

RICARDO CUSINATO

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese de Doutorado defendi
da por Ricardo Cusinato e aprovada
pela Comissão Julgadora em 16-08-87.

Data: Unicamp, 18/08/87

Assinatura: 

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1987

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação - Área de Metodologia do Ensino - à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. José Dias Sobrinho

Comissão Julgadora

Dulce C. A. Whitaker

Ilma M. Carvalho

W. B. B. B.

Luiz F. M.

Luiz F. M.

Dedico este trabalho à Maria Na
zareth, companheira de vida, e
aos nossos filhos

Bruna

Guilherme e

Camila

AGRADECIMENTOS

É grande o número de pessoas e de instituições que participaram da elaboração deste trabalho de pesquisa, e quase impossível enumerá-los. Contudo, procurarei indicar aqueles que tiveram uma participação direta.

Quero aqui registrar o meu agradecimento à Escola Pública mantida pelo Estado e àqueles que lutaram e lutam para defendê-la. Tenho claro que sem ela o meu destino seria outro.

Agradeço aos professores que me estimularam nos estudos e, principalmente, àqueles que o fizeram com respeito e amizade.

À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, atualmente UNESP, pela oportunidade de fazer o curso superior e, posteriormente, retornar como docente.

À UNICAMP, pela oportunidade de fazer o curso de pós-graduação em Educação.

Quanto às pessoas, quero agradecer, de modo muito especial, ao Professor José Aluzio Reis de Andra de pelas sugestões iniciais deste trabalho e à Professora Dra. Dulce C.A. Whitaker pelo estímulo, atenção e sugestões com que acompanhou o seu desenvolvimento.

Aos professores de 1º e 2º graus da rede do Estado, na região de Araraquara, pela disponibilidade e atenção com que responderam aos questionários e, posteriormente, prestaram seus depoimentos.

À Capes, pela ajuda financeira através da moda

lidade de bolsa de estudo denominada "auxílio deslocamento", que suavizou os custos das viagens para a UNICAMP e, posteriormente, colaborou nas despesas com a pesquisa de campo.

Agradeço, ainda, à banca de qualificação que, através das críticas ao trabalho, colaborou para com o seu encaminhamento.

E de maneira muito especial quero agradecer à atenção, à dedicação e ao respeito com que o orientador deste trabalho junto à pós-graduação em Educação da UNICAMP, o Prof. Dr. José Dias Sobrinho, acompanhou o seu desenrolar, orientando-me e estimulando-me nas diversas fases da pesquisa.

Agradeço à Profa. Maria Nazareth Cardoso Cusinato pela leitura dos originais e pelas sugestões de redação; ao Professor Juscelino Pernambuco pela revisão final da redação.

Um agradecimento final à bibliotecária Márcia Cortese Barreto, pela colaboração na revisão da citação bibliográfica, e ao funcionário Flávio Haddad pela datilografia do trabalho.

ÍNDICE

Resumo

INTRODUÇÃO 01

Procedimento metodológico 06

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO 13

1. O conceito de educador e a função social dos cursos de licenciatura. 13

2. O conceito de "competência profissional". 30

3. O contexto histórico da formação dos professores. 39

CAPÍTULO II - A REFORMA DO ENSINO - LEI Nº 5692/71 E A ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS 51

1. A História e a Geografia na reforma do ensino. 51

2. O mercado de trabalho na área de Estudos Sociais com a Lei nº5692/71. 71

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES 96

1. Cursos realizados. 96

2. Representação dos Professores sobre suas condições de trabalho. 112

3. Representação que os professores elaboram sobre seus cursos. 126

<u>CONCLUSÃO</u> (e outras considerações)	173
<u>BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA</u>	205
<u>LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA</u>	212
<u>ANEXOS</u>	217
Anexo 1	217
Anexo 2	228
Anexo 3	230

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo a análise da produção da competência profissional do atual professor da área de Estudos Sociais de 1º e 2º graus na rede de ensino público do Estado de São Paulo em Araraquara e região. Secundariamente visa a fornecer elementos para algumas considerações a respeito dos cursos superiores de licenciatura.

A competência profissional do professor determinada socialmente é delimitada para efeito de análise em duas variáveis: formação acadêmica e condições de trabalho.

O trabalho é desenvolvido ao longo de três capítulos, assim distribuídos: o primeiro esboça o referencial teórico que orientará o seu desenvolvimento ao analisar o conceito de educador e a função social dos cursos de licenciatura; o segundo, se ocupa da legislação de ensino e do mercado de trabalho com a reforma do currículo de 1º e 2º graus com a Lei nº 5.692/71 e textos complementares. O terceiro se ocupa da formação acadêmica dos professores, de suas condições de trabalho e de como eles elaboram as representações sobre os cursos realizados.

Os dados demