda é tratada de forma mística e camuflada, chegando a confundir compromisso político com preferências pessoais, defendendo ainda a postura de neutralidade do

professor frente ao aluno, ao qual não se pode deixar transparecer a posição do professor.

O mesmo entrevistado em diferentes momentos argumenta que a atuação da APEOESP e Sindicato dos professores o incomoda

> *"pelo radicalismo às vezes, por certas atitudes que eles tomam; não tem meio termo, Não tem jeito de discutir, já decidiu e acabou, tem que ser, tem que fazer, sempre nos extremos..."*

Já o entrevistado T, apesar da minha insistência com relação ao tema compromisso político foi lacônico respondendo da seguinte forma:

> *"Olha, quanto a isso, eu acho que é uma grande responsabilidade porque afinal estamos lidando com o jovem, esse jovem que vem sedento de captar os conhecimentos dos professores e o problema do professor consciente está aí: como trabalhar, o que ensinar? Por isso que a maioria dos professores daqui faz o máximo de empenho para cumprir o seu papel. Eu da minha parte... a Filosofia dá abertura para tudo e como não tem Sociologia nem Psicologia, muitas vezes eu tenho que entrar nessa área para ver, para poder discutir".*

Em outro momento, o mesmo entrevistado disse o seguinte:

> *"Olha, se a gente compara, comparar a cinco, seis anos atrás e hoje, eu acho que hoje os professores estão bem mais politizados de uma forma correta. Correta quero dizer, não estão se deixando levar pelas cabeças dos líderes, estão conscientes que embora o professor tenha que ser apolítico, mas tem que se engajar em política de alguma forma para sobreviver, ou melhor, buscar viver como profissional com mais consideração, porque no momento atual nós estamos em péssimas condições que não condiz com que nós estamos fazendo. Agora, para dizer bem a verdade existem aqueles professores que realmente não merecem, nem merecem o que estão recebendo agora, porque nada fazem. Então eu não sei, eu acho que a escola deve encontrar um*

instrumento como avaliar e o que fazer para sair dessa. Eu acho que deve ser levado para um outro departamento um professor que não consegue atuar como deve. Eu acho que é uma pena, existem classes aí que dão dó".

O entrevistado E usando como referência a questão político-partidária explicitou assim, sua concepção sobre compromisso político:

"Olha, primeiro eu tenho uma preocupação que é principalmente, eu não abro a minha posição direta, eu não consigo fazer isso porque por trás de cada aluno que eu tenho, tem uma família inteira, e é uma questão de respeito. Quando tem eleição, eles chegam e perguntam:
- Você vai votar em quem?
Eu não digo em quem vou votar, mas eu discuto todas as posições, discutimos todos os candidatos, as propostas deles... porque eu tenho 40 crianças que não são eleitores; no colegial você já tem uma porcentagem de eleitores, mas eu não digo. Meu compromisso é de que aquele aluno, aquela criança ali no futuro tem que ser alguém que preste, alguém que tenha respeito ao seu país, que tenha consciência. Então eu tento, não sei se consigo, mas eu tento, trabalhar essas mínimas coisas. Então eu tenho uma preocupação assim, com a questão da honestidade no trabalho que ele está fazendo, a pesquisa, as posições que ele toma. Sabe, tudo isso pensando no indivíduo como um todo, para que ele não minta".

No mesmo sentido, o entrevistado MR disse que

"...eu acho que o professor, ele tem que ter uma postura, por exemplo: vamos falar do plebiscito. Então você... passa na televisão, o aluno chega e fala o que é isso e você fala:
- Pergunte para o seu pai ou para a sua mãe ou depois eu te explico.
Então eu procurei explorar o máximo que eu pude, na medida em que eu fui conseguindo entender. Quando eu não entendia, eu procurava a ajuda de alguém, para estar explorando politicamente aquilo ali e estar inserindo meu aluno naquela conjuntura. Eu acho que o profes-

sor não tem que ser aquele que tem que pegar o conteúdo, distribuir o conteúdo, dar perguntas e respostas de acordo com o que o autor está colocando, deu conta do recado e acabou. Eu acho que isso é mais uma razão para a gente trabalhar. Por exemplo: eu discuti o plebiscito da 5a. ao 2o. colegial... Geograficamente eu trabalhei todo o caminho da monarquia no planeta, historicamente idem; a gente sentou numa mesa redonda com várias palestras, com vários debates. A gente sentou e a gente procurou tirar as dúvidas dos alunos, entende. Talvez eu seja muito ambiciosa, talvez eu esteja muito além ou talvez esteja totalmente errada, mas eu acho que é uma situação que se a gente souber explorar, você trabalha politicamente o aluno de uma tal maneira que ele vá perceber que o professor não bitola, porque o aluno acha chato, se você falar só do conteúdo".

O entrevistado MC afirma que não é possível desvincular vontade política de competência, pois uma não se realiza sem a outra.

"Olha, a maioria dos professores que eu vejo - como não dá para desvincular vontade política de competência, ou vincular só com a política partidária - ele dá seu conteúdo, é só jogado. Ele não está interessado se o aluno é trabalhador, se não é trabalhador, se tem dificuldade ou não, é um conteúdo jogado de cima para baixo... Mesmo a gente tendo coordenador de área que vai... mas na prática, as coisas são muito jogadas, o professor está ali para transmitir, se isso tem alguma coisa a ver com a realidade do aluno ou não, em muitos casos, o professor não está preocupado".

A meu ver, os depoimentos acima relacionados indicam de maneira bastante clara que a visão dos sujeitos envolvidos com o cotidiano da escola de 2o. grau é bastante heterogênea, mas converge para um ponto comum: o compromisso político realiza-se no cotidiano de um trabalho competente.

A análise dessas respostas parece evidenciar que os

entrevistados formularam seus conceitos sobre compromisso político baseados muito mais na experiência concreta de seu dia-a-dia frente a uma escola em crise permanente, com vários problemas, do que do conhecimento da literatura sobre o tema. Diga-se de passagem, que em vários momentos procuraram desvincular a questão do compromisso político de qualquer atuação político-partidária por exemplo, tratando tal compromisso como algo asséptico e limpo que não pode de forma alguma confundir com a política. Os entrevistados L e E explicitam tal posição ao dizer que

> *"O compromisso político seria o compromisso com o trabalho, o meu compromisso de... e eu ligo com política sim porque tem um relacionamento, tudo tem, dentro da situação... a política do país... Tudo está interligado, então você vai ligando, sempre relacionando tudo. A gente que trabalha na área de humanas, você não pode isolar um fato. E o nosso país nessa turbulência política, então um fato qualquer eu relaciono com a economia, com a natureza porque o meu tem que ter a ligação. Então eu sempre procuro juntar tudo. Agora eu não consegui entender bem o que você queria com esse compromisso político...*
> *Eu tenho sentido que, não sei se você já entrevistou outros professores de Geografia, mas o pessoal da Geografia moderna hoje, eles estão partindo muito para o lado, tendendo já para a política, se envolvendo muito com a parte política do país... Já falei para você agora, eu não aceito radicalismo... E eu tenho sentido que dentro de um certo ramo da Geografia estão caindo mesmo para o lado, se envolvendo, esquecendo até... Eu tenho ido em alguns cursos, algumas palestras e parece que estão perdendo aquele vínculo, da vinculação do meio físico e do meio humano. Partindo só para o humano e caindo para o lado da política..." (Entrevistado L)*

> *"... está é uma preocupação também grande, agora eu nunca, eu não abro com eles: votei em fulano. Quando há um leque de opções, eu digo: nesse eu não votaria nunca". (Entrevistado E)*

Estes depoimentos demonstram cabalmente a preocupação

dos entrevistados em desvincular o compromisso político do professor de outras manifestações de caráter político mais amplas.

Entretanto, é óbvio que o tema é importante para o professor, já que todas as entrevistas tiveram por fio condutor o compromisso político do professor, não só pela interferência do entrevistador como também pelo interesse do entrevistado.

Outra questão que não pode passar desapercebida diz respeito à opinião do entrevistado T sobre o perfil do professor comprometido politicamente.

> ***"... seria que o professor tenha em mente a todo momento, a toda hora esse espírito de pesquisa. Se não dá certo agora, então na próxima aula... o que mais que tenho que colocar, o que mais tenho que enriquecer. Procurar atender todos os alunos, mesmo aquele chato, aquele cínico. Aquele cínico geralmente entendeu, aquele mais chato que eu as vezes tenho vontade de trucidar, usando uma expressão baixa, mas geralmente esses são os melhores, que estão produzindo, que estão sendo abafados e que ele está se alienando... Acho que seria... que o professor conseguisse ter capacidade de empatia, ele se torne simpático diante dos outros, diante do outro, do aluno, do funcionário, do outro colega... outra seria ficar sempre atento às mudanças na sociedade, a nível internacional... E outra, a gente deve respeitar do melhor ao pior porque a gente não sabe quem será quem no futuro, de repente aquele mais pobre, mais desolado acaba despontando lá fora, enquanto que o melhor está se perdendo por aí.***
> ***(...) Quando a gente está empenhado a gente faz o melhor possível, a gente se compromete a tal ponto de procurar não faltar, a gente vem até num outro horário para atender, a gente renuncia a trabalho particular em prol dos alunos..."***

Fica evidente que essa posição revelada pelo entrevistado indica a falta de clareza por parte do professor sobre as questões de ordem política que envolvem a educação e a escola. Há uma excessiva preocupação em definir como questão fundamental do

compromisso político, características referentes às regras da boa convivência e até mesmo da **política de boa vizinhança**, pois afinal ***"a gente não sabe quem será quem no futuro".***

O entrevistado MC, indagado sobre sua concepção sobre compromisso político, respondeu da seguinte forma:

> ***"Bom, primeiro é a filiação ou identificação com algum partido seguindo a postura... Eu sou simpatizante, não sou filiado. Com relação à educação é estar preocupado, por exemplo: eu só trabalho à noite, eu tenho que trabalhar com o aluno trabalhador, meu compromisso é estar considerando essa realidade, e trabalhar respeitando a realidade desse aluno. E identificando-o como aluno trabalhador, tentando resolver os problemas que vou encontrar ai. Daí minha preocupação então está voltada para a formação desse aluno do curso noturno".***

Outro ponto fundamental, que não pode ser deixado de lado, é a força do componente ético na definição do que vem a ser compromisso político. A **vontade de fazer bem** é considerada pelos entrevistados como eixo de tal compromisso. Assim como Rios (1988: 16) que afirma a existência de

> ***"... um elemento de mediação significativo entre os dois (competência técnica e compromisso político): a perspectiva ética...",***

os entrevistados identificam a competência/compromisso com a honestidade do professor em seu trabalho em sala de aula e no relacionamento cotidiano entre professor e aluno.

Enfim, analisando o conjunto de depoimentos sobre o tema, pode-se observar que o traço mais comum entre os entrevistados é a tendência às análises conjunturais, ou seja, a questão do compromisso político, apesar de algumas diferenças é tratada considerando como **locus** privilegiado a escola e até mesmo determinada clientela com a qual o professor trabalha. Outro ponto importante, é a necessidade que todos os entrevistados tem de distinguir atuação política do professor na escola da atuação

politico-partidária revelando uma concepção fragmentada de seu próprio cotidiano.

7.4. FRACASSO ESCOLAR

Estreitamente relacionado aos atributos competência e compromisso político, o fracasso escolar é analisado pelos professores a partir de variáveis por eles agrupadas em causas intra-escolares e extra-escolares.

As causas extra-escolares dizem respeito ao trabalho do aluno fora da escola e à desatenção da família para as necessidades do filho-aluno. O entrevistado M diz que a evasão escolar

> ***"tem causas intra-escolares, dentro da escola, mas ela tem causas extra-escolares. Por exemplo, o aluno sai do trabalho às 6 horas; lá onde ele trabalha tem um banheiro e eles deixam ele tomar banho e ele vem do trabalho para a escola, troca roupa, põe o uniforme... Então chega 9 horas da noite, eu não sei se eu durmo, ou se eu fico para assistir aula e durmo ou se eu vou para casa e como porque eu não sei o que maior, se é minha fome de aprender ou minha fome de jantar... Então esse aluno que acaba saindo da escola às 9 horas da noite mesmo que ele não se evada, ele é prejudicado".***

O entrevistado T indica que um dos problemas que acarretam a evasão escolar é de responsabilidade do professor.

> ***"Porque eu acho que se você entender a função do professor, é mais do que o sacerdócio, porque o padre vai lá na cama do doente e faz sua extrema-unção a qualquer hora, o médico idem; mas nós professores temos que trabalhar com o mesmo aluno, aula por aula, aula durante o ano todo. Então é muito mais complicado".***

Como já foi assinalado anteriormente, os professores ao evocarem sua responsabilidade no dia-a-dia da escola, consideram fundamental que o exercício do magistério esteja assentado na

competência e na abnegação do professor, considerando-se estas como condições básicas para o bom desempenho profissional e a superação do fracasso escolar, mas se vêem impotentes frente aos problemas extra-escolares, enfrentam obstáculos na relação com o aluno trabalhador.

Sem dúvida, o professor não é insensível ao fenômeno do fracasso escolar, apesar da constatação de sua impotência frente à questão. Mesmo entre aqueles que não se referem às condições sócio-econômicas que interferem no desempenho escolar do aluno, a questão assume grandes dimensões, desestimulando o trabalho docente.

> ***"Olha, para mim, emocionalmente é o que mais me arrasa, tanto que como eu estava te falando, antigamente eu pensava em aposentadoria, nem pensava nisso. Agora eu não vejo a hora de chegar, porque estou arrasada, é uma pena, eu acho super-doloroso que ao final de meu tempo de exercício eu me sinta assim. Porque eu sempre consegui chegar até os alunos, e eu não estou conseguindo, estou me esforçando e não estou conseguindo. Para chegar até eles está dificílimo". (Entrevistado E)***

Por outro lado, há forte preocupação dos entrevistados com a atuação do professor frente ao problema, que vem sendo dificultada por falta de condições de trabalho, falta de materiais adequados e até mesmo falta de compreensão de pais e alunos. Os depoimentos de dois entrevistados sintetizam tais preocupações.

> ***"Olha, eu tinha projetos que a gente poderia ter vídeo lá dentro, ter uma televisão, sabe. Você já imaginou se a gente tivesse tudo isso em mãos? E eu perdi tudo isso. Você não consegue imaginar o meu desespero no dia porque eu trabalhei quatro anos nessa sala, devagarinho fui montando - quando chegou naquele dia... eu deveria ter tirado uma foto para poder mostrar. Eu tinha inclusive no fundo um jornal tudo dividido assim, política internacional, política nacional, futebol, porque a molecada gosta de futebol, um jornal que os alunos faziam. Toda semana tinha um grupo que ia lá e colocava as principais notícias da semana. E eu perdi***

tudo".[4]
(Entrevistado E)

"Este ano na minha escola, sentaram-se na mesma mesa os professores de História, Geografia, Ciências e Português tentando botar em prática a tal é... interdisciplinaridade, que cada um procura fazer dentro de sua sala de aula, numa redoma, e você acha que está fazendo, mas não encontra eco nos colegas. Então nós lemos e relemos as quatro propostas e tentamos fazer alguma coisa... Então, a gente procurou amarrar as leituras, trabalhar com leituras paradidáticas, inseridas no conteúdo oficial que o governo nos obriga a dar e juntando a esse conteúdo oficial coisas que estavam no cotidiano do aluno:ecologia, questão da indústria, essas coisas todas... Os alunos da manhã remanescentes daquele professor, que como eu falei para você, é o professor que passa, que dá o questionário... Os alunos da manhã acostumados com a Januária[5]*, usado a dez anos, que coloca perguntas e respostas... Os alunos não tiveram interesse, porque a professora de História mudou, veio uma professora nova com outras atitudes, outra cabeça mais aberta. Então os alunos fizeram um abaixo-assinado pedindo que a professora, ou saia ela ou tire o livro... Ainda fizeram mais uma confusão: o professor fulano de tal, ele dava a Januária e nós queremos continuar com esse. O professor foi chamado na escola, vieram os pais, fizeram uma confusão..." (Entrevistado MR)*

Os depoimentos analisados relacionam o problema do fracasso escolar a um leque de fatores que inclui alunos, professores, pais e a direção das escolas. O entrevistado L responsabiliza a direção das escolas, pois,

---

[4]. O entrevistado refere-se a uma sala para aulas de História com mapas, projetor de slides, jornais etc, montada com auxílio e recursos financeiros angariados pelos alunos.

[5]. O entrevistado refere-se ao livro didático de História utilizado na escola em questão.

"Os diretores se fecham na sala deles. Tem escola em que o aluno não conhece o diretor. Então o professor faz o que quer e como quer. Para reverter essa situação eu acho que ainda temos... ainda vai demorar muito tempo, não vai ser fácil não. Não adianta pagar hoje CR$ 100.000,00 a aula que não vai resolver o caso de imediato. A mudança é conscientização. E essa conscientização tem que começar. Eu não sei por onde, porque eu falo assim de uma certa experiência porque quando eu comecei a trabalhar, a consciência do professor era outra, ele tinha responsabilidade, ia para o trabalho, se interessava pelo aluno, ia procurar saber porque o aluno abandonou a escola. Eu não sei quantas vezes eu fui procurar a casa desses meninos, em ponta de vila ai, lugar afastado, para descobrir, ia lá:
- Porque está faltando? Não, vai voltar para a escola.
Chamava o pai, chamava a mãe, conversava, conversava...
- Não, vai ter que voltar, não pode.
Isso eu fiz muito. mas agora, ultimamente, o negócio ficou muito feio. Ninguém mais vai atrás, o aluno parou de vir para a escola, ninguém procura nem para saber se ele está saindo de casa, porque às vezes ele sai de casa e não vai para a escola. Mas nem isso a escola procura mais. Então, a escola precisa procurar... Eu fiz muito, hoje já não faço mais. Não estou fazendo, entrei na onda".

Embora haja certa afinidade com os depoimentos de outros professores, observam-se algumas diferenças, principalmente no que diz respeito às alternativas para enfrentamento do problema, revelando-se inclusive certa frustração pelo fato de que antigamente o professor era mais responsável e se preocupava mais com o aluno, possivelmente referindo-se à relação paternalista entre professor e aluno, quando o professor se sentia co-responsável junto à família pela educação do jovem.

Entretanto, é possível entrever no discurso do entrevistado que há ou deve haver estreita ligação entre ensinar (competência técnica) e cuida para que o aluno não abandone a escola, não fracasse (compromisso com o aluno).

O conjunto de informações apresentadas indica sérias dificuldades no enfrentamento do fracasso escolar, mesmo quando o professor se refere a questões que lhe são mais próximas como a formação, a atualização e sua postura frente à escola.

A constatação mais evidente ao relacionar o que se tem escrito sobre fracasso escolar e a opinião dos professores é que o enfrentamento do problema passa necessariamente pela revisão da formação de professores em todos os níveis, adequação das escolas no que diz respeito às condições materiais de trabalho, revalorização da profissão e envolvimento de todos os segmentos (professores, alunos, pais e direção) num amplo esforço de resgate da escola de boa qualidade.

7.5. ATUAÇÃO DO SINDICATO

Os comentários sobre a atuação das entidades sindicais, assim como sobre a participação dos professores apontam uma certa descrença por parte dos sujeitos entrevistados na eficiência das estratégias organizadas por suas lideranças.

A crítica mais evidente, diz respeito ao **extremismo** das lideranças. A despeito das diferenças entre a APEOESP e o Sindicato dos professores das escolas particulares, as críticas são muito semelhantes.

Um dos entrevistados, quando indagado sobre a atuação das entidades sindicais às quais é filiado, manifestou seu descontentamento da seguinte forma:

> ***"Olha, eu acho que é...Bom, aí tenho como ponto de referência a atuação na APEOESP... e comparativamente, eu acho que as atuações são muito diferentes e inclusive eu acho que o sindicato das escolas particulares, existe...Nós não conseguimos ainda alteração na diretoria do sindicato: desde que o sindicato foi fundado, a diretoria sofre algumas mudanças, mas não há uma alteração significativa na direção do sindicato... Eu acho até desagradável, pois o presidente do sindicato é meu colega de trabalho no Colégio, mas eu faço severas críticas a atuação sindical dele... Posso citar por exemplo o fato de que ele foi candidato a vereador na coligação junto do dono de uma das maiores escolas particulares de Prudente. Ai eu acho que ele deixa de ser o presidente do sindicato, ele tem uma atuação político-partidária; eu não tenho restrições a isso, acho que o líder sindical pode atuar político-partidariamente, mas como representante dos funcionários de escolas particulares e se candidata junto com o dono de uma das escolas particulares e aparece na propaganda... A atuação dele enquanto líder sindical no que se refere por exemplo às reivindicações dos professores da escola não posso dizer que ele teve uma atuação correta. Nós tivemos dois momentos de reivindicação sérios dentro do Colégio A: num primeiro momento nós não gostamos da atuação dele... no***

segundo momento foi um ano ou dois anos depois, nós trabalhamos com ele de uma forma diferente, o pessoal tinha tomado a decisão do sindicato não usar, a direção do sindicato não usar os professores para atender a interesses... O sindicato seria intermediário e ao mesmo tempo a gente tinha a preocupação de diante da direção da escola, fortalecer o sindicato. Então em nenhum momento a gente permitiu que a direção do sindicato nos usasse... (Entrevistado M)

Nesta abordagem fica claro que o conjunto dos professores da escola na qual trabalha o entrevistado tem prescindido de suas lideranças buscando negociar acordos de trabalho diretamente junto à direção da escola; por um lado revela-se uma estratégia dos patrões para esvaziar a atuação do sindicato no interior da escola, por outro lado revela também a ineficiência do mesmo, sentida pelos professores e expressa da seguinte forma:

"Agora, eu acho que o Colégio A e as escolas particulares em geral, assim, tem um corpo docente que sempre soube conduzir as suas reivindicações diretamente com a direção da escola por ausência do sindicato". (Entrevistado M)

Com respeito à atuação sindical do conjunto de professores, o entrevistado L afirma que

"A maioria entra de "maria vai com as outras". A maioria, é o que sinto entre uns colegas, tem uns que não tem a mínima vontade própria, seria esse o termo, eles parecem que não sabem nem porque estão batalhando, às vezes num movimento aí, numa greve, no movimento sindical, ele não tem... Uns vão junto com os companheiros meio por conta e outros não participam. Então eu acho que a participação é muito pequena, poucos participantes com convicção, participantes ativos mesmo, e alguns são extremistas. Então eu também já não aceito muito aqueles radicais, pois tem alguns que não tem um meio termo, um equilíbrio, então entram por um radicalismo que

não abre... Mesmo dentro do Colégio A que é uma escola muito democrática, que é uma escola que a gente tem... Eu já andei bastante, já conheço várias, muitas escolas, alí é uma que a gente tem assim um relacionamento muito grande com os colegas,com a direção, é uma família. Mas assim mesmo de vez em quando tem uns que entram pelo lado radical".

Neste depoimento, revela-se a insatisfação de alguns professores com o radicalismo das lideranças, muito embora, quando instados a esclarecerem melhor esse radicalismo não o fizeram.

Outra crítica feita por um dos entrevistados diz respeito ao encaminhamento dado pelas lideranças às tarefas do sindicato, limitadas às reivindicações salariais pois,

"...nós não podemos apenas nos filiar a sindicato só para vantagens salariais; eu acho mais importante, o mais importante é nos ajudar a nos reciclar. Nunca houve esse trabalho". (Entrevistado T)

Na opinião do entrevistado o sindicato deveria ter também uma preocupação com a formação dos professores

"porque quando tiver bem formado, a força nossa diante do governo que é nosso patrão é outra. Nós não estamos conseguindo voz o suficiente para que nós sejamos ouvidos". (Entrevistado T)

Com relação à atuação dos professores no movimento docente, as perspectivas apontadas pelos entrevistados são bastante pessimistas. A entrevistada E ilustra assim seu desencanto:

"Olha, eu acho assim: na década de 70, 78 por aí, a gente estava bem organizado. Agora eu acho que tem uma quantidade grande, mas imensa, 70% do pessoal que participa do movimento, participa no "oba-oba", sem nenhuma consistência porque qualquer coisa eles estão recuando, recuando e os movimentos furando... Você faz uma assembléia na escola e tem um pessoal que

não toma posição, porque não tem noção nem sabe direito o que está acontecendo. Mas na hora de decidir, vamos parar? Vamos. Mas a primeira coisa que faz: vai ficar com falta e logo recuam..."

O entrevistado MR também decepcionado com o rumo do movimento docente diz:

"Olha, é decepcionante. Você me desculpa a realidade, mas é decepcionante. Não digo decepcionante assim no total, mas como uma minoria que tem assim um certo poder local, quando eu digo poder local é o poder dentro da escola, são aqueles mais velhos, são aqueles... Então eu estou muito decepcionada. Quando você chama para uma luta, tipo assim... Por exemplo, os funcionários fizeram greve por um salário melhor, então nós tivemos professores, colegas nossos que limpavam as classes... Então você fica decepcionado, sabe. O professor, ele está acomodado com o que ele ganha. Parece mentira o que eu vou falar, mas se você chama para luta, chama para uma reunião, você chama para uma conversa, você é tachada de uma pessoa lunática, que não tem o pé no chão. Se você chama para uma reunião na APEOESP vem meia dúzia de gatos pingados. A minha escola não tem nenhum representante na APEOESP. Como eu não aceitei esse ano ficou sem ninguém. E a minha escola é uma escola de elite, bem centralizada, numa vila muito boa. Daí você percebe... Então não existe esse compromisso político, são bem poucos. Você percebe também que o professor demora para entrar no movimento, ele só entra quando tem certeza que perdeu bem menos aula do que o companheiro e que realmente vai sair alguma coisa..."

Ao focalizar as questões arroladas privilegiando a palavra do professor, sujeito envolvido com o cotidiano das escolas públicas e particulares, pretendi colocar em prática a estratégia de confrontar as opiniões do **saber acadêmico** e dos sujeitos de tantas pesquisas. Por esse caminho, acredito ter conseguido apresentar os pontos em comum entre o **discurso científico** e o

discurso dos professores, a partir de pelo menos quatro pontos-chave:

1. a formação de professores é considerada como a principal estratégia para a recuperação da qualidade da escola, tanto pública como particular;

2. a formação do professor passa necessariamente pela consolidação de uma competência técnica e de um compromisso político que se expressará inevitavelmente na prática docente. Entretanto, tal competência não indica necessariamente a existência de compromisso político, uma vez que este depende além do domínio dos conteúdos a serem ensinados, de

> ***"...um conjunto de fatores que referem-se desde a vida pessoal do professor até as condições de trabalho que ele encontra na escola..." (Entrevistado R);***

3. a reavaliação dos cursos de formação de professores, inclusive as licenciaturas, é uma das medidas mais urgentes para o enfrentamento do fracasso escolar, já que

> ***"...os professores mais novos, saem sem preparação da faculdade, sem noção da dura realidade que a gente enfrenta na escola hoje". (Entrevistado R);***

4. a recuperação de condições de trabalho adequadas para o professor, sem dúvida contribuiria muito para reverter o lastimável quadro da escola brasileira.

O exemplo mais evidente das maś condições de trabalho dos professores me foi dado por um dos entrevistados, que durante um mês procurou em sua agenda um horário para me atender entre as mais de sessenta aulas semanais que ministrava.Quando conseguiu, caiu doente com um sério problema que o afastou da sala de aula e quase o afasta da vida. Felizmente, após longa convalescença, o

professor concedeu-me a entrevista, contribuindo com sua longa experiência no magistério.

O contato com os professores, ainda que em número limitado, revelou-me que ao contrário do que supunha, a visão dos professores acerca dos problemas da escola em geral não difere em função de trabalharem em escolas públicas ou particulares, pois ambos enfrentam diferentes obstáculos para o exercício do magistério. Evidentemente, os professores de escolas particulares deixam claro que usufruem de melhores condições de trabalho, inclusive de melhores salários, o que no entanto, não impede que analisem severamente o trabalho de seus colegas.

Além disso, identificam com clareza as fontes dos problemas da educação brasileira: má formação dos professores e deterioração do salário e da carreira docente. Neste sentido, fazem severas críticas aos colegas mais jovens que não dominam os conteúdos a serem ensinados em sala de aula, reproduzindo um círculo vicioso: são mal formados e formam mal.

Apesar das críticas à universidade, ainda acreditam que a universidade pública é capaz de reverter esse quadro.

Entretanto não pude deixar de perceber durante as conversas com estes professores, uma profunda decepção com a atual situação pela qual passa a categoria e a descrença em melhorias a curto prazo.

O rigor observado nas concepções sobre compromisso político e competência técnica, deixa entrever um certo romantismo que sobrevive em relação à profissão. Basta observar algumas falas que sugerem o compromisso político como uma forma de abnegação do professor que deve atender a contento os **jovens sedentos de saber** que chegam à escola.

Finalmente, a apreciação dos professores entrevistados sobre a atuação das entidades sindicais das quais fazem parte parece refletir a situação que observamos a nível mundial, isto é, a dificuldade cada vez maior de mobilização dos trabalhadores, conseqüência da quebra de solidariedade no interior das mais diferentes categorias e o esvaziamento do poder de barganha dos

unesp

sindicatos e conseqüentemente do poder de representação[6].

[6]. Leôncio Martins Rodrigues, em artigo publicado no jornal "Folha de São Paulo" em 22/03/92 entitulado "A CRISE DO SINDICALISMO NO PRIMEIRO MUNDO" discute com bastante propriedade a redução da influência do movimento sindical como movimento político e social.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das considerações mais contundentes que se pode fazer a partir deste estudo é de que apesar da riqueza e fertilidade das pesquisas sobre o tema, conforme pode-se comprovar pelos inúmeros trabalhos citados, a fala do professor ainda deve ser considerada como a grande fonte, o grande celeiro para a busca das soluções para a educação brasileira. Tanto o professor da escola pública quanto o da escola particular, apesar de algumas diferenças de opinião, enfrentam grandes dificuldades: enquanto o primeiro é pressionado por uma clientela carente e diferenciada e pelas péssimas condições de trabalho, o segundo é pressionado pela clientela seleta, pelo grande número de aulas que é obrigado a ministrar e pela necessidade de assegurar seu emprego.

A formação acadêmica dos professores entrevistados é basicamente a mesma: são oriundos do ensino superior público, o qual ainda consideram de melhor qualidade.

Outro fator em comum, diz respeito às dificuldades enfrentadas para prosseguir a capacitação profissional. Dois dos entrevistados demonstraram profunda decepção ao relatarem que abandonaram cursos de Mestrado por total impossibilidade de conciliar os estudos com o trabalho e a família (neste caso um agravante, já que todos os entrevistados são do sexo feminino).

Ficou evidenciado também que o professor não tem tido voz nas diversas instâncias que tratam da educação. Tem sido tratado como mero burocrata, peça dispensável da engrenagem do sistema educacional. A boa vontade e gentileza com que fui recebido revela que o professor tem o que dizer, falta apenas quem o escute.

Assim, após ouvir a literatura especializada e os sujeitos envolvidos, pude verificar que tem sido privilegiado um conjunto de categorias conceituais tais como competência técnica, compromisso político, dimensão pedagógica, dentre outros.

Por isso, evidentemente que num trabalho dessa natureza não posso furtar-me a explicitar o que entendo por perfil do

professor competente e politicamente comprometido.

Antes de mais nada, vou ao dicionário - exercício bastante salutar - para busca o sentido lado da expressão compromisso político. Segundo o consagrado Aurélio[7], são as seguintes as definições:

> ***"Compromisso: do latim compromissu - obrigação ou promessa mais ou menos solene. Acordo político.***
> ***Político: do grego politikós; do latim politicu - relativo aos negócios públicos".***

Ou seja, compromisso indica obrigação com alguma coisa, e compromisso político, obrigação com a coisa pública. Considerando-se a educação como um bem público, espera-se que os sujeitos envolvidos assumam esta tarefa com tal espírito.

Porém, é bom que se registre que os termos acima arrolados acabaram por tornarem-se lugares-comuns no discurso dos mais diferentes sujeitos: professores universitários, professores da rede pública de 1o. e 2o. graus, e alunos dos cursos de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas), muitas vezes caindo num mero exercício de retórica, haja vista que despidos de seu conteúdo teórico.

Por outro lado, várias polêmicas foram travadas neste período buscando esclarecer qual ou quais os pontos de articulação entre competência técnica e compromisso político, o que sem dúvida contribuiu para esclarecer e enriquecer o conhecimento sobre o tema.

Porém, após tantos debates, tantos trabalhos produzidos, parece-me que ainda não é possível delinear o perfil do professor competente e comprometido politicamente e nem tampouco, permite afirmar que o professor competente é comprometido politicamente.

Creio que a resposta para estas questões passa necessariamente pela compreensão da articulação entre a formação deste

---

[7]. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

professor, sua atuação profissional e os determinantes sócio-econômicos dos sujeitos envolvidos no processo escolar. Entendo que o processo de formação de professores pode efetivar-se de maneira eficiente no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados nas escolas de 1o. e 2o. graus - visto que este tem sido o mais forte argumento daqueles envolvidos com a formação do educador ou com a pesquisa sobre o tema - mas não é possível interferir numa suposta formação política do professor, pois não creio que a escola/universidade seja o único local em que o professor deva comprometer-se politicamente, já que esta questão envolve outros aspectos que extrapolam os limites da escola/universidade, tais como origem de classe, contexto histórico de formação, influências religiosas e culturais etc. Enfim, é necessária uma boa formação pedagógica e técnica do professor. O bom professor, apesar do maniqueísmo desta expressão, deve dominar os conteúdos mínimos a serem ensinados e as maneiras de ensiná-los; mas como evitar-se o risco do pragmatismo pedagógico, ou seja, conceber o saber como um fim em si mesmo? É preciso então, assegurar alguns aspectos apontados no Documento Gerador do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (julho/92):

> ***"a) Faz parte do entendimento de formação teórica de qualidade o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, química, física, etc);***
> ***b) faz parte do entendimento de formação teórica de qualidade a recuperação da importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico;***
> ***c) a formação teórica implica valorizar o aumento das relações entre as várias disciplinas que capacitam o educador teoricamente (interdisciplinaridade) e sua articulação com o fenômeno educativo, buscando capacitar o profissional para uma análise crítica da realidade da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular em um trabalho necessariamente coletivo".***

Mas essa formação, uma vez assegurada, não garante de

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARILIA

forma alguma o comprometimento político do professor, mas sim o domínio de conteúdos básicos para uma atuação profissional eficiente e para a análise crítica da realidade da sociedade, e em especial da escola brasileira.

Isto é, é preciso olhar para fora da escola/universidade quando pensamos no **professor comprometido politicamente** ou como formar o professor comprometido politicamente. Freitas (1991) ao abordar a problemática da formação do professor para o futuro diz o seguinte:

> ***"Me parece que há necessidade de nós sairmos um pouco para fora da escola, para tentar entender alguns movimentos que estão se dando no plano nacional e internacional e, no momento seguinte, voltarmos de novo para dentro da escola, para sentir como esta realidade poderá afetá-la - ao menos como hipótese de trabalho. É um exercício, repito, difícil porque envolve o aporte de várias ciências e a análise se faz sobre uma realidade muito recente, em movimento, onde os próprios estudos ainda estão acontecendo".***

Parece-me portanto, que o perfil do professor competente e comprometido politicamente delineia-se na ação cotidiana, no trabalho pedagógico, e principalmente, no projetar-se para além dos limites da atuação docente, considerando-se, sem dúvida, que a prática pedagógica escolar constitui-se no moto-contínuo da educação do educador, e que tal educação é um processo muito mais complexo do que aparenta, exigindo-se que compreendamos, as diferentes dimensões que envolvem tal formação.

Quero dizer com isso que, o professor comprometido politicamente não pode dispensar o domínio dos conteúdos sob risco de tornar-se mero panfletário em sala de aula, exercitando um execrável **populismo pedagógico** e não contribuir para a superação dos grandes problemas da educação básica e secundária.

Portanto, a superação das graves distorções de formação e atuação de professores não pode de forma alguma ser pensada unilateralmente ou dicotomicamente, isto é, não é possível pensar

que o domínio de conteúdos indique compromisso político, nem tampouco que compromisso político implique em domínio dos conteúdos: ambas as dimensões devem ser pensadas no seu conjunto.

Neste aspecto, Manacorda (1991: 101) citando Marx traz importante contribuição.

> ***"A tese de Marx é clara: matérias que permitem uma interpretação de partido ou de classe , que, como a economia política e a religião, permitem conclusões diferentes não devem ser admitidas nas escolas de qualquer grau. Na escola, deve-se ensinar matérias como as ciências naturais e a gramática, que não variam quando ensinadas por um crente ou por um livre pensador; todo o resto os jovens devem assimilar da própria vida, do contato direto com as experiências dos adultos".***

Este tema é uma questão de princípios para Marx no que diz respeito à generalização da educação para jovens e crianças de todas as classes sociais. Apesar de Marx não colocar em discussão a formação de professores, entendo esta tese como extremamente atual. Faço tal citação para demonstrar o quão equivocadas são as teses assentadas no princípio de que a escola de formação de professores deve formar politicamente o profissional da educação. Sua tarefa primeira, apesar da monotonia desta repetição, é ensinar ao aluno os conteúdos mínimos a serem ensinados durante o exercício profissional, e o decantado compromisso político será decorrente da vivência, da prática cotidiana do sujeito como cidadão e profissional.

Quanto ao papel do professor comprometido politicamente entendo, que deve ser analisado a partir do pressuposto de que o professor enquanto trabalhador inserido no modo de produção capitalista não foge à lógica da exploração do trabalho pelo capital, isto é, apesar dos serviços prestados pelos professores não produzirem diretamente os valores que geram seus salários, e portanto, não estando sujeitos às leis de valorização do capital, tendem a reproduzir por analogia as relações capitalistas.

unesp

Se analisarmos o trabalho pedagógico do ponto de vista da parcelarização do trabalho, veremos que no interior da unidade escolar ocorre de alguma maneira a parcelarização das tarefas, sendo que tendencialmente o trabalhador-professor é privado do controle do produto e do controle de seu processo de trabalho. Ou seja, dada a especialização de funções presente na escola moderna, o professor cada vez mais se vê à frente de outros profissionais que planejam, organizam e coordenam o processo de ensino-aprendizagem, hierarquizando-se assim as funções docentes, reproduzindo no interior da escola a clássica divisão entre trabalho intelectual e manual.

Giroux (1988: 9) chama atenção para essa questão dizendo que

> ***"Com efeito, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos".***

Apesar de reconhecer-se o trabalho do professor como relativamente diferente de outros tipos de trabalho, pela sua própria natureza, observa-se que este trabalhador, inserido no processo de reprodução do capital, sofre um processo de alienação ao perder o controle do produto e do processo de seu trabalho, isto é, perde o controle dos conteúdos a serem ensinados, do saber ensinar e do querer ensinar. Submete-se aos **planejamentos de equipes pedagógicas**, às propostas curriculares impostas pelas Secretarias de Educação, enfim transforma-se em mero reprodutor de propostas pedagógicas das quais não teve a menor participação.

Evidentemente que esta analogia não é tão simples assim, mas válida enquanto exercício para compreensão do papel do educador.

Além disso, a situação do magistério no país é catastrófica; conforme dados apresentados pelo MEC/INEP (1989), 1% dos professores brasileiros não possui nem mesmo a educação primária formal, 18% só tem educação primária a nível de 4a. série e somente 27% possui curso superior. Portanto, enquanto não for revertido o quadro desalentador da formação de professores no Brasil, fica cada vez mais distante a utopia de um professor competente e politicamente comprometido.

Neste sentido, o grande número de pesquisadores envolvidos com a questão em muito poderiam contribuir para a solução de tais problemas, Segundo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/1989),

> ***"pesquisas mais recentes na área, focalizando o período de 82-87, mostram que os resultados não diferem muito do revelado anteriormente, em termos de fragmentação teórico-metodológica ou da falta de continuidade presentes nos estudos incluídos. Na verdade, as pesquisas continuam sendo relatos de esforços individuais, ainda muito distanciados da problemática e ênfase tão presentes no discurso pedagógico e na literatura acadêmica pertinente. Lacunas existem e temas ainda parecem estar "silenciados", principalmente quando considerados numa perspectiva de avanço e organização do conhecimento na área".***

Parece-me que o caminho lógico para a pesquisa em educação seja o esforço muldisciplinar buscando superar a fragmentação teórico-metodológica característica de estudos individuais, através da viabilização de grupos acadêmicos de pesquisa na universidade e nos institutos de pesquisa dedicados à temática, sustentados por uma nova visão, isto é, um novo modo de pesquisar que se sustente pela integração entre teoria e prática, integração esta, diga-se de passagem, objeto de contundentes críticas nos diversos estudos analisados neste trabalho. Tudo indica que chegou a hora da construção efetiva de novas estratégias para a formação do professor para todos os níveis de ensino.

Finalmente, entendo que a discussão acerca da questão

que originou este trabalho deve ser objetivada o máximo possível, ou seja, devemos superar os limites das interpretações do que deve ser bom ou mau professor, comprometido politicamente ou descomprometido, não no sentido de desconsiderar a importância de tais reflexões, mas sim para escaparmos dos rótulos e dos patrulhamentos ideológicos que ao invés de contribuir para a melhoria das condições de ensino - e isto inclui condições de trabalho do professor (salários, horários menos estafantes, educação permanente do professor, dentre outras) - agravam ainda mais tais problemas e entravam as possíveis soluções para os verdadeiros problemas da educação brasileira.

BIBLIOGRAFIA

1. ALMEIDA, Lucia da Cruz de. Proposta para reformulação da licenciatura em Física na Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal Fluminense, 1987.
2. ALVES, Nilda. A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. ANDE, São Paulo, n. 13, p.30-39, 1988.
3. ARAUJO FILHO, Luis Soares. O professor: formação, carreira/salário e organização política - reflexões por uma organização politicamente competente. EM ABERTO, Brasília: INEP, n. 34, p. 1-7, 1987.
4. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. (Documento Final do VI Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1992).
5. BALDIN, N. Formação teórica e prática pedagógica do professor de história. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 25, p. 96-110, 1986.
6. BALZAN, Newton C. e PAOLI, Niuvenius. Licenciatura - o discurso e a realidade. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, 147-151, 1988.
7. BEDRAN, Maria Ignes Saad et al. Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2o. grau no Brasil. (1971-1982. Brasília: MEC/INEP, 1983.
8. BERNARDO, Maristela V. Campos. Revendo a formação do professor nas universidade públicas do Estado de São Paulo. São Paulo: PUC, 1986. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
9. BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1982.
10. BRASIL. Instituto Brasileiro de Geogragia e Estatística. Anuário Estatístico do Brasil. Brasília: IBGE, 1982.
11. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação e Cultura. Formação de professores. Brasília: MEC/INEP, 1982.
12. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Formação de professores: (Termo de Referência para demanda dirigida. Brasília: MEC/INEP, 1989, (mimeo).
13. BRAGA, Mauro M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período de 1973 - 1987. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 151-157, 1988.
14. CAMPOS, Lilian M.H.S. Licenciatura em Letras: deficiências e potencialidades. Perspectivas sócio-histórico-pedagógicas. São Paulo: PUC, 1987. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.
15. CANDAU, Vera Maria. Novos Rumos da licenciatura. Brasília: INEP/PUC-RJ., 1987.
16. CARVALHO, Ana M.P. e VIANNA, Deise M. A quem cabe a licenciatura. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 143-146, 1988.

17. CARVALHO, Anna M. Pessoa. Formação de professores: o discurso crítico-liberal em oposição ao agir dogmático repressivo. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 41, n. 5, p. 432-434, 1989.
18. CARVALHO, Olgamir F. A escola como mercado de trabalho: uma contribuição ao debate sobre formação do educador. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 32, p. 58-71, 1989.
19. CELANI, Maria A. Alba. A educação continuada do professor. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 158-163, 1988.
20. COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR (Documento final do IV Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1989).
21. COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR (Documento final do V Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1990).
22. COSTA, Marisa C. Vorraber. A dissociação entre teoria e prática na formação do professor: examinando seu significado. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 17, p. 83-84, 1988.
23. COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. Estatística. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.
24. CUNHA, R.M.M. Ensino de Biologia no 2o. grau: da competência "satisfatória à nova competência". Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 30, p. 134-153, 1988.
25. CURY, Carlos Roberto Jamil. Diagnóstico e avaliação de pesquisas em teses e dissertações do ensino de 2o. grau no Brasil: 1982-1986, Brasília: INEP/MEC, 1990.
26. CUSINATO, Ricardo. A formação do professor da área de Estudos Sociais. Campinas: UNICAMP, 1987. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, 1987.
27. DAVINI, Maria Cristina. Formação de professores e transição democrática: continuidade e transformações. Rio de Janeiro: PUC, 1989. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1989.
28. ELIAS, Marisa Del Cioppo. A busca do caminho da prática de ensino. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 22-27, 1988.
29. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. RBEP, Brasília, n. 68, p. 524-559, 1987.
30. FAZENDA, Ivani. A busca de identidade numa prática de ensino. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 13-17, 1988.
31. FELDENS, Maria Das Graças F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, n. 61, p. 16-16, 1984.
32. _____ Pesquisa em educação na formação de professores: contribuições e desafios. IN: ANPED, XIII Reunião Anual, Belo Horizonte: 15/19 out/90.
33. FERREIRA, Aurélio B. Holanda. Dicionário da Língua Portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
34. FRANCO, Maria Aparecida C. et al. A construção cotidiana de

um perfil: o professor de 2o. grau. ANDE, n. 7, 47-52, 1984.
35. FREITAS, Luiz Carlos de. Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização? IN: Seminário "A formação do professor catarinense para o amanhã". 1991, Florianópolis.
36. FUSARI, José Cerchi. A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
37. GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (Introdução a uma pedagogia do conflito). Revista Quadrimensal de Ciências de Educação, n. 1. 5-16, 1978.
38. GALLAGHER, James J. Métodos cualitativos para el estudio de la educacion. Trad. Constanza C. Hazelwood. [S.N.T.].
39. GARCIA, A.M.C. et Al. A produção científica sobre a formação de professores no Brasil no quinquênio 1977-1981. In: ANPED, XIII Reunião Anual, Belo Horizonte: 15/19 out/90.
40. GATTI, Bernadete A. e FERES, Nagib L. Estatística básica para ciências humanas. São Paulo: Alfa-Omega, 1978.
41. GATTI, Bernadete A. Sobre a formação de professores para o 1o. e 2o. graus. EM ABERTO, Brasília, n. 34, p. 10-17, 1987.
42. GÊNERO, Alcides. A associação de escolas superiores de formação de profissionais do ensino: uma experiência de associativismo universitário. Porto Alegre: PUC/RS, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1988.
43. GIROUX, Henry. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1988.
44. GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
45. GRÍGOLI, Josefa Aparecida G. A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. São Paulo: PUC, 1990. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
46. LOPES, Eliane M.T. O ensino público e suas origens. ANDE, n. 5, p. 5-12, 1982.
47. LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
48. MACHADO, Lia Zanota. Estado, escola e ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1983.
49. MANACORDA, Mario A. Marx e pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1991.
50. MANOEL, Ivan A. Reflexões sobre a formação do educador. Didática, São Paulo, n. 22-23, p. 59-64, 1986/87.
51. MARINI, Theresa. Licenciatura - uma revisão avaliativa e um projeto de mudança. Didática, São Paulo, n. 22, p. 119-122, 1986/1987.
52. MARTINS, Maria Anita V. O professor como agente político. 2.

ed. São Paulo: Loyola, 1987.
53. MARX, Karl. O Capital (Crítica da Economia Política). Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1982.
54. MELLO, Guiomar Namo. Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
55. _____ Educação básica: primeiro e segundo graus de ensino. IN: SERBINO, Raquel V. e BERNARDO, Maristela Veloso Campos (Org). Educadores para o século XXI. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 137-145.
56. _____ A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa. n. 46, 67-72, 1983.
57. MONTENEGRO, Maria Eleusa. A psicologia educacional nas licenciaturas do Estado de Goiás. Campinas: UNICAMP, 1987. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, 1987.
58. NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.
59. PAGOTTO, Maria Dalva Silva. Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores. São Carlos: UFSCAR, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de São Carlos, 1988.
60. PALUDO, Conceição. Teoria e prática na práxis político-pedagógica do professor. Porto Alegre: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1988.
61. PENIN, Sonia. A prática de ensino da disciplina Didática nos cursos de licenciatura da FEUSP: considerações sobre uma vivência. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 61-66, 1988.
62. PENTEADO, Heloísa D. Professores de prática pensando a Didática. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 6-12, 1988.
63. PEREIRA, Regina C. Barbosa. A questão da competência e do compromisso político do professor do curso de formação de professores. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.
64. PETRUCI, Maria das Graças R. Moreira e TELES, Haydil Marquiafave. Avaliação de um curso de licenciatura: percepção de alunos e ex-alunos. Didática, São Paulo, n. 24, p. 79-85, 1988.
65. PICANÇO, Iracy S. O professor frente à realidade da escola pública. ANDE, n. 5, 31-35, 1982.
66. PONCE, Anibal. Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez, 1989.
67. POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE, São Paulo, n. 2, 17-21, 1981.
68. RIBAS, Marina H. e SCHIMIDT, Leide M. Didática: ser ou estar comprometido. CEDES, São Paulo, Cortez, n. 21, p. 18-21, 1988.
69. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A formação política do professor de 1o. e 2o. graus. São Paulo: Cortez, 1984.

70. RIOS, Terezinha Azeredo. Educação, ética e política: reflexão sobre a noção de competência na prática educativa. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
71. RUBIN, Ceci F. A formação política do professor de Educação Física: uma visão gramsciana. Santa Maria: UFSM, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, 1987.
72. SANCHES, Paula Amato. Avaliação do curso de Pedagogia pelos professores de Didática e Prática de ensino (opinião de professores dos cursos de Habilitação Específica de 2o. grau para o magistério do município de São Paulo). São Paulo: USP, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade de São Paulo, 1988.
73. SANTOS FILHO, José Camilo. Articulação entre os domínios da formação inicial do professor de 1o. e 2o. graus. Didática, São Paulo, n. 24, p. 69-78, 1988.
74. SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o ponto da discórdia e o furto proibido). Educação e Sociedade, São Paulo, n. 15, p. 111-143, 1983.
75. _____ Educação brasileira: problemas. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. n. 1, p. 50-63, 1978.
76. SCHEIDE, Tereza de Jesus F. Formação de professores de Ciências Biológicas: um estudo das licenciaturas da UNESP. São Paulo: PUC, 1988. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
77. SERBINO, Raquel Volpato e outros. Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação de professores. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 25, p. 129-140, 1986.
78. _____ e BERNARDO, Maristela Veloso Campos (Org). Educadores para o século XXI. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
79. SILVA, Jefferson Ildefonso da. Educação e consciência de classe: um outro determinante na formação do educador. São Paulo: PUC, 1988. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
80. SILVA, Teresinha Maria Neli. A construção do currículo na sala de aula: o ensino numa perspectiva crítica. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
81. SILVA FILHO, João Josué da. Educação e informática: uma experiência de trabalho com professores. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
82. SMITH, John K. Pesquisa quantitativa X qualitativa: uma tentativa de esclarecer o problema. Educational Researcher, v. 12, n. 3, mar. 1983.
83. _____ e HESHUSIUS, Lous. Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais. Educational Researcher, v. 15, n. 1, p.

4-12, jan. 1986.
84. STAUDT, Pedro C. O bom e o mau professor nas escolas de 1o. e 2o. graus de Porto Alegre -RS.: traços determinantes. Porto Alegre: PUC, 1986. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1986.
85. VECINA, Tereza C. Cruz. O significado do curso de magistério nível de 2o. grau. São Paulo: PUC, 1986. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
86. WAGNER, Rosina Dias F. A licenciatura no espelho: uma imagem refletida por professores e alunos da PUC/RJ. Rio de Janeiro: PUC, 1986. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1986.

ANEXOS

ANEXO 1

LISTA DOS ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PUBLICADOS NO PERíODO DE 1986 A 1989

1. ALVES, Nilda. A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. ANDE, São Paulo, n. 13, p.30-39, 1988.
2. ANDRÉ, Marli E. D. Dominação e resistência no cotidiano escolar. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 28-31, 1988.
3. ARAUJO FILHO, Luis Soares. O professor: formação, carreira/salário e organização política - reflexões por uma organização politicamente competente. EM ABERTO, Brasília: INEP, n. 34, p. 1-7, 1987.
4. BALDIN, N. Formação teórica e prática pedagógica do professor de história. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 25, p. 96-110, 1986.
5. BALZAN, Newton C. e PAOLI, Niuvenius. Licenciatura - o discurso e a realidade. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, 147-151, 1988.
6. BRAGA, Mauro M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período de 1973 - 1987. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 151-157, 1988.
7. BRUSCHINI, C. e AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988.
8. CALAZANS, Maria Julieta Costa. A escola na integração sociedade civil/Estado - fórum para encaminhamento das lutas dos professores. Em Aberto, Brasília, n. 34, 1987.
9. CARVALHO, Ana M.P. e VIANNA, Deise M. A quem cabe a licenciatura. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 143-146, 1988.
10. CARVALHO, Anna M. Pessoa. Formação de professores: o discurso crítico-liberal em oposição ao agir dogmático repressivo. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 41, n. 5, p. 432-434, 1989.
11. CARVALHO, Olgamir F. A escola como mercado de trabalho: uma contribuição ao debate sobre formação do educador. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 32, p. 58-71, 1989.
12. CELANI, Maria A. Alba. A educação continuada do professor. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 158-163, 1988.
13. COSTA, Marisa C. Vorraber. A dissociação entre teoria e prática na formação do professor: examinando seu significado. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 17, p. 83-84, 1988.
14. CRESPO, D.C. et al. Institutos de educação - uma prática pedagógica inovadora? RBEP, Brasília, n. 70, 164, 1989.
15. CUNHA, R.M.M. Ensino de Biologia no 2o. grau: da competência "satisfatória à nova competência". Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 30, p. 134-153, 1988.

16. DENIGRES, Regina Helena Z. O papel do estágio na formação do professor: um estudo da prática educativa. RBEP, Brasília, v. 67, n. 155, p. 207, 1986.
17. ELIAS, Marisa Del Cioppo. A busca do caminho da prática de ensino. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 22-27, 1988.
18. FARIA, Maria Helena Del Cioppo. A busca do caminho da prática de ensino. CEDES, São Paulo: Cortez, n. 21, p. 22-27, 1988.
19. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. RBEP, Brasília, n. 68, p. 524-559, 1987.
20. FAZENDA, Ivani. A busca de identidade numa prática de ensino. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 13-17, 1988.
21. FUSARI, J.C. e CORTESE M.P. Formação de professores a nível de 2o. grau. Cadernos de Pesquisa, n. 68, 1989.
22. GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (Introdução a uma pedagogia do conflito). Revista Quadrimensal de Ciências de Educação, n. 1. 5-16, 1978.
23. GATTI, Bernadete A. Sobre a formação de professores para o 1o. e 2o. graus. EM ABERTO, Brasília, n. 34, p. 10-17, 1987.
24. KRASILCHIK, Myriam. O professor de prática de ensino - um edificador de pontes. CEDES, São Paulo: Cortez, n. 21, 32-34, 1988.
25. MANOEL, Ivan A. Reflexões sobre a formação do educador. Didática, São Paulo, n. 22-23, p. 59-64, 1986/87.
26. MARINI, Theresa. Licenciatura - uma revisão avaliativa e um projeto de mudança. Didática, São Paulo, n. 22, p. 119-122, 1986/1987.
27. MOREIRA, M. A. O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências. Em aberto, Brasília, n. 40, 1988.
28. MORAIS, Gizelda S. et al. Professores leigos X professores habilitados. Cadernos de Pesquisa, n. 59, 1986.
29. OLIVEIRA, Betty A. O. et al. A relação teoria-prática na formação de educadores de 1o. grau: análise de uma experiência. RBEP, Brasília, V. 69, n. 162, 1988.
30. PENIN, Sonia. A prática de ensino da disciplina Didática nos cursos de licenciatura da FEUSP: considerações sobre uma vivência. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 61-66, 1988.
31. PENTEADO, Heloísa D. Professores de prática pensando a Didática. CEDES, São Paulo, n. 21, p. 6-12, 1988.
32. PEREIRA, Aparecida T. A prática de ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1o. grau. RBEP, Brasília, v. 69, n. 163, 1988.
33. PETRUCI, Maria das Graças R. Moreira e TELES, Haydil Marquiafave. Avaliação de um curso de licenciatura: percepção de alunos e ex-alunos. Didática, São Paulo, n. 24, p. 79-85, 1988.
34. RIBAS, Marina H. e SCHIMIDT, Leide M. Didática: ser ou estar comprometido. CEDES, São Paulo, Cortez, n. 21, p. 18-21, 1988.

35. SANTOS FILHO, José Camilo. Articulação entre os domínios da formação inicial do professor de 1o. e 2o. graus. Didática, São Paulo, n. 24, p. 69-78, 1988.
36. SERBINO, Raquel Volpato e outros. Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação de professores. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 25, p. 129-140, 1986.
37. TANURI, Leonor. Política integrada de formação de professores. Cadernos de Pesquisa, n. 71, 1989.

ANEXO 2

LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEFENDIDAS NO PERíODO DE 1986 A 1989.

1. ALMEIDA, Lucia da Cruz de. Proposta para reformulação da licenciatura em Física na Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal Fluminense, 1987.
2. AMORIM, Maria Luisa de Aguiar. Análise dos conteúdos dos livros-textos de didática: reprodução ou transformação social. Fortaleza: UFC, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Ceará, 1987.
3. BERNARDO, Maristela V. Campos. Revendo a formação do professor nas universidade públicas do Estado de São Paulo. São Paulo: PUC, 1986. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
4. BREGUNCI, Maria das Graças C. Representações de alunos no cotidiano de uma instituição de 3o. grau: um estudo fenomenológico. Belo Horizonte: UFMG, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, 1988.
5. CAMPOS, Lilian M.H.S. Licenciatura em Letras: deficiências e potencialidades. Perspectivas sócio-histórico-pedagógicas. São Paulo: PUC, 1987. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.
6. CHAMLIAN, Helena C. A revelação pedagógica e a formação do professor: uma tentativa de intervenção. São Paulo: USP, 1988. Tese de doutorado - Universidade de São Paulo, 1988.
7. CUSINATO, Ricardo. A formação do professor da área de Estudos Sociais. Campinas: UNICAMP, 1987. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, 1987.
8. DAVINI, Maria Cristina. Formação de professores e transição democrática: continuidade e transformações. Rio de Janeiro: PUC, 1989. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1989.
9. FUSARI, José Cerchi. A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
   1987. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, 1987.
10. GARCIA, Maria B. G. Análise crítica das disciplinas pedagógicas e profissionais da atual estrutura curricular do curso de educação física da UFSM. Santa Maria: UFSM. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, 1987.
11. GÊNERO, Alcides. A associação de escolas superiores de formação de profissionais do ensino: uma experiência de associativismo universitário. Porto Alegre: PUC/RS, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul, 1988.
12. GOMES, Maria C.F. O estágio curricular: sua proposta e dinâmica nos cursos de graduação. Fortaleza: UFC, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Ceará, 1988.
13. LAMEIRA, Leocádio J. C. R. Análise da eficiência de um treinamento de professores para o ensino de Ciências no currículo por atividades. Santa maria: UFSM, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, 1987.
14. MATOS, Majoy Coelho. A contribuição das disciplinas pedagógicas na capacitação profissional do professor de educação física segundo a percepção de alunos e egressos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986.
15. MOCELIN, A. A ação pedagógica desenvolvida pelo estágio de Pedagogia do CES/FUNDESTE. Santa Maria: UFSM, 1986. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, 1986.
16. MONTENEGRO, Maria Eleusa. A psicologia educacional nas licenciaturas do Estado de Goiás. Campinas: UNICAMP, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas, 1987.
17. MOSES, Raquel de Barros. O estágio supervisionado no curso de formação de professores no município do Rio de Janeiro: uma avaliação por professores, egressos e docentes. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de janeiro, 1986.
18. OLIVEIRA, Maria Marly. As faculdades de formação de professores no interior de Pernambuco: processo técnico-administrativo. Recife: UFPE, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Pernambuco, 1987.
19. PAGOTTO, Maria Dalva Silva. Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores. São Carlos: UFSCAR, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de São Carlos, 1988.
20. PALUDO, Conceição. Teoria e prática na práxis político-pedagógica do professor. Porto Alegre: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1988.
21. PANZERA, A.C. Aperfeiçoamento de professores em Física de 2o. grau: um estudo de caso. Belo Horizonte: UFMG, 1989. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, 1989.
22. PEDRADA, Dulcinea B. Relacionamento professor-aluno: implicações para a formação do educador. Vitória: UFES, 1986. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo, 1986.
23. PEREIRA, Regina C. Barbosa. A questão da competência e do compromisso político do professor do curso de formação de professores. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio

de Janeiro, 1988.
24. RIOS, Terezinha Azeredo. Educação, ética e política: reflexão sobre a noção de competência na prática educativa. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
25. RIBEIRO, Maria Nélia Silva. A didática nos cursos de licenciaturas da UERJ: uma avaliação por licenciandos e docentes. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de janeiro, 1987.
26. RUBIN, Ceci F. A formação política do professor de Educação Física: uma visão gramsciana. Santa Maria: UFSM, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, 1987.
27. SALGADO, Letícia M.L.R. Avaliação da formação pedagógica da faculdade de educação/UFRJ segundo percepção de licenciandos, professores e coordenadores de curso. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.
28. SANCHES, Paula Amato. Avaliação do curso de Pedagogia pelos professores de Didática e Prática de ensino (opinião de professores dos cursos de Habilitação Específica de 2o. grau para o magistério do município de São Paulo). São Paulo: USP, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade de São Paulo, 1988.
29. SCHEIDE, Tereza de Jesus F. Formação de professores de Ciências Biológicas: um estudo das licenciaturas da UNESP. São Paulo: PUC, 1988. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
30. SILVA, Jefferson Ildefonso da. Educação e consciência de classe: um outro determinante na formação do educador. São Paulo: PUC, 1988. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
31. SILVA, Teresinha Maria Neli. A construção do currículo na sala de aula: o ensino numa perspectiva crítica. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
32. SILVA FILHO, João Josué da. Educação e informática: uma experiência de trabalho com professores. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
33. SOUZA, Rosa E. Perrone. O desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da atividade docentes pelo estudo da psicologia educacional. Porto Alegre: PUC, 1988. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1988.
34. STAUDT, Pedro C. O bom e o mau professor nas escolas de 1o. e 2o. graus de Porto Alegre -RS.: traços determinantes. Porto Alegre: PUC, 1986. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1986.
35. TEIXEIRA, M.L.P. Avaliação do curso de Ciências Biológicas na UFRJ: a percepção dos alunos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio

de Janeiro, 1988.
36. VASCONCELOS, Helena C. Efeitos de um programa alternativo de Didática geral no desempenho e percepção de licenciandos e no rendimento de seus alunos. Rio de janeiro: UFRJ, 1987. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.
37. VECINA, Tereza C. Cruz. O significado do curso de magistério nível de 2o. grau. São Paulo: PUC, 1986. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
38. VEIGA, Ilma Passos A. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas; UNICAMP, 1988. Tese de doutorado - Universidade estadual de Campinas, 1988.
39. WAGNER, Rosina Dias F. A licenciatura no espelho: uma imagem refletida por professores e alunos da PUC/RJ. Rio de Janeiro: PUC, 1986. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1986.

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

I. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DO ENTREVISTADO

NOME LOCAL DE TRABALHO

Exerce outra atividade remunerada? Qual?

Participa de entidade sindical e/ou de classe? Qual (is)?

II. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Área de formação

2o. grau_____Escola ( ) Pública ( )Particular

Curso superior_____Universidade ( ) Pública ( )Particular

Data da graduação_____

Tempo de profissão_____Rede pública_____

Rede Particular_____

2o. grau_____

Jornada de trabalho

Número de aulas semanais: Rede pública_____

Rede particular_____

Número de HTP_____

Disciplinas que leciona_____

Séries_____

III. COTIDIANO DO PROFESSOR

1. Muito tem sido escrito sobre competência técnica e compromisso político do professor. Você poderia me explicar a sua concepção sobre compromisso político?

2. Qual é a sua opinião sobre a atuação dos professores em termos de luta política, luta sindical e particpação em greves?

3. Você vê alguma relação entre o tipo de conteúdo ensinado na escola, a forma como é ensinado e o compromisso político do professor? Explique.

4. Na sua opinião, existe relação entre a atuação do professor comprometido politicamente e o enfrentamento do fracasso escolar? Explique.

5. Enumere as características que você considera fundamentais num professor comprometido politicamente.

6. Enumere as características presentes num professor descomprometido politicamente.

Entrevista realizada em 10/09/92

1. Nome - MC Local de trabalho - Colégio B

E. Você já conhece meu trabalho, já sabe o que eu estou fazendo. Então as perguntas tem um caráter mais geral, sobre formação, tempo de trabalho na rede e outras de caráter mais específico. A primeira coisa que eu queria saber é o local de trabalho.

MC. Colégio B.

E. Você exerce alguma outra atividade remunerada além da escola?

MC. Não.

E. Você atualmente participa de alguma entidade sindical?

MC. Sou filiada à APEOESP.

E. E sobre sua formação de 2o. grau?

MC. Eu fiz Inciso III, colegial regular em escola pública.

E. Curso superior?

MC. Na UNESP de Assis.

E. História, não é?

MC. Sim.

E. Em que ano você se graduou?

MC. Entrei em 83 e sai em 86.

E. Quanto tempo você tem de profissão, há quanto tempo você está trabalhando?

MC. Mais ou menos 5 anos.

E. Sempre na rede publica ou você já trabalhou em outro lugar?

MC. Sempre na rede pública.

E. Sempre no 2o. grau?

MC. Geralmente no 2o. grau.

E. Qual é a sua jornada de trabalho atual?

MC. Jornada completa, são 41 aulas semanais, não deu para completar as 44 horas.

E. E destas 41 aulas, quantas aulas são de HTP?

MC. São 7 aulas semanais.

E. Então você dá 34 aulas semanais em sala de aula?

MC. Não, são 26 aulas semanais mais HTP são 33 e o restante é HA.

E. Que disciplinas você leciona?

MC. Só História.

E. Em que séries?
MC. 7a., 1o. e 2o. colegial.
E. Bom, passando essa caracterização geral, eu queria que você falasse sobre a questão do compromisso político, que você me explicasse qual é a sua concepção sobre compromisso político.
MC. Bom, primeiro é a filiação ou identificação com algum partido seguindo a postura... eu sou simpatizante, não sou filiada. Com relação à educação é estar preocupada... por exemplo, eu só trabalho à noite, eu tenho que trabalhar com o aluno trabalhador; meu compromisso é estar considerando essa realidade, e trabalhar respeitando a realidade desse aluno e não tendo ele como aluno... É identificando ele como aluno trabalhador tentando resolver os problemas que vou encontrar ai. Dai minha preocupação então, está voltada para a formação desse aluno do curso noturno.
E. E no conjunto dos professores com os quais você trabalha, você tem visto este tipo de compromisso?
MC. Não, não vejo esse tipo de compromisso. Por exemplo, a gente está mexendo com conselho de escola; então você vê alguns professores querendo se ver livre logo, está pouco preocupado se o aluno sai mal formado, bem formado, se ele tem alguma dificuldade. Ele quer ou se ver livre ou deixa todo mundo mesmo... ele não tá nem ai com a situação, não vê o problema, ele vai lá, dá trabalho, transmite o conteúdo e pronto.
E. E a sua opinião a respeito da atuação desses professores do ponto de vista político, do ponto de vista sindical, qual é a sua avaliação a respeito da militância desses professores?
MC. Bom, a minha escola é uma escola que encabeça greve, mas isso também é uma conquista porque a grande maioria dos professores... Não é um grupo militante que participa de assembléia, que vai no sindicato ver o que está acontecendo...
E. E com relação à APEOESP, a liderança da APEOESP, o que você acha do trabalho deles?
MC. Até o ano passado que a gente tinha uma professora que trabalhava mais constantemente com a APEOESP e que trabalhava lá, a presença da APEOESP era maior, agora essa professora se afas-

tou; no ano passado ela ainda foi bastante lá, mas agora não. Então, as pessoas enxergam a APEOESP assim: vinculada com partido e como eles em geral tem posição contrária, então não quer saber...
E. E quanto ao pessoal, você tem conhecimento dessa atuação?
MC. A gente acompanha... a nível de atuação e me parece combativa dentro dessa realidade porque os professores são uma categoria bastante desunida, cada um pensando no seu umbigo. Então dentro dessa realidade, dentro das possibilidades ele tem uma boa atuação. Ela tem feito o papel dela.
E. Bom, mudando de assunto um pouco - a gente provavelmente voltará a esse assunto - você vê algum tipo de relação entre o tipo de conteúdos ensinado na escola, a forma como ele é ensinado e o compromisso político do professor, no caso específico do 2o. grau?
MC. O compromisso político dele... Ou ele está engajado ou não está engajado. Não entendi direito. Dá para você repetir...
E. Eu quero saber qual é a relação entre o tipo de conteúdo ensinado, a forma como ele é ensinado e a questão do compromisso político. Tentando pegar aquela questão da relação entre competência técnica e compromisso político.
MC. Olha, a maioria dos professores que eu vejo, como não dá para desvincular vontade política de competência, ou vincular só com a política partidária, ele dá seu conteúdo, é só jogado. Ele não tá interessado se o aluno é trabalhador, se não é trabalhador, se tem dificuldade ou não, é um conteúdo jogado de cima para baixo... Mesmo a gente tendo coordenador de área que vai... mas na prática, as coisas são muito jogadas, o professor está ali para transmitir, se isso tem algum coisa a ver com a realidade do aluno ou não, o professor não está preocupado.
E. Então quer dizer que até agora a escola padrão não resolveu muito essa questão?
MC. Não, não resolveu porque a nível de programação ficou muito superficial. Os coordenadores não estão nem sabendo o que vão fazer. As coisas estão muito jogadas, não tem uma orientação, vem só o material. Como aplicar... Então na prática mesmo não mudou. Mudou o número de aulas, você tem mais tempo para sentar e ler...

E. Ainda insistindo na questão da formação e compromisso político. Todas essas questões que você coloca, que você levantou durante a entrevista, você acha que interferem na atuação política desse professor, no envolvimento político do professor com a escola, com o aluno, especialmente como você falou, com o aluno do curso noturno?

MC. Eu não entendi, pode repetir.

E. A minha primeira pergunta foi a seguinte: qual seria a relação entre conteúdo, a forma como ele é ensinado e o compromisso político desse professor com a escola, com o aluno. Então você me colocou vários problemas com relação ao domínio do conteúdo e à falta de domínio do conteúdo. Eu queria que você falasse mais, aprofundasse mais com relação a essa questão do compromisso político.

MC. Eu acho que a questão do compromisso político é fundamental, pois passa pela falta de compromisso, a falta de competência técnica. Eu acho que isso vai interferir na atuação dele enquanto profissional, porque ele não domina, então não vai ensinar direito, entra em sala sem saber direito o que vai ensinar. A minha escola recentemente traçou um... uma espécie de diagnóstico para os alunos responderem e ai foi um monte de críticas. Então os professores em geral, que não tem competência técnica estão adotando posições mais complicadas ainda, demonstrando o seu compromisso... O relacionamento com os alunos piorou ainda mais demonstrando que ele não tem compromisso com os alunos.

E. Um ponto de estrangulamento do ensino público, é a evasão, o fracasso escolar. como é que você vê a atuação do professor comprometido politicamente frente a esse problema do fracasso escolar?

MC. A evasão é um problema sério, mas que não tem sido trabalho adequadamente. Eu vejo isso de mais perto porque como te falei, só trabalho no noturno. Infelizmente, enquanto os professores continuarem jogando os conteúdos de cima para baixo sem se importar com o aluno, se ele está aprendendo ou não, vamos ter que conviver com esse problema.

E. Você poderia enumerar as características desejáveis num professor comprometido politicamente?

MC. Olha, eu acho que tem que ser um professor engajado, preocupado com seu trabalho. Não adianta o professor jogar o conteúdo em cima dos alunos... Esse professor tem que ser também competente, tem que dominar o conteúdo para poder ensinar direito. E tem muita gente entrando na sala de aula sem saber direito o que vai ensinar. Tem que saber respeitar o aluno, no meu caso, o aluno trabalhador que tem problemas que precisam ser resolvidos. Agora, independente de ser trabalhador ou não, o aluno precisa ser respeitado. Além disso, esse professor tem que se envolver com a escola, com a categoria, com os movimentos da categoria, não pode ficar em cima do muro. Como eu te disse, a minha escola encabeça greve, mas isso não que dizer que exista um grupo militante, que participa... Então, eu acho que o professor comprometido tem que ser competente e participar mais ativamente da vida da escola.

E. Professora, era isso que eu queria perguntar. Se você quiser completar alguma coisa, fique à vontade.

MC. Não, acho que era só isso.

Entrevista realizada em 21/10/92

1. Nome: M Local de Trabalho Colégio A

E. Exerce outra atividade remunerada?

M. Sim. Eu sou diretora de escola pública aposentada e fui professora na escola pública durante 18 anos e além disso eu sou sócia de uma gráfica e dou aulas na Instituição...

E. O seu período de direção de escola foi aqui em Prudente mesmo?

M. É, eu fiquei só alguns meses fora, uns sete meses, mas dentro da Divisão Regional de Prudente... No total foram sete anos, posso dizer que fiquei seis nos em Prudente...

E. Atualmente, você participa de alguma entidade sindical ou de classe.

M. Bom. Eu sou sócia da APEOESP, sou sócio da UDEMO que é a União dos Diretores e só.

E. E com relação à sua vinculação com a escola particular, você está ligada a que sindicato?

M. Ao sindicato das escolas particulares, mas eu não sou filiada ao sindicato...

E. Você tem noção de como é a atuação desse sindicato?

M. Olha eu acho que é... Bom, ai tenho como ponto de referência a atuação na APEOESP... e comparativamente, eu acho que as atuações são muito diferentes e inclusive eu acho que o sindicato das escolas particulares, existe... nos não conseguimos ainda alteração na diretoria do sindicato; desde que o sindicato foi fundado, a diretoria sofre algumas mudanças, mas não há uma alteração significativa na direção do sindicato... Eu acho até desagradável, pois o presidente do sindicato é meu colega no Colégio A, mas eu faço severas críticas a atuação sindical dele... Posso citar como exemplo o fato de que ele foi candidato a vereador na coligação junto do dono de uma das maiores escolas particulares de Prudente. Ai eu acho que ele deixa de ser o presidente do sindicato, ele tem uma atuação político-partidária, eu não tenho restrições a isso, acho que o líder sindical pode atuar político-partidariamente, mas como representante dos funcionários de escolas particulares e se candidata junto com o

dono de uma das escolas particulares e aparece na propaganda...

A atuação dele enquanto líder sindical no que se refere por exemplo às reivindicações dos professores da escola não posso dizer que ele teve uma atuação correta. Nós tivemos dois momentos de reivindicação sérios dentro do Colégio A, num primeiro momento nós não gostamos da atuação dele... No segundo momento foi um ano ou dois anos depois; nós trabalhamos com ele de uma forma diferente, o pessoal tinha tomado a decisão do sindicato não usar, a direção do sindicato não usar os professores para atender a interesses... O sindicato seria intermediário e ao mesmo tempo a gente tinha a preocupação de diante da direção da escola fortalecer o sindicato. Então em nenhum momento a gente quis excluir o sindicato, mas também em nenhum momento a gente permitiu que a direção do sindicato nos usasse...

E. Você disse que o sindicato teve pouca mudança. O sindicato aqui é novo?

M. Ele é relativamente novo, talvez tenha uns seis ou sete anos, ele é regional.

E. Você está na escola particular a quanto tempo?

M. A 13 anos.

E. Antes então qual era o orgão representativo dos ...

M. Nós não tinhamos. A gente era ligado ao sindicato das escolas particulares de São Paulo e a gente não tinha representação. Agora eu acho que o Colégio A e as escolas particulares em geral assim, tem um corpo docente que sempre soube conduzir as sujas reivindicações diretamente com a direção da escola por ausência do sindicato... e sempre dentro de um padrão sindical porque coincidentemente, o grupo que iniciou no Colégio A e permanece até hoje, eram militantes da APEOESP e levam para dentro da escola uma prática sindical...

E. E isso é característica desse corpo docente do Colégio A ou isso ocorre com outras escolas particulares também?

M. Eu diria que isso se restringe ao corpo docente do Colégio A... Mas conheço por exemplo, professores que dão aula em outras escolas particulares e que tem mais ou menos o mesmo tipo de

pensamento de como conduzir a luta por reivindicações, fazer reivindicações...
E. E a constituição do sindicato aqui. É uma coisa que vem da base?
M. Não, ele não vem da base, inclusive as pessoas não sabiam da formação do sindicato... Eu diria prá você o seguinte, a minha opinião pessoal é que... ele queria que a coisa não caísse na mão do pessoal que tinha origem na APEOESP, sabe. Então ele organizou a coisa com pessoas, com grupos... ele batalha para formar o sindicato... inclusive ele fez parte da APEOESP...
E. Vamos mudar um pouquinho de assunto, depois a gente retoma isso. Eu queria saber um pouquinho mais sobre a sua formação e atuação profissional. Área de formação no segundo grau?
M> Eu sou professora de História.
E. Eu digo a sua formação de segundo grau...
M.Eu fiz magistério, o antigo curso normal...
E. Você fez em escola pública ou particular?
M.Escola pública.
E. Aqui mesmo?
M. Não. Em Assis, no Instituto de Educação de Assis.
E. E curso superior...
M. Na UNESP de Marília.
E. Na área de História...
M. Sim, em História.
E. Em que ano você terminou?
M. Em 1965.
E. Você já começou a atuar imediatamente?
M. Imediatamente. Eu me formei em 1965 e comecei a atuar na rede pública no dia 10 de março de 1966. Não comecei antes porque naquela época para atuar na escola pública tinha que ter 21 anos e eu só completei 21 em janeiro de 66. Mas antes de concluir a faculdade eu trabalhei numa escola particular durante dois anos.
E. Pelo que você falou, no inicio você atuou 25 anos na escola pública...
M. 26 anos na escola pública...
E. E você já está no magistério particular desde aquela época?

M. Não. Eu trabalhei na escola particular antes de concluir a graduação dois anos. Depois eu fiquei somente na escola pública... são treze anos na escola particular... eu fiquei doze anos somente na escola pública... Depois...

E. Qual era sua carga horária no período em que você acumulou a escola pública e a particular?

M. Eu tinha 25, 26 aulas na escola pública mais 20, 22 na escola particular... mais ou menos 46 aulas semanais... Eu dividia a escola particular e a escola pública.

E. Em sala de aula?

M. Em sala de aula.

E. E HTP na escola pública...

M. Naquele época ainda não tinha.

E. Era uma jornada pesada.

M. Quando eu ingressei eu dava 44 horas na sala de aula.

E. E hoje qual é a sua carga horária semanal?

M. Eu dou 12 aulas no Colégio A e trabalho na Instituição... mais 8, são 20 horas semanais.

E. Na Instituição... você dá aulas de História...

M. Dou aula de Formação econômica, social e política do Brasil para o curso de Economia e Serviço Social...

E. Além de sua formação em História na graduação, você tem alguma pós-graduação?

M. Não. Eu tenho duas especializações, daqueles de 180 horas.

E. Em que área?

M. Uma em Teoria da História e fiz uma em ...

E. Isso em...

M. Em 1973 eu fiz Teoria da História na UNESP de Assis e em 1973 eu fiz a outra na Faculdade de Tupã com um professor da UNESP de Marília.

E. Por ter passado pelo ensino superior, nunca te ocorreu fazer uma pós-graduação?

M. Já, já me ocorreu várias vezes, inclusive este ano era um projeto; desde o ano passado era um projeto, mas pela carga horária de trabalho, como diretora de escola até 1991, eu traba-

lhava 40 horas como diretora de escola, tinha 8 aulas no 2o. grau no Colégio A e 8 aulas na Instituição... então eu trabalhava 57 horas por semana e acumulava com o trabalho de casa. Então até certo ponto era impossível pensar em pós-graduação. Quando a aposentadoria se aproxima, era um projeto que eu tinha, eu pretendia cursar... mas na área que eu quero fazer, na área de História eu teria que viajar semanalmente para Assis... Então eu deixei de lado porque eu estava me aposentando e com uma sobrecarga muito grande durante 12 anos, então eu pensei em esperar um ano para estabilizar, poder então ter condição de ler alguma coisa, me informar e me inscrever. Então adiei para este ano, 1993. Agora eu encaro outros projetos...Eu nunca tive pretensão de ser professora do ensino superior. Você está fazendo um trabalho sobre escola de 2o. grau, eu sou uma professora de 2o. grau... Trabalhei com 1o. grau eventualmente, mas meu projeto sempre foi ser professora de 2o. grau... E também nunca quis ser Diretora de escola. Eu prestei concurso para Diretora porque meu marido estava doente, eu tenho dois filhos e sabia que ele não tinha muito tempo de vida, então eu prestei o concurso...

E. Hoje você está lecionando História no Colégio A e Formação econômica do brasil na Instituição... para Serviço Social e Economia. Você dá aulas para as três séries do 2o. grau?

M. Não. Dou aula para o 2o. e 3o. ano.

E. O 3o. ano aqui do Colégio A é preparatório para o vestibular?

M. Sim, preparatório para o vestibular.

E. E como é que você trabalha isso, você tem uma formação mais clássica, em uma boa universidade, e hoje a escola particular trabalha com apostila, como é que você trabalha isso?

M. Olha, no 2o. ano e no 3o. são trabalhos diferentes. No 2o. ano eu trabalho com livro, porque a apostila no Colégio A é só para o 3o. ano. A direção consulta os professores sobre o livro didático e acaba prevalecendo a escolha do professor quanto ao livro didático. No 3o. ano eu trabalho com apostila, só que o Colégio A tem apostila para o aluno e complementação com o livro. No caso de História, o aluno recebe 4 livros, dois de História do Brasil e

dois de História Geral. Nós somos dois professores de História, eu só trabalho com História do brasil. O livro que vem para o 3o. ano é um livro muito bom, bate com o meu esquema de trabalho e a visão que eu tenho do que deve ser ensinado. O que eu faço com a classe é o seguinte: na classe do 2o. colegial eu trabalho aquilo que eu acho fundamental na preparação do aluno. Eu não me preocupo com a quantidade, embora a escola tenha essa preocupação... Eu sou uma professora até certo ponto rebelde quanto a este esquema da escola. Eu nunca tive preocupação em terminar o livro. Todo ano a escola passa uma avaliação para o aluno. E nessa avaliação pergunta se o conteúdo foi todo dado... Porque eu trabalho com o aluno a leitura e interpretação do contexto histórico, a visão histórica global, certo. Eu trabalho... No 2o. ano eu trabalho com determinados conteúdos, cobrando exatidão, clareza e precisão. Então, o que eu quero do aluno numa prova? Exatidão, clareza e precisão, isto é, dentro de uma resposta, que esta resposta seja exatamente aquilo que está sendo perguntado, que não fique inventando respostas, que seja claro de forma tal que um professor que não trabalhou com a classe que ao ler a prova entenda.

E. Você acha que o aluno da escola pública entende isso?

M. Na escola pública sim, pois o aluno pode até não saber direito, mas ele sabe que de dez professores, sete não são bons.

E. Você acha também que o aluno consegue perceber isso?

M. Perfeitamente. Ele sabe... É uma coisa assim... Ele não traduz, mas ele diz assim: "Professor fulano só enrola..." Quando você pergunta ou ele dá a mesma resposta que ele já tinha dado ou então ele dá outra resposta...

E. Você quer dizer que ele não consegue verbalizar isso, mas ele consegue...

M. Ele não consegue saber qual é a razão, mas ele consegue perceber, pois quando o professor é bom...

E. Antes de começarmos propriamente a entrevista, você disse que conhecia a literatura sobre competência técnica, compromisso político. Você poderia me explicar qual é a sua concepção sobre compromisso político, o que você pensa sobre compromisso político?

M. Bom, é o compromisso com a coletividade, no caso do professor de História, acho que é um compromisso com a humanidade, com o país com as questões mais locais também, coisas da cidade. Eu acho que esse compromisso político ele tem que envolver a pessoa, a pessoa que se diz comprometido politicamente ela tem que ter uma característica, ela deve buscar em sua vida profissional, na vida pessoal, em sua vida profissional, ter coerência. O compromisso prá mim envolve uma idéia, envolve um discurso, mas envolve uma prática coerente, senão fica complicado porque de repente o compromisso do conteúdo da história por exemplo não é o compromisso, é a visão que se deve ter da História... Mas acho que por exemplo, que professores que não atingem um certo nível de competência técnica também não tem compromisso político... Se você se diz uma pessoa comprometida politicamente, você tem que ter necessariamente competência técnica.

E. Puxando esse gancho mesmo, qual é a sua opinião sobre a atuação de professores, tanto daqueles que estão na escola pública, como daqueles que estão na escola particular na luta política, o envolvimento na luta sindical, participação em greve, enfim participação no movimento da categoria, como é que você avalia isso aqui em Prudente?

M. Prudente por exemplo, tem um professorado muito heterogêneo. Trabalhei em várias escolas e a gente sente que há professores comprometidos com uma atuação política mais de centro, outros de centro-esquerda e outros mais extremamente de direita. Você tem pessoas dentro da escola, por exemplo que estão ligados aos movimentos da igreja, mas não aos movimentos populares... Pessoas ligadas a determinado movimento da igreja e ai na minha avaliação, por exemplo, quando se trata de um compromisso religioso, então deveria ter também um compromisso com a sua categoria... Então, existe gente que vai à luta, que realmente acredita que o caminho e a luta é a greve, é a reivindicação, ele não está preocupado se depois ele vai repor ao final do ano, ele batalha,
ele vai a luta. Ele não está preocupado se vai ter perda salarial, se vai ser descontado em seu salário. Você tem por outro lado o

professor que quer ir à luta, mas que se sente tolhido porque ele não pode ser descontado... Você tem aquele que diz que quer ir à luta, mas depois ele fala assim: "Eu não quero ficar no final do ano". Então, o que a gente tem são lideranças... Outra coisa interessante é que existe uma independência entre o movimento dos professores da escola pública de 2o. grau e a escola pública de 3o. grau e essa independência... Acho que cada um leva questões diferentes...

E. Em dado momento você falou que só há compromisso político, se existir competência técnica... E você ve algum tipo de relação entre o tipo de conteúdo ensinado na escola, a forma como ele é ensinado e compromisso político desse professor? Como é que você vê essa relação?

M. Na História por exemplo, se você não tem uma visão histórica mais ampla... se você não tem assim o domínio do conteúdo, você vai ser assim um professor com mais dificuldade de ter compromisso político, mais dificuldade de ter um trabalho no ensino de história já que ele não teve aquele informação... Não sei se é isso?

E. É por ai mesmo. A questão é a seguinte: existem a forma como o conteúdo é ensinado, e tem formas de se ensinar o conteúdo. Você coloca o domínio do conteúdo como uma coisa importante, e a forma como esse conteúdo é ensinado, será que isso interfere. Acho que é mais ou menos por onde você estava indo, interfere no comprometimento político desse professor?

M. Eu acho que é um pouco inverso, porque o comprometimento do professor interfere na sua forma de atuação, na sua didática, na fundamentação teórica que ele vai levar para a sala de aula, como ele vai dar os conteúdos, interfere... mas ao mesmo tempo, eu acho que se ele não teve a formação e até a possibilidade de discutir, ler, ter várias chances de aprender, ele vai acabar não tendo condições de ensinar, embora eu conheça exceções... Por exemplo, o professor de História formado na UNESP, dificilmente
vai ter problema na escolha da forma de trabalhar um conteúdo. Eu acho por exemplo, que tem que ter um critério na escolha do livro didático e ai trabalhar aquele livro didático exatamente... Fazer

uma crítica ao livro didático, levar o aluno a perceber determinadas falhas e explorar as vantagens que o livro didático pode oferecer e isso ele faz de uma forma mais ou menos...
E. Outra coisa que me interessa e com relação à questão do fracasso escolar. O fracasso escolar se expressa tanto no 2o. grau quanto no 1o.. Como você vê a relação entre a atuação do professor que poderíamos chamar de comprometido politicamente e o enfrentamento dessa realidade do fracasso escolar?
M. Na escola pública?
E. É, na escola pública.
M. Eu acho que o professor comprometido politicamente na escola pública tem que ter uma atitude coerente. O professor que acha que o aluno... vai ter... eu usar uma palavra que eu não gosto muito, mas não me ocorre outra agora, ele vai ter que instrumentalizá-lo, porque a maioria das coisas que ele aprende vai ajudá-lo a viver lá fora. Então, esse professor é muito exigente quanto ao conteúdo, e é muito exigente quanto à sistemática de avaliação... Esse aluno ainda não sabe e ainda não pode, pois o saber é um instrumento de luta, então ele tem que saber... E o professor, sabe, ao trabalhar ele leva em consideração a situação real do aluno, do aluno trabalhador, do aluno que já está no mercado de trabalho e para quem a escola muitas vezes não é o saber, não é um instrumento para vencer na vida, mas uma complementação burocrática que ele precisa. Então esse professor vai ser menos rigoroso na avaliação, ele facilita que o aluno conclua o curso logo... Tanto um professor quanto o outro, na minha experiência eu defendo o seguinte: eles tentam dar o máximo. Eu particularmente como professora de História em escola pública penso o seguinte: se meu aluno conseguir entender determinados conceitos e conseguir trabalhar esses conceitos dentro da sala de aula em relação ao conteúdo ensinado, lá fora ele vai conseguir trabalhar esses conceitos em relação ao seu ambiente de trabalho. Então eu
acho que o aluno precisa do saber, do conteúdo para ganhar a vida lá fora, e eu acho que ele precisa ter uma visão de como ele pode usar aquele saber para ganhar a vida lá fora.

E. Você consegue estabelecer relação entre essas formas que você está colocando de trabalho do conteúdo com a possibilidade do enfrentamento do fracasso, quer dizer superar esse fracasso. O fracasso ele se expressa seja pela retenção, seja pela evasão. Dependendo das formas de atuação do professor...

M. Eu acho por exemplo, que o professor que é exigente quanto ao conteúdo e pensa que o saber é uma forma de enfrentar a vida lá fora, se preocupa com a evasão, aliás com a retenção, mas ele se preocupa mais com a defesa do ponto de vista dele... O outro professor ele se preocupa com a retenção, ele resolve o problema da retenção porque ele acaba levando o aluno porque na avaliação ele não considera só o saber pura e simplesmente... Ele considera o caminhar do aluno. Por isso que eu digo a você, a diferença está na proposta de avaliação que o professor faz, na avaliação da avaliação. Eu enquanto professora, acho que em relação ao aluno do colegial eu devo levar em consideração todas as variáveis, o avanço dele, todo o trabalho dele... Eu acho que ter essa visão geral é mais importante. Eu acho que o maior problema da evasão... Ela tem causa externas, as causas são externas e ai não tem como... Ela tem causas intra-escolares, dentro da escola, mas ela tem causas extra-escolares. Por exemplo, o aluno sai do trabalho às 6 horas; lá onde ele trabalha tem um banheiro e eles deixam ele tomar um banho e ele vem do trabalho para a escola, troca a roupa, põe o uniforme... Então chega 9 horas da noite, eu não sei se eu durmo, ou se eu fico para assistir aula e durmo ou se eu vou para casa e como porque eu não sei o que é maior, se é minha fome de aprender ou minha fome de jantar... Então esse aluno que acaba saindo da escola às 9 horas da noite, mesmo que ele não se evada, ele é prejudicado. Esses problemas são mais sérios que os problemas da sala de aula.

E. Você poderia enumerar para mim as características que você considera fundamentais num professor comprometido politicamente, num professor... mais ou menos dentro daquilo que você falou, o que você considera fundamental na atuação deste professor?

M. Primeiro eu acho que é a coerência entre as suas idéias e a prática dele na sala de aula. Por exemplo, um professor que defende

a liberdade, a liberdade em sala de aula, o professor não autoritário, o não autoritarismo deve ser uma característica do professor comprometido politicamente... Uma outra coisa que eu acho que é uma característica da competência do professor é a clareza... Antes de ter compromisso político ele tem que ter clareza para trabalhar... Ele tem que saber muito bem o que vai ensinar. Se eu não souber muito bem a Revolução Francesa, não vou realizar meu compromisso político que é deixar claro para o aluno que a Revolução Francesa é uma revolução burguesa, portanto ela não é uma revolução popular... Mas eu só faço tudo isso se eu tiver clareza da idéia, do tema e clareza do conteúdo que eu estou ensinando. Por isso eu acho que tem que ter competência. Uma outra característica do professor comprometido politicamente é a flexibilidade, é o não-autoritarismo... A flexibilidade no sentido de que ele respeita os alunos, por exemplo eu posso estar muito bem preparada, ter preparado lindamente para dar uma aula sobre a expansão da lavoura cafeeira que é o conteúdo que eu estou trabalhando agora no 3o. Mas eu chego na sala de aula e o aluno está interessado no "impeachment", então por coerência, por compromisso político - não porque o "impeachment" seja um assunto político - trabalhar esse assunto, deixar que o aluno fale, pergunte...O respeito com o interesse do aluno. Eu acho importante também o professor saber respeitar os limites do aluno: da mesma forma que o aluno tem na cabeça um professor ideal, o professor também tem na cabeça um aluno ideal... Então saber respeitar os limites do aluno. E ai vem a questão da avaliação: dar a mesma prova com dez questões para 50 alunos, vou ter 500 respostas. Eu posso ter 500 respostas diferentes e corretas... Não me lembro de mais nada...

E. Você sintetizou algumas coisas que você tinha colocado antes, no sentido de pontuar mesmo algumas coisas que você tinha dito durante nossa conversa. As questões que eu tinha para te colocar eram estas, se você quiser colocar mais alguma coisa, complementar alguma coisa...

M. Não. Eu acho assim, professor... Agora me lembrei de uma coisa, professor que é comprometido está sempre estudando. Eu acho assim

incrível professor que leu o último livro, o último livro que ele leu foi no 4o. ano de faculdade, não leu mais nada a não ser o livro didático. Estudar tem que ser permanente. Essa é uma característica do professor comprometido politicamente, ler jornal, revistas, periódicos...

Entrevista realizada em 26/10/92

1. Nome: L Local de Trabalho Colégio A

E. Sobre a parte de formação, eu vou fazer as perguntas primeiro, e depois a gente vai para as questões específicas. Você exerce mais alguma atividade remunerada atualmente?

L. Não.

E. Só o magistério.

L. Só.

E. Você participa de alguma entidade sindical ou de classe?

L. Não, eu não participo. Sou associada mas sem...

E. Você é afiliada ao sindicato?

L. APEOESP e Sindicato dos professores das escolas particulares.

E. Então você ainda é professora da rede pública?

L. Da rede pública já sou aposentada.

E. Desde quando?

L. Desde março de 91.

E. A sua área de formação é?

L. Geografia.

E. Você fez em...

L. Sorocaba.

E. Em universidade pública ou particular?

L. Na época era uma fundação.

E. E o 2o. grau, qual foi a área de formação?

L. Em Geografia.

E. Durante o 2o. grau...

L. Durante o 2o. grau o que eu fiz? No meu tempo era o clássico ainda.

E. Você fez o clássico e depois?

L. Fiz o clássico, depois fui prá faculdade.

E. Fez Geografia...

L. Ai fiz o curso de Geografia. Mas era aquela Geografia ainda... hoje é bem diferente.

E. Que ano que a senhora se graduou?

L. Em 65.

E. Você já começou a atuar no magistério logo em seguida ou...

L. Em seguida. Em 64 eu já comecei... um pouquinho antes... já comecei lá em Porto feliz, peguei uma escola normal... naquele tempo ainda tinha, hoje não... Andei dando umas aulas lá em 64, em 65 eu fiquei em Sorocaba dando aula no curso de madureza, supletivo e 66 já ingressei na rede pública. Em caráter temporário e em 70 eu me efetivei... De 70 em diante eu fiquei na rede pública.
E. Na rede pública você está desde...
L. Desde 66.
E. De 66 a ...
L. De 66 a 91.
E. E na rede particular?
L. Desde 66.
E. 66 também.
L. Só que ai houve uma interrupção de 73 a 78, 79 eu voltei. Fiquei treze anos no Cristo-Rei.
E. Isso sempre trabalhando no 2o. grau?
L. Não. Sempre no 1o. Na rede particular... Na rede pública era o 1o. e 2o. graus. Na rede particular fiquei do começo de 66, era os dois também,1o. e 2o. graus. Depois de 79, eu fiquei só no Cristo-Rei,era só 1o. grau, até 90, em 91 em entrei no Colégio A.
E. Você ainda está no Cristo-Rei?
L. Não, esse ano eu sai do Cristo-Rei. Esse ano estou no Colégio A com 1o.e 2o. graus, só que no 2o. do Colégio A eu só trabalho com 3o. ano.
E. Qual a sua jornada de trabalho?
L. 20 horas.
E. O 3o. ano é curso preparatório para o vestibular?
L. Sim.
E. Regime de cursinho?
L. É.
E. A disciplina que você leciona é só Geografia...
L. Geografia do Brasil. Porque lá são separadas em 3 frentes: Geografia do Brasil, Geografia Geral e Geopolítica... Eu só fico com a Geografia do Brasil.
E. Agora, com relação às questões mais específicas... eu não sei se

você tem conhecimento da literatura mais recente que tem falado sobre competência técnica, compromisso político do professor...
L. Eu estou bem por fora, a minha... ainda estou nos antigamente... Mas a gente escuta...
E. Você poderia me explicar qual a sua concepção sobre compromisso político, o que você entende por compromisso político?
L. Você quer a minha opinião ou dentro do meu trabalho?
E. A sua opinião, o que você entende por compromisso político do professor?
L. Você tem que conhecer a situação, conhecer a atuação dos nossos políticos e trazer uma formação, se inteirar do que se passa, saber o que está acontecendo com essas mudanças todas e estar atento à atualidade e tomar uma posição, ter uma linha, isso sem deixar passar para o aluno totalmente. Então esse compromisso que a gente tem que conhecer e atuar, e fazer o aluno compreender também. Eu acho que isso também faz parte... mas o compromisso vem da gente conhecer, analisar e ver o que se pode trazer, puxar também para o trabalho e lutar, eu batalho muito dentro de classe, eu procuro conscientizar sem deixar transparecer o meu, a minha escolha, a minha opção por determinado candidato ou partido, mas eu tento fazer, faço um trabalho junto com eles em cima disso. Eu acho que a gente tem que conhecer e por um pouco em prática também e exigir... É isso?
E. É. O que me interessa realmente é a opinião do entrevistado. Exatamente o que a senhora pensa que me interessa. Diante disso que a senhora pensa qual a sua opinião sobre a atuação dos professores, seus colegas, em termos de luta política, de luta sindical, de participação no movimento docente, participação nas greves, qual a avaliação que a senhora faz a respeito disso?
L. Olha, a maioria entra de "maria vai com as outras". A maioria, é o que eu sinto entre uns colegas, tem uns que não tem a mínima vontade própria, seria esse o termo; eles parecem que não sabem nem porque estão batalhando, às vezes num movimento ai, numa greve, no movimento sindical, eles não tem... Uns vão juntos com os companheiros meio por conta e outros não participam. Então eu acho

que a participação é muito pequena, poucos participantes com convicção, participantes ativos mesmo e alguns são extremistas. Então, eu também já não aceito muito aqueles radicais, pois tem alguns que não tem um meio termo, um equilíbrio; então, entram por um radicalismo que não abre... Mesmo dentro do Colégio A que é uma escola muito democrática, que é uma escola que a gente tem... Eu já andei bastante, já conheço várias, muitas escolas, ali é uma que a gente tem assim um relacionamento muito grande com os colegas, com a direção, é uma família. Mas assim mesmo, de vez em quando tem uns que entram pelo lado radical.

E. E qual a atuação do sindicato no caso específico dessa escola que você trabalha, o sindicato atua lá?

L. Olha, no momento eles não tem dado... Eles aparecem quando há, normalmente quando há problemas de não... entrosamento dos funcionários, dos professores no caso com a direção, em termos de salários, ai eles não... Mas lá não há esse problema porque a direção chega sempre antes deles, chega antes dos professores, Até agora a gente não tem tido problema. Teve um probleminha no começo do ano passado mas foi entre os professores e os diretores e já resolveu logo. Então o sindicato nosso não tem tido trabalho. Mas eles oferecem aos professores de vez em quando alguns cursos de atualização, então, o sindicato oferece ajuda, mas é pouca coisa, não é muito atuante.Tanto é que a gente nem conhece, conhece o presidente do sindicato e outros a gente nem conhece. Mas se houver necessidade eu sei que eles estão lá, eles mandam correspondência de vez em quando, então eles estão atentos. Se a gente precisa, ai é só ir atrás.

E. Bom, mudando um pouquinho de assunto, você ve algum tipo de relação entre o conteúdo ensinado na escola, no caso o conteúdo de Geografia, a forma como ele é ensinado e o compromisso político do professor?

L. O nosso trabalho lá é em ritmo de cursinho com 1 aula semanal; então, essa aula para você dar Geografia do brasil... E o programa de vestibular... Então, a programação que eles colocam para a gente não dá tempo de você colocar para eles. Não dá nem

para você colocar a sua opinião própria que dê chance para o aluno discutir, porque você tem que ir colocando os itens principais, e um resumo do assunto para eles, aula a aula; a gente só trabalha com apostila que vem de São Paulo. Então essas aulas já vem programadas. Então, a gente é um mero apresentador daquela aula para o aluno. Então sobra pouco tempo para a gente colocar outro assunto, onde se possa discutir; ai teríamos que ouvir o aluno também. E muitos assuntos às vezes a gente sai conversando no corredor. O tempo é muito pouco, não dá tempo. Assim, a gente acaba descendo as escadas e conversando com eles, porque eles estão numa idade em que estão questionando, querendo discutir e a gente não tem tempo para isso, não sobra tempo para essa discussão. No 1o. grau, eu já tenho mais tempo para colocar, para fazer uma mesa redonda, conversar; a gente já começa a colocar alguns problemas, a discutir, embora eles sejam menores, no nível deles e gente já começa a discutir. mas no 3o. colegial, no ritmo dessa escola não dá tempo.

E. Você falou de apostila... Como é que essa coisa, você não pode usar livro, tem que ficar usando apostila. Como é que você trabalha isso?

E. Então, eu pego o assunto e faço uma síntese para eles, e eles já tem uma apostila que é resumida. Então ali eles vao seguindo; eu falo, dou a minha aula expositiva, um pouco dialogada, mas é expositiva. Eu falo mais do que eles e eles vão estudar em casa. Ali já vem uma série de exercícios preparatórios, exercícios tipo... vestibular. Então tem uma série lá, de questões discursivas, de questões de múltipla escolha, já preparando para o vestibular, porque a escola funciona no 1o. e 2o. ano, procurando dar o conteúdo de 2o. grau. Depois chega no 3o. ai é que vem as apostilas, que a apostila só é usada no 3o. ano, então ela vem como uma revisão, seria a revisão do 1o. e 2o. ano. A apostila é... a gente não pode nem se prender muito a ela, é muito resumida. Minha aula também então eu faço um esquema para mim e solto o verbo.

E. Outra coisa, você ve alguma relação entre a atuação do professor, o trabalho do professor e o enfrentamento de um problema

sério hoje na escola que é o fracasso escolar, mesmo estando atualmente fora da rede pública - o fracasso escolar quase não atinge a rede particular - você vê alguma relação entre a atuação do professor e a responsabilidade de enfrentar esse problema, o fracasso escolar?

E. Eu acho que o fracasso escolar tem dois lados: a família e o professor. Não é porque eu sai da rede pública não, trabalhei mais de 20 anos no João Sebastião Lisboa aqui perto. E eu sempre comentei, eu não tenho... tudo que está passando pela minha cabeça, qualquer problema, qualquer dor de cabeça lá fora, a hora que eu entro na sala de aula, eu entro e esqueço tudo que tem lá fora. Se eu ganho bem, se eu não ganho, não interessa, depois que eu entrei lá eu quero trabalhar e quero conviver bem com eles. No entanto, eu acho que o trabalho do professor hoje está péssimo, pois ele não tem conhecimento do que ele está apresentando. O desempenho do professor passa pelo... ele não consegue dar porque ele também não tem. Eu considero muitos dos meus colegas corajosos, porque eu não tenho coragem, eu não teria coragem de enfrentar uma classe se eu não tivesse domínio do conteúdo, E tem muita gente que enfrenta. O professor não está preparado, a família não apoia os filhos, não está dando cobertura, então o fracasso vem mesmo. Eles não tem apoio de lado nenhum. Eu acho que os professores... uns porque não tem preparo e outros porque alegando que ganham pouco, ele também chega, senta e não faz nada. Eu tenho filho na rede pública, faz 3o. colegial. Não tem aula, professor falta adoidado, quando vai... conversa, conversa banalidades, não está preocupado, não cobra. Porque nós não estamos em condições ainda, nosso jovem não tem preparo ainda para enfrentar ser tão livre, estudar a hora que ele quer e tudo que ele precisa é ter essa consciência, ele não tem ainda...E eles não dão... não oferecem para o aluno a condição dele se interessar pela escola. Então lá fora tem mil coisas que agradam mais, então
ficar sentado ali, o professor sentado lá na frente, como às vezes meu filho fala - ele tava folheando revista lá, o que nós vamos fazer lá? Vim embora mesmo. E daí, o professor fica folheando

revista na classe. Outro chega - ele não sabe nada... Quantas vezes eu já vi aluno falar - eu sei muito mais que ele. O professor não está preocupado com a responsabilidade que ele tem nas mãos.
E. Você acha que isso tem relação com a formação dele?
L. Má formação e eu acho que é falta de responsabilidade porque se ele ganha pouco, ele acha que está ganhando pouco vá procurar outro emprego, vá procurar outro que ganhe mais. Se ele nào está satisfeito... Eu sempre falo para os meus alunos, sempre falei - tem que ser responsável naquilo que você faz. E sempre procurar, ele reclama, lutar pelos seus direitos... Não estando satisfeito tem que reclamar... Mas a gente tem que sair para outras coisas, outros meios, procura uma alternativa ora... Agora isso não justifica o professor não trabalhar, não desempenhar o seu papel, a responsabilidade que ele tem dentro da sala de aula.
E. Você acha que melhorando a atuação desse professor seja pela melhor qualificação ou seja pela melhoria salarial é possível reverter esse problema do fracasso escolar?
L. Não de imediato, porque isso ainda vai a longo prazo porque só o aumento salarial do professor de imediato... a consciência dele ainda está muito longe. Um preparo, ai ele vai se conscientizando de que ele tem que voltar a trabalhar, mudar suas técnicas, mudar seu modo de trabalhar para segurar esse aluno, para que ele sinta interesse, fazer o aluno ter interesse pela escola e trazer a família para a responsabilidade dela também. A família está alienada, a família está longe da escola e a gente sente muito isso no Colégio A, uma escola particular que cobra caro, onde os pais choram para pagar, você sente isso seriamente numa reunião de pais. Os pais dos alunos mais fracos, dos alunos que tem mais problemas dificilmente aparecem na reunião. E onde a coordenação vive chamando, telefonando, mandando cartinha, mandando recadinho... a coordenação acompanha. Então isso é muito importante, nas escolas particulares que tem essa coordenação. Tem o coordenador que acompanha, auxilia o trabalho do professor, porque ele acompanha o aluno, levando, chamando a família para a escola e na rede pública isso não acontece. Os diretores se fecham na sala deles... Tem

escola em que o aluno não conhece o diretor. Então, o professor faz o quer e como quer. para reverter essa situação, eu acho que ainda temos... ainda vai demorar muito tempo, não vai ser fácil. Nào adianta pagar hoje CR$ 100.000,00 a hora aula que não vai resolver o caso de imediato. A mudança é conscientização. E essa conscientização tem que começar. Eu não sei por onde, porque eu falo assim de uma certa experiência.porque quando eu comecei a trabalhar a consciência do professor era outra, ele tinha responsabilidade, ia para o trabalho, se interessava pelo aluno, ia procurar saber porque o aluno estava indo mal, porque que o aluno abandonou a escola. Eu não sei quantas vezes eu fui procurar a casa desses meninos, em ponta de vila ai, lugar afastado, descobrir, ia lá - porque está faltando? Não, vai voltar para a escola. Chamava o pai, chamava a mãe, conversava, conversava... - Não, vai ter que voltar, não pode. Isso eu fiz muito. Mas agora ultimamente, o negócio ficou muito feio. Ninguém mais vai atrás; o aluno parou de vir para a escola, ninguém procura nem para saber se ele está saindo de casa, porque às vezes ele sai de cada e nào vai para a escola. Mas nem isso a escola procura mais. Então, a escola precisa procurar... Eu fiz muito, hoje já não faço mais. Não estou fazendo, entrei na onda.

Agora, na escola particular não há necessidade, porque a própria coordenação se encarrega. É só a gente passar - o fulano não veio hoje, faz dois dias que não aparece... Mas na rede pública acho que está muito desligado. O professor que não atrai o aluno para a escola, que não oferece atrativos... Nada que melhore... Dar lá uma televisão e um videocassete para a escola, só isso não resolve.

E. Você poderia enumerar para mim - nós falamos muito sobre o professor - você podia enumerar quais são as características fundamentais desse bom professor, desse professor mais comprometido?

L. Como seria esse professor?

E. É, o que você acha, como deveria ser esse professor?

L. Em primeiro lugar, ele tem que querer ser professor. Sem essa condição... não adianta. A gente ouvia quando era criança que o

magistério é um sacerdócio... Quer dizer, precisa ter vocação, precisa gostar daquilo que faz. Não é ir fazer como eu vejo às vezes um jovem ai - eu vou entrar na UNESP, vou tentar o vestibular porque é mais perto, é a única que tem aqui, é a única que eu posso fazer. Não é esse o caminho. Ele tem que conscientizar diferente. Ele vai para o magistério porque ele quer ser professor. Ele precisa estar constantemente atualizado, saber o que se passa no mundo, em todos os sentidos. Precisa se atualizar constantemente. Entrar ai para valer no trabalho que... mantendo um relacionamento com o seu... com seu aluno que é o seu instrumento de trabalho.
E. E por outro lado, a senhora podia sintetizar para mim quais são aquelas características que não devem estar presentes no professor, o reverso disso, o que não interessa nesse professor, acho que em certo sentido, sintetizar algumas coisas que a gente já viu.
L. Seria... a parada no tempo, aquele que estaciona, aquele que não se atualiza, não pode ser esse. E aquele que visa só o salário, um mercenário ai seria... esse eu abomino. A gente trabalha porque precisa, eu trabalho porque preciso, não é para... Eu poderia, hoje eu já poderia ter parado. Não precisava estar na ativa ai... já tive os meus 27 anos, mas ninguém me tira da sala de aula facilmente. Eu estou porque gosto. Agora o professor tem que...ele não deve entrar nesse ramo só porque... pagam bem, porque... pensando só no dinheiro, pesando só... Eu não sei se era isso o que você queria...
E. Foi o que você falou, é o compromisso do seu trabalho... Quer dizer, durante toda a entrevista, durante toda a conversa você deixou transparecer essa questão...
L. Certo, Sei, sei. Relacionado com a política, com a organização política do país.
E. A minha pergunta era essa, se você relacionava esse compromisso, esse compromisso de trabalho, esse compromisso do dia-a-dia da sala de aula com a política nacional por exemplo. Era essa...
L. Faz tempo que não mexo assim... Mas dentro dessa atuação política ai eu estou meio por fora. Não sou atuante não. Mas qualquer fato político que acontece também comento com eles, falo,

analiso com eles os prós e os contras, sem interferir na opinião de cada um.
E. Só mais uma pergunta. Me parece que você não desvincula o compromisso político do professor da política de maneira geral...
L. Também não. O compromisso político seria o meu compromisso com o trabalho... e eu ligo com política porque tem um relacionamento, tudo tem, dentro da situação... a política econômica do país... Tudo está interligado, então você vai ligando, sempre relacionando tudo. A gente trabalha na área de humanas, você não pode isolar um fato. E o nosso país nessa turbulência política, então um fato qualquer eu relaciono com a economia, com a natureza, porque o meu tem que ter a ligação. Então eu sempre procuro juntar tudo. Agora eu não consegui entender bem o que você queria com esse compromisso político isolado, eu não sei... Porque o que eu entendi assim, unir tudo.
E. O que me interessa na verdade a opinião de que está atuando, de que está na sala de aula, do sujeito mesmo dessa história toda. Eu quero exatamente ouvir o sujeito falar. As perguntas que eu tinha para fazer para você eram essas. Se você quiser completar alguma coisa, alguma coisa que você deixou de falar, que gostaria de falar, você pode ficar à vontade.
L. Eu tenho sentido que, não sei se você já entrevistou outros professores de Geografia, mas o pessoal da Geografia moderna hoje, eles estão partindo muito para o lado, tendendo já para a política, se envolvendo muito com a parte política do país. Eu também já falei para você agora, eu não aceito radicalismo. E eu estou sentindo que dentro de um certo ramo da Geografia estão caindo mesmo para o lado, se envolvendo, esquecendo até... Eu
tenho ido em alguns cursos, algumas palestras e parece que estão perdendo aquele vínculo, da vinculação do meio físico e do meio humano. partindo só para o humano e caindo para o lado da política. Até a APEOESP, o nosso sindicato ai, está assumindo um comportamento que às vezes não me agrada muito não.
E. Não agrada muito a você porque...
L. Pelo radicalismo às vezes, por certas atitudes que eles tomam,

não tem meio termo, não tem jeito de discutir, já decidiu e acabou, tem que ser, tem que fazer, sempre nos extremos...

E. Eu não tive oportunidade de perceber isso ainda porque você é a segunda pessoa que eu entrevisto e a outra pessoa não é professora de Geografia. Pode ser até que eu perceba ao entrevistar outras pessoas, mas até agora não captei isso não. Mas é uma boa lembrança.

L. Vai ver que estou enxergando demais...

E. Mas essa é a sua opinião... Você tem mais alguma coisa a acrescentar?

L. Não, não me lembro.

E. Eu agradeço muito a sua boa vontade, principalmente por ter se deslocado até aqui...

L. Imagina... Eu falei... fica até chato, dá impressão que não quero que venha na minha casa. Não, não é isso. Eu tenho três adolescentes, minha mãe lá, tem mais duas moças, duas estudantes que estão hospedadas na minha casa, são cinco adolescentes lá dentro. Cada um trazendo seus amigos, o dia inteiro a casa é cheia...

Entrevista realizada em 02/12/92

1. Nome - T Local de trabalho - Colégio B

E. A primeira pergunta é com relação ao local de trabalho. A senhora trabalha somente aqui no Colégio B?

T. Somente aqui.

E. Quer dizer que a senhora não está exercendo nenhuma outra atividade remunerada...

T. Não.

E. A senhora participa de alguma entidade sindical, APEOESP, Sindicato dos professores...

T. Olha, eu já estive filiada. Eu sai faz pouco tempo porque eu estava vendo que a manipulação dos líderes sindicais era bem evidente. Nós estamos vendo as eleições, nos estamos vendo ai o resultado... E tanto é que sai temporariamente... Eu sou aposentada, não estou sendo beneficiada. Tudo bem, mas não como estão fazendo agora, não é por ai. Tanto é que eu coloquei, estou dando um tempo e posso voltar quando eu quiser.

E. Então a senhora se afastou da APEOESP por discordar da orientação política das lideranças.

T. Ah! Sim, sobretudo, porque eles esquecem de, vamos dizer... de... não sei... eu poderia até dizer não condiz enquanto sindicato, porque nós não podemos apenas nos filiar a sindicato, só para vantagens salariais, eu acho mais importante, o mais importante é nos ajudar a nos reciclar. Nunca houve esse trabalho.

E. A senhora acha que o sindicato também, além de uma preocupação com a defesa dos salários tem que ter uma preocupação com a formação?

T. Muito maior ora, porque quando tiver bem formado, a força nossa diante do governo que é o nosso patrão é outra. Nós não estamos conseguindo voz o suficiente para que nós sejamos ouvidos. É por ai.

E. Sobre a formação da senhora. A senhora, no 2o. grau se formou em que?

T. Magistério mesmo. O antigo normal.

E. Em escola pública ou particular?

T. Escola pública.
E. E o curso superior?
T. Fiz Pedagogia.
E. Em faculdade pública ou particular?
T. Eu sou da primeira turma da UNESP.
E. Da UNESP! A primeira turma é do tempo do instituto...
T. Foi em 62.
E. No tempo do instituto?
T. É. Era faculdade de filosofia, ciências e letras.
E. A quanto tempo a senhora está trabalhando na rede pública?
T. Olha, sempre trabalhei, desde 50 e ... desde 55. Houve uma interrupção de dois anos quando eu me aposentei e fiquei sabendo que a escola estava precisando de professor de filosofia e estou até agora.
E. Então a senhora começou como P1...
T. Fui beneficiada pela estabilidade... Mas não essa estabilidade que está sendo... vamos dizer... que está ocorrendo agora. Foi uma... talvez a única estabilidade que deu efetivação na função.
E. Certo. E nesse tempo, depois que a senhora passou a atuar, deixou de ser P1, a senhora tem trabalhado sempre com 2o. grau?
T. Sim. Não. Quando eu ingressei, eu ingressei como P1 na zona rural, e depois que eu passei como estável então fiquei só no secundário e trabalhei alguns anos com faculdade também?
E. Aqui mesmo?
T. Não. Em Wenceslau, na Toledo. Quando a Toledo começou. E agora me parece que passou para outra empresa, não sei...
E. Eu sabia que tinha uma faculdade em Wenceslau, mas não sabia que era a Toledo.
T. Era a Toledo.
E. E hoje, qual é a jornada de trabalho da senhora?
T. Está na faixa de 20, 22 horas ...
E. Estas 20 ou 22 horas são em sala de aula ou...
T. Em sala de aula.
E. Não tem HTP?
T. Tem. Tem uma certa porcentagem. Não me lembro bem. Parece que

para cada cinco aulas, uma hora atividade.
E. Que disciplinas a senhora leciona?
T. Depois que eu me aposentei sempre foi filosofia. Por enquanto estou só com filosofia no 2o. colegial regular, Inciso III.
E. Outra pergunta: o Colégio B é a única escola com filosofia no 2o. grau?
T. Na cidade, creio que sim.
E. E é só na 2a. série?
T. Sim.
E. Agora, sobre as questões mais específica do meu trabalho, eu gostaria de ouvir a senhora, a sua concepção sobre o que significa compromisso político do professor. Quer dizer, esse compromisso, seria o compromisso do professor no interior da escola...
T. Sim. Olha quanto a isso eu acho que é de uma grande responsabilidade porque afinal estamos lidando com o jovem, esse jovem que vem sedento de captar os conhecimentos dos professores e o problema do professor consciente dessa atuação está ai: como trabalhar, o que ensinar? Por isso que a maioria dos professores daqui faz o máximo de empenho para cumprir o seu papel. Eu da minha parte... a filosofia dá abertura para tudo e como não tem sociologia nem psicologia, muitas vezes eu tenho que entrar nessa área para ver, para pode discutir...
E. Como é que a senhora vê esses professores, o professor frente aos diversos problemas que a escola pública está tendo, como os índices de repetência, evasão...
T. Com relação ao professor eu estou achando que a bagagem nào é suficiente, deixa muito a desejar, deixa mesmo, tanto é que quando a gente entra na aula posterior a um professor que não é competente como ele gostaria de ter, então fica muito difícil para a gente trabalhar. Até a gente conseguir o nível de disciplina, vai meia aula, ou às vezes a gente nem consegue.
E. A senhora quer dizer que o aluno também percebe...
T. Claro. É o melhor crítico. Se você achar que seu aluno é um mero receptador está enganado. Eles conhecem as nossas manhas, as nossas artimanhas. Eles percebem que ele está sendo manipulados, eles

percebem que aquele professor nunca brinca em serviço, é o caso da M... da Física. No começo eles acham que filosofia é matéria... que nào precisa de muita participação, mas aqueles que tem realmente consciência do que é aprender, que querem estudar, valorizam a filosofia e muito. Porque eu tento mostrar abertura de horizontes para eles. E sempre que eu posso que tenho socorrido os bem dotados, porque eu sempre tive problema em família, sempre tivemos bem dotados. A gente percebe assim a olho nu. E como eu tive oportunidade de ter encontro pela Divisão, ficou melhor... embora eu tenha... Eu comecei a fazer Mestrado. tentei pensar em concentrar no sistema, mas nào foi possível terminar. Então a partir dai, no meu cotidiano sempre que eu consigo identificar,eu consigo chamar e conscientizar. E tem aluno, por exemplo que, não sei, conhece... Consegue identificar os bem dotados? De alguma forma? Você consegue identificar?

E. Não.

T. Não tem essa preocupação?

E. A gente percebe alguma diferença, o jovem que se destaca, mas eu não teria critérios muito objetivos para definir.

T. Então, como eu já consigo estabelecer critérios através de leituras, tudo mais, então dá para perceber que aquele aluno contestador, aquele aluno indisciplinas, ele está assim... porque os bem dotados não apresentam só o lado positivo, pode apresentar o lado negativo. Então os pais, os professores, vivem condenando esse superdotado pelo lado negativo. Então, eu sou ruim, eu sou burro, eu nào sei... O sujeito acaba caindo nessa. Então o seu interior está... vamos dizer totalmente quebrado, ele não se conforma, a única maneira para se extravasar é de forma indisciplinada, os professores continuam condenando. Então são casos que não é fácil de... como é que fala, recambiar. Mas muitas vezes eu tenho conseguido. E esses alunos se assustam.

- Ah, professora, nunca me falaram isso. Mas você é. Então eu tento mostrar o... vamos dizer, para se inverter. Que você que é bem dotado, então você vai ter que entender seus pais em primeiro lugar e os professores que são quadrados...

E. A senhora disse agora a pouco que começou a fazer mestrado. Aonde a senhora começou?

T. Numa faculdade de economia, política... em São Paulo mesmo. Não me lembro o nome.

E. É a Escola de Sociologia...

T. É. É a Escola de Sociologia, Economia e Política.

E. Ah sim. Já ouvi falar dela.

T. Então a gente dá uma abertura para todas as disciplinas. Então como era mais fácil acesso a nós que lecionávamos, que dava para viajar, varios colegas fizeram, só que eu não consegui...

E. A senhora morava aqui?

T. Sim. Então eu estava sentindo que estava competindo com os filhos, então eu não posso, só eu, eu, eu... Então eu desisti.

E. Ah sei. Outra pergunta que eu vou fazer para a senhora é a seguinte: Qual a sua opinião sobre a atuação dos professores, nessa escola em termos de luta política, de luta sindical, de participação no movimento sindical de professores aqui em Presidente Prudente?

T. Olha, se a gente comparar a cinco, seis anos atrás e hoje, eu acho que hoje os professores estão bem mais politizados de uma forma correta. Correta quero dizer, não estão se deixando levar pelas cabeças dos líderes, estão conscientes que embora o professor tenha que ser apolítico, mas tem que se engajar em política de alguma forma para sobreviver, ou melhor, buscar viver como profissional com mais consideração, porque no momento atual nós estamos em péssimas condições que não condiz com que nós estamos fazendo. Agora, para dizer bem a verdade, existem aqueles professores que realmente não merecem, nem merecem o que estão recebendo agora, porque nada faz. Então eu não sei, eu acho que a escola deve encontrar um instrumento como avaliar e o que fazer para sair dessa. Eu acho que deve ser levado para um outro departamento um professor que não consegue atuar como deve. Eu acho que é uma pena, existem classes ai que dão dó, eu sinto por eles. É uma classe bastante dinâmica, bastante bem intencionada e que por causa de alguns professores não estão satisfeitos, é uma pena.

E. E disso que a senhora falou e outras coisas, como o tipo de conteúdos que ensina na escola, a forma como se ensina, a senhora vê relação entre essas coisas? Porque a senhora falou do professor que não tem se empenhado. A senhora vê relação entre essas coisas, o compromisso do professor com o trabalho dele, o tipo de conteúdo que ele ensina e a forma através da qual ele ensina?

T. Olha, o professor que é professor, ele tem muitos recursos, ele não se vale apenas de um, dois três recursos, ele é dinâmico, ele consegue... e o desempenho é, vamos dizer, perfeito até, com toda essa deficiência que nós temos. Veja bem, o Estado de São Paulo, nos deveríamos ter uma outra característica com relação aos recursos materiais, ainda nós estamos só com giz e lousa na maioria da vezes. Nós deveríamos estar reciclados, estar instrumentalizados, vamos dizer para manipular outros equipamentos. Para começar, a... como é que fala... a informática já deveria estar no currículo escolar e o aluno sair daqui já se desempenhando, naturalmente, pelo menos digitando. Agora, até para digitar precisa pagar para aprender. É um absurdo. Absurdo, absurdo. Não entra na minha cabeça, nào entra nem quebrando.

E. E essas questões que a senhora está colocando, o professor como fica a respeito dessa falta de dinamismo da escola em acompanhar as mudanças desse mundo moderno, a senhora ve alguma relação entre isso, entre essas coisas, que a gente poderia sintetizar sob compromisso político do professor, compromisso político com a escola, com o enfrentamento do problema mais sério que é o fracasso escolar?

T. Então veja bem. como eu disse, existem várias categorias de professores, se existe fracasso escolar, esse fracasso escolar, se levar em conta o professor, é porque ele não está muito preocupado com isso. Eu sou eu, sou pago para isso e o que eu estou ensinando nào estou recebendo de acordo, nào tem nada que me faça desempenhar. Eu ouço várias vezes essa expressão. Então em parte a culpa é nossa. Porque eu acho que se você entender a função do professor é mais do que o sacerdócio, porque o padre vai lá na cama do doente faz sua extrema-unção a qualquer hora, o

médico idem, mas nós professores temos que trabalhar com o mesmo aluno, aula por aula, aula durante o ano todo. Então, é muito mais complicado. A coisa é muito mais séria.
E. Então, quer dizer, a senhora vê relação entre essa... quer dizer a superação desse fracasso escolar poderia acontecer na medida em que o professor estivesse mais empenhado em superá-lo?
T. Sim. Então veja bem, por isso que nós estamos recebendo alunos sem pré-requisitos do primeiro grau, começa por ai. tem gente que não escreve corretamente, tem gente que não lê corretamente, tem gente que não tem raciocínio crítico. Porque? Porque o professor não ensinou. Nao há necessidade que esteja no currículo de 1o. grau que o professor precise ensinar o aluno a ser crítico. Isso é natural de cada um de nós... deixar passar essa preocupação. Então, o aluno só vai acordar quando estiver na faculdade.
E. Agora, esse problema que a senhora está vendo da falta de pre-requisitos do aluno, de aprender, de aprender a ser crítico, isso a senhora acha que se deve à falta de empenho do professor ou à má formação dele? Isso é um problema de formação ou é um problema de falta de empenho dele?
T. Olha, prá dizer bem a verdade, no momento presente a culpa é de ambos os casos, porque a faculdade não tem soltado bons professores, sobretudo as escolas particulares. Agora existem alguns alunos das escolas particulares que vale a pena... Agora tem gente que vai lá na faculdade para aprender, mas não aprende. Ou é deficiente ou a faculdade não conseguiu conscientizar dentro da ética profissional, do conhecimento que deveria ter para atuar, para se desempenhar devidamente. Então eu acho, eu vejo isso como um problema de cada um de nós.
E. Mas, então a senhora não pensa esse problema somente pessoal, além de pessoal, esse é um problema institucional?
T. Sim. Tanto é que quando eu vejo os nossos alunos que estão entrando na UNESP, eu peço pelo amor de Deus para levar isso em frente, pois ainda são os professores que saem das faculdades oficiais que seguram as pontas nas escolas. Então realmente é comunidade que está competindo. Eu tenho uma filha que passou em

Matemática na USP e também em História. Ela fez a opção pela História e no ano seguinte, grávida, nos últimos meses, na véspera do concurso, vamos dizer para dar a luz às vésperas do concurso, não é que ela passa. Então eu pergunto: você poderá dizer que foi o fator sorte. Pode até ser, mas se nào houvesse o empenho dela não teria passado. A escola tem uma grande responsabilidade em formar profissionais, pelo amor de Deus. Se não consegue dar o conteúdo suficiente, mas pelo menos mostre a direção que precisa ser tomada, mostrar essa busca, o caminho, porque muitas vezes a pessoa nem enxerga como buscar. Então que vocês mostrem pelo menos isso.
E. Bom, agora eu gostaria que a senhora enumerasse para mim quais as características fundamentais que a senhora encontraria no professor que a gente poderia chamar de comprometido politicamente. As características ideais que a senhora acha que deve ter um bom professor.
T. Ah, um bom professor... que assim que ele puser os pés no portão da escola que ele esqueça o resto do dia, enquanto estiver na escola que o desempenho... desligar. Outro seria que o professor tenha em mente a todo momento, a toda hora, esse espírito de pesquisa. Se não dá certo agora, então na próxima aula... o que mais eu tenho que colocar, o que mais tenho que enriquecer. procurar atender todos os alunos mesmo aquele chato, aquele cínico. Aquele cínico geralmente, entendeu, aquele mais chato que eu às vezes tenho vontade de trucidar, usando uma expressão mais baixa, mas geralmente esses são os melhores, que estão produzindo, que estão sendo abafados e que ele está se alienando as vezes... Acho que seria... que o professor conseguisse ter capacidade de empatia, ele se torne simpático diante de outros, diante do outro, do aluno e do funcionário, do outro colega... Outra seria ficar sempre atento às mudanças que estão ocorrendo, no outro, na sociedade, a nível internacional. A gente não consegue acompanhar tudo, nem 50% vamos dizer assim, mas dentro de seu alcance você tem obrigação moral de fazer alguma coisa em
função... Nós estamos preparados para o ano 2000? Nem pensar. E outra, a gente deve respeitar do melhor ao pior porque a gente

nunca sabe que será quem no futuro, de repente aquele mais pobre, mais desolado acaba despontando lá fora, enquanto o melhor está se perdendo ai por que não soube aproveitar o seu potencial, não tenho muita coisa a dizer, porque o próprio cotidiano da gente, quando a gente está empenhado a gente faz o melhor possível. Dai o professor forçado nesse compromisso, a gente se compromete até um ponto de procurar não faltar, a gente vem até num outro horário para atender, a gente renuncia a trabalho particular em prol dos alunos, então acho que pega muito essa nossa política. Agora nós temos visto que os professores, tem gente que considera essa escola, o trabalho dele na escola como apenas um bico, então dai vem o resultado, que poderia, as aulas poderiam ser bem melhores mas nào são, porque eles tem outra preocupação. Então o dia em que a nossa postura estiver à altura, amadurecida devidamente, então você não vai precisar de uma segunda, de uma outra profissão...É uma pena que nós não vamos ver isso tão já.

E. Bom, vamos dizer uma vez que a escola de formação de professores dê essa formação adequada. como fica isso no mercado de trabalho, com a questão salarial? Quando esse jovem professor chega na rede, na rede pública e se defronta com a questão salarial, como é que a senhora analisa isso?

T. Ai são outros quinhentos. porque enquanto a sociedade não estiver preocupada em melhorar o nível cultural a nível internacional, a briga vai ser nossa aqui por baixo e só o tempo vai dizer, só tempo vai conseguir sensibilizar o governo devidamente como Coréia está fazendo. Porque a Coréia investiu dez anos em cima da educação e o resultado é esse. parece-me que... eu me esqueci o nome do palestrista que nós tivemos aqui na cidade na semana passada e eu conversei com ele durante meia hora. Ele disse que o Japão antes desse imperador que morreu, o Hiroito, já tinha começado esse trabalho em cima da educação cem anos antes da 2a. guerra, porque lá viveram como nós estamos vivendo hoje. Então, nós é que temos que nos acordar, nós não podemos ficar esperando o governo, pelo amor de Deus...Tanto é que eu considero, olha bem, eu considero sempre os segundos colegiais, os colegiais

a elite intelectual do Brasil porque eles fazem 17% dos jovens que estão fazendo o 2o. grau e na realidade já caiu, nós estamos em 15... 13%. Então nós não estamos podendo perder nenhum, nenhum.
E. Uma outra pergunta que eu queria fazer, queria só colocar uma coisa, a senhora me disse que se aposentou a uns dois anos, é isso?
T. Não, já fazem nove anos.
E. Qual foi o principal motivo que levou a senhora a voltar à escola, depois de ter trabalhado 25 anos?
T. para dizer bem a verdade eu tive, tenho problemas econômicos, mas eu não vou ficar esperando resolver, vou batalhar. Mas eu acho que na nossa vida, ainda que nós vivamos nessa sociedade capitalista, ainda que nós tenhamos que ser pragmáticos, eu acho que a competência profissional, o idealismo está à frente do dinheiro, porque se você trabalhar devidamente o dinheiro vem junto.
E. A senhora sempre foi professora de Filosofia?
T. Existe possibilidade de fazer alguma coisa dentro da Filosofia...
E. Nessa época em que a filosofia foi retirada do currículo, para que área que senhora foi remanejada?
T. Para matemática.
E. Para matemática?
T. Porque como eu já trabalhava no 1o. grau, a conselho de amigas que eram supervisoras, hoje supervisora, na época era coordenadora pedagógica, ela me encorajou: você tem experiência com 1o. grau, pega a matemática, para você não vai ser difícil... Então eu passei a trabalhar com o 1o. grau, de 5a. a 8a. Mas veja bem como pesa a formação da gente, quando eu estudei na UNESP nós tivemos professores de matemática que veio durante dois anos dar aulas para nós, da USP, então essa foi a base, embora eu não tenha aproveitado como devia, mas eu tinha experiência com o 1o. grau, sempre na 3a. e na 4a. série primária, então foi o bastante. Depois fiquei sabendo que tinha gente que estava apostando em cima da minha cabeça, para eu ir mal em matemática, porque quando eu optei por matemática todas as escolas da cidade estavam à minha disposição, depois é que começaram a ser preenchidas as vagas da

matemática por concurso. Então é isso ai, em Filosofia não tem, como é que fala, não tem um ponto máximo da atuação da gente, a gente nunca está bem. Tanto é que todo ano quando a gente se avalia, a gente se, como é que fala, aborrece por não ter desenvolvido esse ou aquele tema, deveria ter trabalhado mais.

E. Eu queria fazer mais uma pergunta sobre essa questão de conteúdo. Ai já é uma curiosidade que nem está ligada ao trabalho, qual é o tipo de conteúdo que a senhora trabalha no 2o. colegial?

T. Olha, eu prefiro dar embasamento para que eles enxerguem o mundo. Então questiono com eles problemas de valor, ideologia, as correntes filosóficas, tento mostrar o que é política enquanto política, não essa politicagem, e agora eu tentei encerrar tentando provocar pelo menos impacto, o que é política, o que é arte, porque não deu para desenvolver, tanto que eu encerrei o ano dizendo que só por eu provocar impacto neles já me satisfaz porque a partir dai já sinto que você vai ter uma obrigação moral consigo mesmo de procurar ler para conceituar melhor o que é política e o que é arte que é muito difícil. Desenvolver o senso artístico e o senso estético.

E. Quantas aulas tem por semana nessa disciplina?

T. Duas aulas por classe, duas aulas por semana.

E. Uma carga horária de 60 horas anuais?

T. Sim.

E. Bom professora T, eu estou satisfeito, as coisas que eu queria perguntar para a senhora já perguntei, se a senhora tiver alguma coisa para completar, para acrescentar, a senhora pode ficar à vontade.

T. Eu só peço encarecidamente a vocês que estão, vamos dizer no topo dessa profissão de professor, na Pedagogia, que vocês façam tudo para conscientizar a verdadeira função nossa, do sacerdócio, porque na minha opinião, é muito mais do que sacerdócio. Precisa ser encorajado, porque como está ai na realidade, muitos desanimam por causa da politicagem, por causa da sabotagem... todos os vícios possíveis para desanimar. Então se o professor conseguir atuar na profissão é porque realmente passou por esse peneiramento, porque

não é fácil, porque ele é pisoteado em todos os sentidos, de todo lado, por toda a sociedade e eu acho que o professor se não atuar dentro do seu ideal acho que ele não vai conseguir não. Então eu gostaria que vocês repassassem essa

força, que ele encontra em cada um, que o aluno encontre nele essa força interior para poder acudir o outro, porque nós não somos nada mais que pronto-socorro... Porque o aluno... se o professor não acudir... Dizem que a escola existe em função do aluno, mas eu nào vejo essa situação, porque eu acho que o professor é que vai ter que criar no aluno situações para que ele enxergue. Então em educação, o professor é anterior ao aluno. O aluno está ai, quem vai fazer o aluno é o professor. Muitas vezes o aluno termina o curso, 1o. grau, 2o. grau, faculdade sem se enxergar porque o professor não teve essa competência de fazê-lo se enxergar.

Entrevista realizada em 13/05/93
Nome: E Local de trabalho: Colégio A Colégio B
E. Você exerce outra atividade remunerada?
Ed. Não. Só o magistério.
E. Você participa de alguma entidade de classe, algum sindicato?
Ed. Eu só participo da APEOESP...
E. E com relação ao sindicato, o sindicato dos professores...
Ed.Aqui em Prudente? Não, tem o sindicato das escolas particulares, o sindicato de professores das escolas particulares, mas eu não participo, não sou ligada...
E. A sua formação, no 2o. grau: você estudou em escola pública ou particular?
Ed. Pública, eu sempre estudei em escola pública. Só quando eu era criança, jardim de infância, 1a. e 2a. série eu fiz em colégio de freiras.
E. E que curso você fez no 2o. grau?
Ed. No 2o. grau eu fiz magistério.
E. Na época do curso normal?
Ed. Sim. Eu terminei em 1966.
E. Você já tinha intenção de ser professora?
Ed. Olha, eu na verdade acho que essa minha tendência a virar professora foi bem ligada às condições econômicas que eu tinha que não dava prá pensar coisa além. Então eu fiz magistério, depois não tive grandes opções do que fazer depois disso. Acabei seguindo o magistério e só. Eu acho que eu me dei bem, gostei... Poderia até não ter me dado bem pelo fato de não ter feito uma opção consciente, não foi uma opção consciente.
E. Você foi levada então pela conjuntura.
Ed. Olha, vamos conhecer Assis? Vamos. Assis tem História. Vamos fazer? Vamos.
E. Na época em que você estudou em Assis, Assis já era escola pública...
Ed. Sim.
E. Mas era Instituto isolado né.
Ed. Era Instituto isolado da USP.

E. Você se graduou em 1971.
Ed. Sim. Em 71.
E. Agora com relação ao seu tempo de profissão. Há quanto tempo você está na rede pública?
Ed. 23 anos.
E. E na rede particular?
Ed. 8 anos.
E. E neste período em que você está no magistério, quanto anos você trabalha no 2o. grau?
Ed. Olha, é tanto tempo, porque praticamente é 2o. grau. Estou a 14 anos no 2o. grau. Noutras escolas públicas eu sempre trabalhei com 2o. grau. O que eu trabalhei com 1o. grau é bem pouco, bem pouco mesmo. Acho que deve dar desses meus 23 anos, só escola de 1o. grau, eu acho que não dá cinco anos. Em Assis eu já dava em 2o. grau, quase sempre 2o. grau.
E. A sua jornada de trabalho. Você está licenciada, mas quando você retornar você retoma a mesma jornada do ano passado?
Ed. Sim, não sei. Houve uma modificação agora porque o Colégio B agora é escola-padrão, então houve uma diminuição bem leve da jornada de trabalho. Parece que são vinte e cinco horas por semana...
E. Você continua com jornada completa no Colégio B? São 40 ou 44 horas?
Ed. Olha, eu ainda não estou entendendo bem qual é a jogada. Parece que são 44 se eu pegar suplementar...Parece que não é só isso. Agora mudou a contagem...
E. E na particular, qual é a sua jornada?
Ed. São 17 horas.
E. São quantas turmas?
Ed. São cinco turmas. São 4 aulas de história na 5a. e na 7a. e 3 aulas na 6a. e na 8a.
E. Você não trabalha no 2o. grau nesta escola?
Ed. Não, só 1o. grau. Eu já trabalhei no 2o. grau, mas eu tava com excesso e tive que deixar.
E. Agora com relação ao tempo de Horas de trabalho pedagógico

(HTP), você não vai saber quanto não é?
Ed. Não. Não sei mesmo.
E. Agora com relação às disciplinas que você leciona. Você leciona História, mas é só História do Brasil, ou História Geral também?
Ed. História Geral também. Porque no 1o. grau é assim: História do Brasil 5a. e 6a., e História Geral 7a. e 8a.
E. E no 2o. grau?
Ed. No 2o. grau, houve modificações esse ano. Eu não sei como está. Mas no ano passado era, História da América no 1o. colegial, História do Brasil no 2o. ano e 3o.
E. No caso do 2o. grau você trabalha em todas as séries?
Ed. Todas as séries. Só no magistério que é só um ano, mas aquela escola é tão grande que eu nunca cheguei no magistério.
E. Você chegou a tomar contato com o projeto da escola-padrão?
Ed. Muito pouco, porque quando chegou prá gente foi em novembro e a gente tava sobrecarregado, entregar nota, fechar o ano... Algumas reuniões rápidas foram feitas, mas depois eu perdi.
E. Você tem como avaliar o projeto, formou alguma opinião?
Ed. Olha, no primeiro momento, a impressão que ficou é que é uma coisa mais positiva do que a que está. A gente que tá ai a 23 anos dentro da escola pública e com a falta de apoio que tem é impossível agüentar. Uma que por exemplo... tava chegando lá... máquinas de xerox. Mas prometeram muitas coisas, mas as coisas não chegaram.
E. Eu estive no Sarrion na época em que estavam fechando o projeto e havia uma boa expectativa com relação ao projeto.
Ed. Uma das coisas que eu acho que tinha que ter lá é uma máquina de xerox, porque se quiser que a gente deixe o livro didático - e depois eu quero te falar - a gente teria condições ali dentro para produzir material, porque computador tudo bem, mas prá você usar o computador prá produzir textos o trabalho é muito maior, agora xerox não, é bem mais rápido.
E. Mas você pode fazer o trabalho no computador e tirar xerox.
Ed. Mas dá muito mais trabalho. Por exemplo, o Jairo me trouxe uma revista que traz uma pesquisa, dados sobre alimentação dos viajantes de navio lá do século XVI. Então, prá mostrar a difi-

culdade de fazer uma viagem daquelas com relação a alimentação... Você pega um material desses, tiro xerox, faço 40 cópias, levo para os meninos, eles trabalham. Agora prá fazer no computador leva muito tempo. Agora, de vez em quando eu ligo para alguns colegas. É difícil, porque tá todo mundo ocupado, eu fico meio com a consciência pesada de ficar incomodando, mas elas tem me contado que a barra tá pesada.

E. Vamos falar agora sobre seu cotidiano, seu dia a dia no magistério nesses últimos 23 anos ai. Eu não sei se você tem acompanhado a literatura específica sobre educação, mas de uns anos prá cá tem se discutido muito a questão da competência técnica e do compromisso político. Desde o inicio dos anos 80 tem se discutido muito esta questão. Qual seria sua concepção sobre compromisso político?

Ed. Olha, primeiro, eu tenho uma preocupação que é principalmente, eu não abro a minha posição direta, eu não consigo fazer isso porque por trás de cada aluno que eu tenho, tem uma família inteira, e é uma questão de respeito. Quando tem eleição, eles chegam e perguntam: você vai votar em quem? Eu não digo em quem vou votar, mas eu discuto todas as posições, discutimos todas os candidatos, as propostas deles... porque eu tenho 40 crianças que não são eleitores, no colegial você já tem uma porcentagem de eleitores, mas eu não digo. Meu compromisso é de que aquele aluno, aquela criança ali no futuro tem que ser alguém que preste, alguém que tenha respeito ao seu país, que tenha consciência. Então eu tento, não sei se consigo, mas eu tento, trabalhar essas mínimas coisas. Então eu tenho uma preocupação assim, com a questão da honestidade no trabalho que ele está fazendo, a pesquisa, as posições que ele toma. Sabe tudo isso, pensando no indivíduo como um todo, prá que ele não minta. Às vezes eu dou um exercício, eu chego: você não fez? Tá bom, Porque? Você teve um problema. Então você me traz amanhã. Você não sabia fazer? Você não fez porque não sabia fazer? Então nessas pequenas coisas... vale a pena porque eu sinto uma confiança deles em mim de chegar e falar a verdade. Então eu pego essas coisas pequenas pensando no indivíduo como ser humano

e como ser político, o indivíduo que vai agir dentro do mundo em que a gente vive. Esta é uma preocupação também grande, agora eu nunca, eu não abro com eles: votei em fulano. Quando há um leque de opções, eu digo: nesse em não votaria nunca.

E. Agora, e na relação com a competência, não só em relação ao seu trabalho, mas também ao seu cotidiano, na relação com o conjunto de professores. Você vê alguma relação entre o compromisso dos professores, o compromisso político com essa questão da competência?

Ed. Eu acho que ai existe, tem que existir, mas eu vejo muita gente que não tem compromisso nenhum e isso me deixa assim desesperada, desanimada em relação ao trabalho na escola pública.

E. Você acha que isso se deve a uma falta de competência também?

Ed. Eu acho. Porque eu não sei se é por ai que você está perguntando, olha, hoje, o que tem de gente incompetente, que não tem conteúdo nenhum... Daí, a impressão que dá é que não vê a hora da aula acabar prá ele ficar livre e o aluno, ele percebe. Só que a gente tem trabalhar de tal forma prá que ele não leve isso na brincadeira prá incentivar que isso continue. E é difícil. Eu particularmente estou sentindo um peso muito grande, eu não vejo a hora de me aposentar. Olha uma coisa que eu não via a uns cinco ou seis anos - eu pensava eu ainda tenho uns dez anos - eu nem pensava em aposentaria. Agora eu já penso. Ainda não consegui analisar direitinho, cansaço não é porque eu gosto, eu me dou bem, eu gosto disso. Não é angústia, eu gosto do que eu faço, mas eu não estou conseguindo trabalhar. Os alunos da escola pública, eu não estou conseguindo me comunicar com eles. Chegou um ponto que eu acho que o nível dele é tão baixo que ele não consegue chegar no pouquinho que eu quero, eu não estou conseguindo. Assim, uma porcentagem pequena consegue.

E. Você atribui isso à formação anterior?

Ed. É, a formação anterior dele que é reflexo da má formação dos professores que trabalharam com ele. Então tá difícil, ano passado eu tive três turmas e não dá, os alunos são semi-alfabetizados. Eu tive o depoimento de um aluno que disse assim prá mim:

- Professora, a muito tempo eu não leio um texto e eu não faço isso que você tá pedindo. Como eu vou fazer uma prova, uma redação, eu não sei fazer isso. Porque a última vez que eu fiz foi na 4a. série.

- Como é que você conseguiu chegar no colegial?

- Eu colava e os meus professores davam questionários.

A grande porcentagem dos alunos que eu estou enfrentando hoje são alunos que formação deles foi sempre ligada a questionários. Então tá assim, os meus primeiros três. quatro meses de aula é prá convencer através duma conscientização do aluno de que é muito mais legal ele discutir um assunto de forma bem solta, escrever sobre esse assunto, o que ele acha do que decorar uma coisa que ele não sabe o que está decorando. Quando ele se convence disso, ele começa a gostar de mim e quando chega no final do ano, eles pedem para eu pegar a turma no outro ano. Quer dizer, eu preciso de três a quatro meses para convencer, porque não é fácil fazer isso não. Tem alguns que eu não consigo, há alunos que ainda dizem:

- Professora, mas eu preferia que você desse um questionário.

E. Outra coisa, você mesmo falou, sobre não revelar sua posição. Você vê grandes problemas nisso? Você começou a falar sobre isso mas não completou.

Ed. Olha, sabe qual é o grande problema que eu vejo... Eu não sei se... Uma coisa que eu não aceito é uma pessoa impor sua posição a outra sem dar ao outro a possibilidade de pensar posições e se direcionar, sabe que ele tenha um pouco mais de liberdade. Sabe, é muito fácil, mas muito fácil mesmo eu chegar numa escola, trabalhar com adolescentes e lançar uma idéia. Se o aluno gosta do professor, ele faz. Agora eu acho que ele não tem consciência do que ele tá fazendo. Então eu acho legal quando ele tem consciência. Tem alunos que dizem assim:

- Mas eu duvido que você vote em fulano...

Na verdade eu sei que eles captam a sua posição...

E. Exatamente. Minha pergunta é mais ou menos nesse sentido, porque dificilmente você consegue esconder a sua posição.

Ed. É, mas chegar e falar... Porque às vezes... Eu não sei nem te

explicar... Fazer a cabeça sabe, fazer a cabeça... Porque a coisa que a direita mais gosta de fazer é fazer a cabeça, então eu acho que eu não quero fazer o que a direita faz, você entende. E ai se você pegar pessoas que tem uma posição de esquerda só na base de um discurso bem superficial sem ter muitos argumentos para as coisas. É ruim, é uma pessoa fácil de ser destruída. Então eu tenho exemplos... Então, eu discuto mesmo. O que eu tive de alunos me visitando aqui e falar assim:

- Professora, eu queria que você estivesse lá prá gente discutir esse plebiscito.

Eles ficaram de cuca quente. Então aqui eu me abri. Estamos conversando como amigos não é? Então vamos discutir, aqui mesmo nesse lugar. Agora, eles gostam. Adolescente gosta de discutir política. Dizer que ele não gosta é falso, ele gosta. Ele critica e ao criticar ele já está dando a sua posição. A única coisa que eu não faço é... porque eu tenho colegas que chega época de eleição, tranca a sala e faz campanha prá determinado candidato.

E. Outra coisa que eu queria te perguntar é sobre a questão da atuação do professor, qual é a sua opinião sobre os professores, seus colegas em relação à luta política, ao movimento sindical, à participação no movimento docente, como é que você avalia isso?

Ed. Olha, eu acho assim: na década de 70, 78 por ai, a gente tava bem organizado. Agora eu acho que tem uma quantidade grande, mas imensa, 70% do pessoal que participa do movimento, participa no oba-oba, sem nenhuma consistência porque qualquer coisa eles estão recuando, recuando e os movimentos furando. E eu acho que tem enfraquecido...

E. Isso é por causa dessa falta de consistência? A que você atribui isso?

Ed. À falta de consciência política e falta de competência profissional, porque você conversa com uma pessoa que não tem base nenhuma e que você sabe muito bem que vem de escolas particulares que estão por ai vendendo diplomas. Eu já tive colegas que me disseram assim:

- Eu não sei dar aulas, mas eu não tenho culpa.

Então para essas pessoas, elas estão saindo de um mundo...e de repente são professores. Se você pensar sobre salários então... é uma grande mudança. Nos temos um grande número de pessoas que está chegando que não se manifesta, que não entra em nada.

E. Se estou entendendo essa fala sua, a gente poderia traduzir assim: a atuação sindical do professor seria reflexo da formação...

Ed. Sim.

E. A melhor referência para explicar a atuação do professor seria sua formação.

Ed. É, prá ele participar ou até prá ele não participar, mas justificar porque com argumentos que te convençam, porque a maioria... Você faz uma assembléia na escola e tem um pessoal que não toma posição, porque não tem noção nem sabe direito o que está acontecendo. Mas na hora de decidir, vamos parar? Vamos. Mas a primeira coisa que faz: vai ficar com falta e logo recuam. Eu acho que nossas greves, elas não tem futuro e o reflexo disso ai está.

E. Em parte, o que me motivou a fazer esse trabalho foi a questão da greve...

Ed. É, eu fico assim chateada todas as vezes que há greve, tudo bem. A gente vai entrar, e no final, se a paralisação foi de 15 dias, 2o dia, um mês, dia 31 de dezembro as aulas acabam. Quer dizer não há... o aluno perde... nós tivemos greves, uma quantidade tão grande de greves, chega no final do ano como é que você vai reprovar o aluno. E ai tem essa outra questão: o aluno diz:

- Olha os professores estão sempre em greve!

E o aluno vai passar. E o Estado está tranqüilo, não tem problema. Eu até me lembrei que ano passado em Brasília, teve uma greve violenta e eu tenho uma irmã que é diretora lá e ela disse que as aulas foram até fevereiro para fechar o ano. Coisa que aqui em São Paulo, onde eu trabalho a 23 anos nunca aconteceu. Já chegou no máximo a 31 de dezembro. Então ai quem sempre sai prejudicado são os alunos e os professores. Os professores conseguem grandes inimigos que são os pais dos alunos, porque os nossos alunos estão num nível em que eles adoram não ter aula, lá um ou outro que reclama. A maioria acha ótimo, são férias...

E. É uma relação difícil, um grande problema, o aluno geralmente não é consultado...
Ed. É, e as vezes em que houve consulta, os alunos deram apoio total. Então tá bom. Vamos agora discutir esse apoio que vocês estão dando:
- Eu não estou me propondo a furar greve, não é isso, mas esse apoio é porque vocês querem ficar sem aula!
E eles dão risada.
Inclusive dia desses eu estava conversando com o N..., você conhece, e ele me falou assim:
- A gente precisaria encontrar uma outra forma de reivindicar sem ser a greve, a paralisação.
Então esta é uma interrogação que eu tenho a 23 anos que estou no magistério, é uma grande interrogação. Você faz propostas, vai até a Secretaria, procura os meios legais para reivindicar, tudo isso. Nada resolvido. E daí.
E. E com relação à questão do conteúdo. Você vê algum tipo de relação entre o conteúdo ensinado pela escola, a forma que ele é ensinado e o tal compromisso político do professor?
Ed. Pelo menos eu persigo isso, prá mim isso é fundamental, minha linha básica é essa. Se eu consigo são outros quinhentos. Primeiro, eu tenho uma preocupação em que a pessoa tenha clareza das coisas. Eu trabalho com meus alunos desde a 5a. série até o 3o. ano do colegial, eu quero que ele tenha clareza na leitura, que ele consiga colocar sua opinião, que ele tenha condições de debater, que ele conteste, que ele conteste inclusive a mim. A partir dai, eu acho que se estamos estudando o século XVI, eu sempre tenho a preocupação de que o século XVI não seja distante do século XX, porque a minha aula vai e vem, e a meninada parece que gosta. E eu falo parece que gosta porque eles ficam assim, a festa que eles fazem quando eu digo que vou voltar mês que vem. Eles me cobram... Os colegas... Inclusive uma moça que foi dar aula me disse:
- Você foi minha professora.
Eu não me lembrava dela, também faz tanto tempo. E ela disse assim:
- Tem uma coisa que eu agradeço muito que você me ensinou, eu

aprendi a estudar.
Puxa vida, isso ai já... eu nem tou lembrando do salário. Eu fico tão contente. Hoje ela é professora e ela me disse:
- Eu aprendi a estudar, você me ensinou a enfrentar um texto e a conseguir me virar. Eu apliquei isso em biologia, em geografia. Isso é bom demais. Então a minha preocupação é essa. Acho isso fundamental. Então eu acho que depois que você convence o menino e leva essa criança a conseguir ler, a discutir ele se solta.
E. Você avalia isso como o compromisso do professor...
Ed. Eu acho. Por exemplo, eu tenho uma técnica que não é nada de muito complicado. Trabalho com o aluno de 5a. série, o mais novinho de dez anos. Eu pego um texto e desmonto o texto. Prá desmontar um texto, eles ficam... Você precisa ver como eles aprendem... flechinha... eles esquematizam o texto. E criança de dez anos aprende a fazer isso. No começo eles têm dificuldade. Mas quando ele pega um texto, ele não pega o texto assim e copia pedaços que ele acha mais importantes. Ele esquematiza, é tudo com palavras-chave. Depois eu vou lá dentro pegar e te mostrar como eu faço isso. A partir disso, ele vai se estruturando assim.
Esta é a técnica. Eu acho que esse é um trabalho difícil. Eu ando tão preocupada com isso que outro dia eu sonhei que eu tinha voltado e a 5a. série não estão sabendo... E é o G. que esta dando aula... conversei com o G., dei assim... falei prá ele como é que eu fazia. Mas disse a ele:
- Olha G. cada um tem o seu jeito. Eu estou falando porque você está me perguntando... deus me livre, eu não estou de impondo nada, respeito o seu trabalho...
Esta é a minha principal preocupação. Agora, eu tenho um problema serissimo. No Estado, teve uma época que eu me livrei do livro didático. Eu consegui em 1984, uma sala prá mim. Ai mandei, fiz arrecadação com os alunos, expliquei tudo que eu queria naquela sala. Que aquela sala tivesse fechadura na porta e que a chave ficasse comigo para que a sala não fosse destruída; que aquela sala tivesse mapas prá eu dar aula, que tivesse um projetor de slides; compramos um de segunda mão; que eu tivesse um dicionário - parece

besteira - mas um dicionário Aurélio, prá quando o aluno estivesse lendo alguma coisa ele estivesse ali à mão. Consegui tudo isso. E eu iria preparar, selecionar textos e montar todo o meu curso em cima de textos, e os alunos me dariam a quantia necessária para o xerox. Eu iria fazer o xerox e ia distribuir. Um trabalho maluco. Ai eu tinha um leque de autores. Tudo bem. Fiz isso durante uns dois ou três anos, trabalhava com os meninos, ensinava a desmontar os textos e faziam redações. No final do ano, os meninos estavam tão soltos que no começo do ano eles me pediam para dar prova de teste ou então perguntinhas pequenininhas, o que é isso, o que é aquilo, besteirinha assim, e eu dizia:

- Não, não é assim.

Eles ficavam desesperados. Eu dava dois, três exercícios e eles ficavam desesperados. No fim do ano eu dava um tema e eles ficavam desesperados porque não dava tempo de terminar. Falei:

- Tá vendo. É isso que eu quero. Se eu jogo um tema, você dão conta do assunto. É isso que eu quero.

Isso depois de debater em sala de aula, eu falo prá caramba. Você tá vendo o que eu falo aqui, imagina na sala de aula. Eu sei que funcionou. Ai eu perdi a minha sala. Quando eu perdi minha sala, não tinha mais condições de carregar material, porque nessa sala tinha um local onde eu guardava todo o material. Ai eu perdi minha sala. Eu coloquei ventilador, cortina na sala, tudo com dinheiro dos alunos, a sala era limpinha, os alunos não sujavam. Em determinado ano o diretor colocou carteiras novinhas, zero, e eu fiquei com uma sala linda. Pus cortina preta porque quando eu queria passar slide eu fechava a cortina. Perdi tudo isso. Isso prá mim foi uma cacetada. Eu fiquei arrasada. Eu passei até a ir à aula, sala por sala. Salas ruins demais, uma sujeira, aquelas carteiras todas arrebentadas. Como eu andar com esse material... Vamos passar slides. Como? Até montar tudo acabou a aula. E ainda diminuiu uma aula por série. Tudo isso me desgastou, me desanimou. E o pior é que depois disso, o primeiro dia que eu entrei lá, eu fiquei... tive que me segurar. O ventilador destruído, a sala imunda, as carteiras arrebentadas, tudo assim riscada. Eu pas-

sava... eu sou enjoada. Eu passava álcool nas carteiras uma vez por semana porque se alguém tivesse dado um risquinho, a carteira estando limpa é muito difícil alguém ter coragem de escrever. Arrebentaram trinco, arrebentaram o ventilador, uma cortina foi roubada no final do ano... Então prá mim só isso foi um baque violento.

E. Ainda com relação a essa questão da atuação do professor, qual a relação que você vê entre essa atuação descomprometida do professor e o enfrentamento do fracasso escolar que é o problema mais grave da escola pública.

Ed. Olha prá mim, emocionalmente é o que mais me arrasa, tanto que como eu tava te falando, antigamente eu pensava, falava em aposentadoria, nem pensava nisso. Agora eu não vejo a hora de chegar, porque eu estou arrasada, é uma pena, eu acho super-doloroso que ao final de meu tempo de exercício eu me sinta assim. Porque eu sempre consegui chegar até os alunos, e eu não estou conseguindo, estou me esforçando e não estou conseguindo. Prá chegar até eles está dificílimo.

E. Mas você acha que essa vontade que você está falando - quer dizer, toda essa história interessante que você me contou a respeito da sala - você acha que isso não pode ser uma forma de enfrentar esse fracasso, pois o fracasso se expressa na evasão, na repetência e também na permanência do aluno na escola nessas condições. Você não acha que essa atuação não poderia ser um instrumento para o enfrentamento do fracasso.

Ed. Então, acontece que agora está impossível fazer isso, seria retomar tudo isso... Olha eu tinha projetos que a gente poderia ter vídeo lá dentro, ter uma televisão sabe. Você já imaginou se a gente tivesse tudo isso em mãos... E eu perdi tudo isso. Você não consegue imaginar o meu desespero no dia - porque eu trabalhei quatro anos nessa sala, devagarinho fui montando - quando chegou naquele dia...eu deveria ter tirado uma foto para poder mostrar. Eu tinha inclusive no fundo um jornal tudo dividido assim, política internacional, política nacional, futebol porque a molecada gosta de futebol, um jornal que os alunos faziam. Toda semana tinha um

grupo que ia lá e colocava as principais notícias da semana... E eu perdi tudo.

E. Mas, o sentido da minha pergunta é o seguinte: você contou inclusive como é que você faz com o aluno para que ele aprenda a ler, quer dizer você coloca isso como uma estratégia de alguém que algum compromisso com a escola. A minha pergunta é nesse sentido, e envolve esta questão da sala também, mas não é só a questão do espaço físico, do material de ensino. Mas assim de uma forma geral, esse compromisso do professor não seria um elemento importante para enfrentar esse fracasso...

Ed. Tudo bem, eu sei o que você está perguntando. Eu começo a lembrar e fico chateada, mas na hora em que eu entro na sala, eu esqueço tudo e faço o que eu sempre fiz. Eu não consigo não fazer. Agora, a cada dia que passa está difícil conseguir algum progresso. No ano passado eu tive uma sala à noite e eu sinto que cheguei ao fim do ano sem conseguir nada. Nestes 23 anos foi a primeira sala que prá mim zerou, eu não consegui nada, era uma sala de 40 alunos e no final do ano tinha 15, os alunos eram impossíveis de se trabalhar e não era por maldade deles, alguns tinham problemas em casa, revoltados, relacionamento com pais, com irmãos. Então eles passam a ser grossos com seus colegas, é difícil. Eu não posso reclamar de grossura deles, nesses 23 anos posso contar nos dedos os alunos com quem briguei, mas a grande dificuldade e de chegar até eles.

E. Você acha que está cada vez mais difícil entrar em contato com eles.

Ed. É, tá cada vez mais difícil. Essa é grande questão: nosso aluno ele não foi alfabetizado. Agora, chegar e dizer:

- Vamos mudar a forma de trabalho. Eu particularmente dentro da minha área, não consegui encontrar esse caminho. Dentro da minha área, História, eu vou ficar só na conversa com o aluno, ele não vai ler... Olha a diferença é grande, no Colégio B eu não posso fazer o que eu faço aqui (Colégio A). No Colégio A cada aluno tem um mapa, tem um atlas do José Jobson, dá prá levar o material, não pesa nada e ali se estamos falando dos egípcios, vamos lá, abre na

página tal...Se você pegar com o aluno da 5a. a 8a., aquilo lá, você fala qualquer país e ele sabe, ele tem noção das coisas. Porque não é um trabalho, eu não obrigo o cara a decorar nada, inclusive eu nem cobro nas provas isso. Isso é uma brincadeira de toda aula. Se estamos falando de império romano, abre a página tal... Eles vão pegando, eles vão ali e a meninada aprende prá caramba...

E. É questão de hábito...

Ed. É hábito. Então você vê o nome de um país aqui no texto e não olha no mapa... tem que olhar... Eles vão pegando essa visão. É isso que eu quero. Não é decorar, ele vai memorizar, porque prá mim memorização é uma coisa e decorar é outra. Então eu não posso pedir isso pros meus alunos do Colégio B, nem pensar, eles não podem. Tem a questão do poder aquisitivo e tem a responsabilidade também. Sabe o que acontece: eu acho, os alunos daí (Colégio A) tem quase todos um bom nível escolar. Então ele sabe que prá chegar onde o pai chegou precisa estudar. Já no Colégio B, alguns até tem o material, mas não levam.

E. Você acha que o ambiente cultural, o ambiente familiar...

Ed. Nossa, é fundamental. Porque os pais, numa reunião, a gente conversa com os pais e vê que é tão importante que o filho dele esteja ali. Ele não tem noção do nível da escola, prá ele o filho dele está no Colégio B, o Colégio B é considerado em Prudente a grande escola...

Entrevista realizada em 24/05/93

Nome - MR Local de trabalho - Colégio B

E. Você trabalha só no Colégio B?

MR. Só no Colégio B. Mas até 89, 90, 91 eu trabalhava no Colégio Agrícola, eu trabalhei oito anos lá. Então eu fiquei só lá. Em 92 eu vim pro Colégio B e fiquei só lá.

E. Você exerce outra atividade remunerada?

MR. Eu exerci. Eu era uma eximia costureira, adoro costurar, criar, mas a minha paixão mesmo é dar aulas, ser professora.

E. E você participa de alguma entidade sindical?

MR. Olha, acabei de ser convidada para entrar na associação de esposas de militares porque meu marido é militar, prá ver se fazem uma greve...Por que o salário dos militares é irrisório.

E. Seu marido é policial militar?

MR. É, inclusive agora ele se aposentou, agora no mês de maio. Meu filho também está lá. Mas não é porque ele se aposentou que eu estou me negando a ir. Acho isso muito bom, até que enfim acordaram, mas é que eu vou ficar 60 dias de licença...Então, participar assim de uma associação eu não participo. O único sindicato que eu participo é a APEOESP...

E. Eu perguntei nesse sentido...

MR. Eu participo da APEOESP e do CPP (Centro do Professorado Paulista).

E. Qual é a sua formação. Você fez o 2o. grau em escola pública ou particular?

MR. Pública, nunca estudei em escola particular durante o 1o. e 2o. grau.

E. E que curso você fez?

MR. No 2o. grau eu terminei a... quando eu terminei o 1o. grau eu fui fazer o comum, fiz o comum no Sarrion, junto com o comum eu fazia o Magistério e fazia ainda um na área específica de Filosofia... Você é daqui de Prudente?

E. Não.

MR. Nós tinhamos um curso muito bonito, mas muito bonito mesmo que

funcionava lá no bosque, era um curso de Filosofia.
E. Era um curso regular de 2o. grau?
MR. Era regular e te dava direito ao certificado de 2o. grau. Então eu fiz esse, fiz o Sarrion, sou da primeira turma do Sarrion e fazia o Magistério junto.
E. O Magistério você fazia onde?
MR. O Magistério eu fazia no I.E. O curso era tão bom que eu passei em 6o. lugar no vestibular para Ciências Sociais. Era muito bom o curso.
E. Então no curso superior, você fez Ciências Sociais...
MR. Isso é uma confusão, uma bagunça. Eu entrei no curso de Ciência Sociais, cursei Ciências Sociais durante 4 meses, eu já era casada, tinha , já tinha 3 filhos, inclusive essa terceira eu perdi, então não me foi possível continuar o curso porque era muito puxado, era um curso integral naquela época. Então eu deixei o curso de Ciências Sociais e fui fazer Geografia. Durante o tempo que eu estava fazendo Geografia eu ia toda semana prá São Paulo prá cuidar da minha filha. Ai parei durante um certo tempo, não tranquei a matrícula e quando eu retornei meu vestibular... Eu retornei em 80, meu vestibular caducou e terminei a graduação em escola particular.
E. Você terminou aonde?
MR. Eu terminei em Adamantina. Eu levei tudo daqui, eu fiz três anos aqui e terminei lá.
E. Em Geografia?
MR. Tanto Geografia como História.
E. Você tem as duas habilitações...
MR. Eu entrei em 74. Com toda essa confusão na minha vida eu consegui terminar essas graduações em 82 e 83.
E. Então você estudou parte em escola pública e parte em escola particular.
MR. Exatamente.
E. Qual é o seu tempo de profissão no magistério?
MR. Olha são 13 anos sem interrupções. Com as interrupções dá uns 15 anos.
E. E isso sempre na rede pública?

MR. Sempre na rede pública. Não. Trabalhei sim, dei algumas aulas na APEC, no 2o. grau, no 1o. grau do Cristo Rei.
E. Qual é a sua jornada de trabalho atualmente?
MR. Integral...
E. São 40 ou 44 aulas?
MR. São 35 horas...
E. 35 mas com HTP?
MR. Só que como você não cumpre na escola, a gente fala que é 35 por que você é livre no restante.
E. Então são 9 horas de H.T.P.
MR. Sim.
E. Quais as disciplinas que você leciona?
MR. Este ano estou lecionando Geografia no 1o. e 2o. graus, História no 1o. grau e Educação Moral e Cívica no 2o. ano. para completar a jornada. Então eu tenho 5a., 7a. e 8a. e 1o. Colegial de Geografia - 7a. e 1o. magistério de História.
E. Bom, agora com relação ao seu cotidiano, ao seu dia a dia mesmo, não sei se você tem acompanhado nestes últimos anos, tem se discutido muito essa questão da competência técnica e do compromisso político do professor. Mais ou menos o que a gente já conversou hoje cedo. Então, eu queria saber o que você acha disso, qual é a sua opinião sobre o que vem a ser compromisso político?
MR. Não sei se vou conseguir passar isso prá você, se é o que eu faço, se é o que eu entendo é o que você está querendo saber.
E. Eu quero saber o que você faz, não existe uma resposta pronta...
MR. Por exemplo, eu vou começar com a 5a. série, a minha atitude, meu comportamento em relação à 5a. série. Quando foi implantada esta proposta curricular, totalmente modificada daquele cotidiano anterior, então eu achei que ela deu uma brecha, principalmente para aquelas pessoas que gostam de estar assim, por dentro das conjunturas, estar acompanhando politicamente as coisas. Eu acho que ela dá essa chance... Então eu acho que o professor, ele tem que ter uma postura, por exemplo: vamos falar do plebiscito. Então você... passa na televisão, o aluno chega e fala o que é isso, e você fala:

- Pergunte para o seu pai ou para a sua mãe ou depois eu te explico.

Então eu procurei explorar o máximo que eu pude, na medida em que eu fui conseguindo entender. Quando eu não entendia, eu procurava a ajuda de alguém, para estar explorando politicamente aquilo ali e estar inserindo meu aluno naquela conjuntura. Eu acho que o professor não tem que ser aquele que tem que pegar o conteúdo, distribuir o conteúdo, dar perguntas e respostas de acordo com que o autor tá colocando, deu conta do recado e acabou. Eu acho que isso é mais uma razão prá gente trabalhar, por exemplo, eu discuti o plebiscito da 5a. ao 2o. colegial... Geograficamente eu trabalhei todo o caminho da monarquia no planeta, historicamente idem, a gente sentou numa mesa redonda com várias palestras, com vários debates. A gente sentou e a gente procurou tirar as dúvidas dos alunos, entende. Talvez eu seja muito ambiciosa, talvez eu esteja muito além ou talvez esteja totalmente errada, mas eu acho que é uma situação que se a gente souber explorar, você trabalha politicamente o aluno de uma tal maneira que ele vá perceber que o professor não bitola, porque o aluno acha chato, se você falar só do conteúdo o aluno acha chato, ele acha assim...

NESTE MOMENTO FOMOS INTERROMPIDOS POR UMA COLEGA DA ENTREVISTADA!

MR. Do que mesmo eu estava falando?

E. A gente estava falando da questão do compromisso político e você estava explicando...

MR. Sim. Eu estava falando de como aproveitar os momentos para trabalhar com o aluno. O aluno hoje, ele explora isso, ele percebe quando o professor quer falar ou não quer falar. Você quer um exemplo? Colegas profissionais dos quais eu não quero citar o nome, então o aluno diz:

- Professor, estamos fazendo um trabalho junto com a professora de Geografia e a professora de Português, e o assunto é esse.

E o camarada responde assim para o aluno:

- Eu não sei, não quero saber e tenho raiva de quem sabe e mais ainda de quem tá pedindo.

Você percebe? Então o aluno, ele fica naquela...
E. E aproveitando esse gancho ai, eu queria saber qual que é a sua opinião a respeito desses professores, em termos da realização desse compromisso político, no que diz respeito a luta sindical, à luta política, à participação no movimento docente e a própria atuação na sala de aula.
MR. Olha, é decepcionante. Você me desculpa a realidade, mas é decepcionante. Não digo decepcionante assim no total, mas como uma minoria que tem assim um certo poder local, quando eu digo poder local é o poder dentro da escola, são aqueles mais velhos, são aqueles ... Então eu estou muito decepcionada. Quando você chama prá uma luta, tipo assim... Por exemplo, os funcionários fizeram greve por um salário melhor, então nós tivemos professores, colegas nossos que limpavam as classes e incentivava... falando:
- Onde já se viu...
Então você fica decepcionado, sabe. O professor ele está acomodado com o que ele ganha. Parece mentira o que eu vou falar, mas se você chama prá luta, chama prá uma reunião, você chama prá uma conversa, você é taxada de avançadinha, você é taxada de uma pessoa lunática, que não tem o pé no chão. Se você chama prá uma reunião na APEOESP vem meia dúzia de gato pingado. A minha escola não tem nenhum representante na APEOESP. Como eu não aceitei esse ano ficou sem ninguém. E a minha escola é uma escola de elite, bem centralizada, numa vila muito boa. Daí você percebe... Então não existe esse compromisso político, são bem poucos. Você percebe também que o professor ele demora prá entrar no movimento, ele só entra quando ele tem certeza que ele perdeu bem menos aula do que o companheiro e que realmente vai sair alguma coisa...
E. Agora, você vê algum tipo de relação entre o conteúdo ensinado na escola, a forma como ele é ensinado e o compromisso político do professor?
MR. Eu vejo relação. Foi o que eu disse prá você. Se o professor estiver interessado em trabalhar com o aluno numa proposta legal mesmo, um conteúdo que não esteja distante do aluno, você insere o aluno de uma tal maneira a viver aquilo lá que você tem uma

resposta linda dele. Mas se é um professor que ensina só aquilo que a Januária, que Zoraide Victorelli ou qualquer outro autor determinou nos anos 60, 70, se você segue aquela linha, você não relaciona nada. Você dá seu conteúdo, então o aluno diz assim:

- Ah professor, o que me interessa isso ai? Eu não era nem nascido!

E ele está certo.

E. Então você considera essa questão, a competência técnica, a habilidade de lidar com o conteúdo é base para esse compromisso?

MR. Olha, a habilidade de lidar com conteúdo é básica, mas o cara pode ser supercompetente e ignorante. O cara é competente, o cara sabe é... livrescamente ele sabe o conteúdo dele, mas quando ele tem que lidar com alguma coisa nova, com alguma mudança, ele sofre um...Você está entendendo? Eu tenho colegas muito competentes mas não aceitam mudanças.

E. Você já insinuou até essa questão sobre professores que reprovam muito, professores que reprovam pouco, que vai desembocar num problema sério da escola hoje que é o fracasso escolar que se expressa na evasão, na repetência e até na permanência do aluno, sem de fato estar aprendendo. Eu gostaria de saber qual a sua opinião sobre a relação entre a atuação do professor comprometido político e o enfrentamento do problema do fracasso escolar. O que você acha disso?

MR. Esse é um problema sério. Eu posso te dar a resposta com um exemplo?

E. Claro, fique à vontade.

MR. Este ano na minha escola, sentou-se na mesma mesa os professores de História, Geografia, Ciências e Português tentando botar em prática a tal é... interdisciplinaridade, que cada um procura fazer dentro de sua sala de aula, numa redoma, e você acha que tá fazendo, mas não encontra eco no colega. Então nós lemos e relemos as quatro propostas e tentamos fazer alguma coisa, assim, comprometer os professores de uma tal maneira de que tivesse um leque aberto para que o aluno não tivesse principalmente o problema... Você enche o aluno de conteúdo, de matéria voltada

para Geografia e ele pode aproveitar em História... Você está entendendo? Então a gente procurou amarrar assim.E chegamos a um consenso de que deveríamos começar a mudar as leituras, trabalhar com leituras paradidáticas, inseridas no conteúdo oficial que o governo nos obriga a dar e juntando a esse conteúdo oficial coisas que estavam no cotidiano do aluno, ecologia, questão da indústria, essas coisas todas. Então, primeira coisa gente, vamos parar com a Januária em História e com o Melhem Adas. Então esse grupo mudaria o livro didático. Embora eu particularmente, eu não vivo só do livro didático, eu não trabalho só com ele, o livro didático não é minha bíblia. Inclusive eu coloco vários e sentamos em grupos e a gente discute os livros prá ver que que o autor tá colocando, prá ver como eles tratam o assunto completamente diferente. E decidimos então que mudaríamos o livro didático e ficamos assim com um livro crítico, não só mais crítico, mais entendível, mais atual, partimos prá um caminho mais atual, isso em História. Em Geografia, entramos com o Demetrius e com o Vesentine. Os alunos da manhã remanescentes daquele professor, que como eu falei prá você, é o professor que passa, que dá o questionário... Os alunos da manhã acostumados com a Januária, usado a dez anos, que coloca perguntas e respostas... Os alunos não tiveram interesse, porque a professora de História mudou, veio uma professora nova com outras atitudes, outra cabeça mais aberta. Então os alunos fizeram um abaixo assinado pedindo que a professora, ou saia ela ou tire o livro - ou sai ela ou tira o livro. Ainda fizeram mais uma confusão: o professor fulano de tal, ele dava o Januária e nós queremos continuar com esse. O professor foi chamado na escola, vieram os pais, fizeram uma confusão... Você percebeu o problema que é você trabalhar politicamente onde existem poderes locais. E a turma da manhã era a elite da escola, alunos que saem do Anglo, que saem do Impacto, do Cristo-Rei, eles querem o livro fácil, tudo prontinho. Então eu acho bastante complicado. Resultado: a professora chorando disse assim:

- A pressão tá muito grande, eu não tenho idade nem coração...volta pro Januária. Só que ela disse aos alunos que eles teriam que passar por um vestibulinho para entrar no Sarrion, no

Arruda Mello e com essa metodologia vocês não entram.
Então, o que acontece? O pai coloca prá fazer o primeiro ano numa escola particular prá depois mudar prá escola pública. É difícil. Então como é que você pode trabalhar politicamente... a evasão... o professor que passa todo mundo porque ele está acostumado com o livro facinho, os livros passam de um pro outro durante dez anos com as respostas todas no livro e o aluno vai simplesmente passando de um pro outro, não muda nada. Então, é o aluno que vai passar. Esse é o melhor professor? Ai quando você quer mudar a sistemática, você quer fazer o aluno pensar e daí?
Então, esse fracasso escolar ele só vai diminuir a partir do momento em que se conscientizar o professor, que o professor se conscientizar que o trabalho dele tem valor. Eu falei prá essa minha amiga:

- Você errou, você nunca devia ter voltado atrás, botar no lixo tudo que nós aprovamos numa reunião de consenso... quer dizer, ganhou a escola, ganhou os alunos, e ganhou os pais. E o que vai acontecer? Você não vai conseguir caminhar como você queria. Em contrapartida, os alunos da tarde disseram:

- Nós não aceitamos voltar pro Januária, pois faz três anos que a D... trabalho com a gente e nós não sabemos mais fazer questionário.

Nós ganhamos à tarde e à noite ganhamos também. Então, ficou uma coisa ruim. Prá você ver o quanto é difícil. Não é só mudar o professor dentro da sala de aula...
E. Agora, você conseguiria elencar prá mim as características que você considera fundamentais num professor comprometido politicamente?
MR. Acima de tudo ele tem que ter realmente uma postura... No caso do exemplo, se a postura dela não fosse assim meia frágil ela teria sustentado... Porque o professor, ele é soberano, quando ele tem um carteirinha que diz que ele é habilitado, então ele tem que cumprir. Ele tem que ter uma postura ... pessoal, segurança, tem que ter uma meta, segurança, saber realmente o que ele tá querendo e perante a comunidade, a sociedade ele tem que

assumir, ou ele vai ficar só em cima do muro? Se aparece diariamente um monte de informações prá gente, politicamente você fica:

- Ah, não sei...

Se naquela mesa de reunião tiver dez parlamentaristas eu vou ser parlamentarista. Se no outro dia tiver onze presidencialista eu mudo de lado. Não pode. Ele tem que ter uma postura real...

E. Além disso, com relação à questão do conteúdo, você acha isso importante, é caraterística do professor...

MR. Eu acho que o conteúdo que o professor ensina dentro da sala de aula tem que estar embasado, amarrado com alguma coisa real. O professor não pode chegar lá divagando. Hoje você fala do solo, amanhã você vai falar da ... Hoje você está falando da América, amanhã você vai falar da Europa... Não pode, você tem que ter o conteúdo amarrado... Ele tem que saber explorar o conteúdo que ele tem em mãos que é o tal conteúdo oficial que passam prá gente, que já está até arcaico já e saber aproveitar trabalhando aquele conteúdo de acordo com a realidade. Então, se eu vou trabalhar com a Europa, tenho que trazer próximo dele, pois eu tenho certeza que se lá eles vão trabalhar a América, eles vão sempre relacionar com a sua vida... Eu penso assim.

E. Olha Professora, era isso que eu queria perguntar. Se você quiser completar alguma coisa, alguma coisa que você deixou de falar e queira completar fique à vontade.

MR. Era isso.

Entrevista realizada em 26/05/93

Nome - R Local de Trabalho - Colégio B

E. R. Eu gostaria de te fazer algumas perguntas sobre sua formação profissional e algumas opiniões suas sobre algumas questões referentes à atuação do professor. Você exerce outra atividade remunerada?

R. Não, só leciono.

E. Participa de alguma entidade sindical, APEOESP, Sindicato dos professores...

R. Sou associada da APEOESP.

E. Agora sobre sua formação profissional. Você se formou em que no 2o. grau?

R. Fiz o Inciso III e a Habilitação do Magistério. Na época, era a única opção profissional que eu tinha. Só tendo uma profissão é que daria para continuar estudando e pensar na faculdade.

E. Em que tipo de escola você estudou, particular ou pública?

R. Pública. Como já disse, não tinha muitas condições financeiras...

E. E no curso superior?

R. Eu comecei a fazer Direito na Toledo, mas não gostei do curso e não conseguia pagar... Então eu fiz outro vestibular na UNESP e fiz Geografia.

E. Em que ano você terminou o curso?

R. Em 1987.

E. Há quanto tempo você é professora?

R. Há mais ou menos cinco anos. Comecei com substituições eventuais e agora estou com mais aulas. Ainda nào consegui completar a jornada, mas já consegui ficar numa escola só.

E. Você sempre trabalhou na rede pública?

R. Sempre.

E. Qual é a sua jornada de trabalho semanal?

R. Esse ano eu consegui pegar 32 aulas...

E. Quantas HTP?

R. Acho que são 6, não tenho bem certeza. Ainda não entendo muito bem como funciona isso, ainda mais agora com essa confusão de

escola-padrão.

E. A escola que você trabalha é padrão?

R. Não. Era para virar esse ano, mas a direção não quis. Eles querem conhecer melhor o projeto, tem medo de não dar certo.

E. O que você acha desse projeto da escola-padrão?

R. Olha, está tudo meio confuso ainda, mas pelo que eu vi até agora ainda não deu muito certo porque o governo ainda não mandou tudo que tinha prometido. Falavam que era só fazer o projeto e a escola recebia isso e aquilo. E até agora parece que não veio nada. Nào acredito muito que vai dar certo.

E. Participa de alguma entidade sindical, APEOESP, Sindicato dos professores..

R. Sou associada da APEOESP.

E. Agora sobre sua formação profissional. Você se formou em que no 2o. grau?

R. Fiz o Inciso III e a Habilitação do Magistério. Na época, era a única opção profissional que eu tinha. Só tendo uma profissão é que daria para continuar estudando e pensar na faculdade.

E. Em que tipo de escola você estudou, particular ou pública?

R. Pública. Como já disse, não tinha muitas condições financeiras...

E. E no curso superior?

R. Eu comecei a fazer Direito na Toledo, mas não gostei do curso e não conseguia pagar... Então eu fiz outro vestibular na UNESP e fiz Geografia.

E. Em que ano você terminou o curso?

R. Em 1987.

E. Há quanto tempo você é professora?

R. Há mais ou menos cinco anos. Comecei com substituições eventuais e agora estou com mais aulas. Ainda não consegui completar a jornada, mas já consegui ficar numa escola só.

E. Você sempre trabalhou na rede pública?

R. Sempre.

E. Qual é a sua jornada de trabalho semanal?

R. Esse ano eu consegui pegar 32 aulas...

E. Quantas HTP?
R. Acho que são 6, não tenho bem certeza. Ainda não entendo muito bem como funciona isso, ainda mais agora com essa confusão de escola padrão.
E. A escola que você trabalha é padrão?
R. Não. Era para virar esse ano, mas a direção não quis. Eles querem esperar mais um pouco, tem medo de não dar certo.
E. Qual é a sua opinião sobre o projeto da escola-padrão?
R. Olha, eu ainda não consegui entender tudo, mas pelo que eu ouvi dizer a coisa não está dando muito certo não. Parece que o governo não está cumprindo tudo que prometeu. Quando lançaram o projeto, falaram que era só a escola fazer o projeto e que vinha isso e aquilo, mas até agora nada.
E. Quais as disciplinas que você trabalha?
R. Estou com algumas turmas de colegial com Geografia e também peguei Educação Moral e Cívica. Não gosto muito, pois meu negócio é Geografia mas fui obrigada a pegar, era o que tinha.
E. Não sei se você já ouviu falar sobre competência técnica e compromisso político. Eu gostaria que você me explicasse o que você entende por compromisso político?
R. Olha, eu ainda estou meio por fora disso, faz pouco tempo que leciono. Mas eu acho que deve ser o compromisso do professor com a escola, não é? É isso mesmo que você quer saber?
E. É. É exatamente por ai.
R. Bom, como estava dizendo, acho que todo professor deve ter um compromisso com seu trabalho. Não sei se estou sendo ingênua demais, mas não consigo entender alguém que entre na sala de aula sem gostar do que faz. Tá certo que a gente ganha mal, muito mal, mas todo mundo é livre para procurar outra profissão, uma que de mais dinheiro. Eu acho que quem vai dar aula tem que saber que não vai ganhar dinheiro. Tem que escolher essa profissão por paixão, vocação. Esse é um dos trabalhos que não dá para fazer sem gostar porque todo mundo vê quando você faz com prazer ou não. Então, eu acho até que nós estamos nessa situação porque tem muita gente no magistério que não quer nada com nada, não gosta do que faz, não

sabe fazer direito, não se envolve com nada. Vai lá, dá sua aulinha e volta para casa sem se envolver em nada com escola, com o aluno - às vezes ele nem sabe quem é o aluno dele.

E. Qual é a sua opinião sobre o envolvimento dos professores em termos de luta política, sindical?

R. Olha, como eu estava falando, ninguém se envolve com nada. Parece que tem medo do pessoal do APEOESP. Tá certo que tem um pessoal meio radical lá, mas tudo bem, são os nossos representantes. Se nós não fazemos nada, eles fazem. Então, tem gente que foge disso. Faz pouco tempo que estou na rede, mas já deu para aprender algumas coisas. Por exemplo, quando tem greve, a primeira preocupação do pessoal é se vai descontar, se vai cortar o ponto, se vai ter que repor... Às vezes tem gente que vai para escola todo dia e fica lá como quem não quer nada só para assinar o ponto. Então, nós somos uma classe muito desunida. Claro que tem exceções, mas são tão poucas...

E. Você vê algum tipo de relação entre o tipo de conteúdo ensinado na escola, a forma como ele é ensinado e o compromisso político do professor?

R. Eu acho que o professor tem que ser acima de tudo competente, porque nào dá para entrar na sala de aula sem saber direito o que vou ensinar. Agora essa relação que você quer saber é meio complicada porque depende de um monte de coisas, de um conjunto de fatores que referem-se desde a vida pessoal do professor até as condições de trabalho que ele encontra na escola... É claro que não adianta ser só competente, porque se eu não tenho condições de trabalho na escola, eu não consigo fazer um trabalho bom. Mas, também acho que dá para ver que o professor comprometido tem um jeito diferente de ensinar o conteúdo. Porque é diferente você fazer uma coisa com gosto. O cara pode ser o melhor conhecedor de um assunto, mas se ele não tem prazer em ensinar, se ele não tem compromisso não adianta nada.

E. Na sua opinião existe relação entre a atuação do professor comprometido politicamente e o enfrentamento do fracasso escolar?

R. Claro que tem. Quando eu te disse que o professor que faz com

gosto faz melhor, acho que tudo a ver, porque eu acho que muitas vezes o aluno não aprende porque não interessa prá ele. É claro que no 2o. grau a coisa é mais complicada, porque o aluno vem com uma série de dificuldades do 2o. grau, mas além disso tem todas aquelas dificuldades: às vezes vem do trabalho sem janta e sem banho, tá com sono, a aula tá chata... Então, quando esse aluno encontra um professor que se interessa por ele, que vai lá dar a aula porque gosta, que esquece que ganha pouco, que tem problemas lá fora, esse aluno rende mais.

E. Você poderia enumerar prá mim as características mais importantes de um professor comprometido politicamente?

R. Primeiro de tudo: tem que gostar do que faz; não adianta, se não gostar não faz direito; segundo: tem que saber o que vai fazer, porque o aluno não é bobo, ele sabe quando o professor não conhece o assunto, então ele deita e rola; terceiro: tem que saber dividir, se tá ganhando mal tem que reclamar, mas o aluno não tem culpa disso; então tem que esquecer disso quando entrar na escola; quarto: tem que se envolver com seu trabalho e com o trabalho dos colegas, não dá prá ficar fechado, sem comunicação... Não lembro de mais nada.

E. Bom, acho que eu perguntei tudo que eu queria. Se você quiser falar mais alguma coisa, completar alguma coisa...

R. Eu só queria dizer que as faculdades que formam professores tem que ter mais cuidado porque o jeito que a gente sai da faculdade é duro... E eu acho que eu fiz uma faculdade boa... Mas os professores mais novos, como eu, saem sem preparação da faculdade, sem noção da dura realidade que a gente enfrenta na escola hoje. E o duro que a gente só descobre isso quando vai procurar emprego, e a gente sofre muito...

unesp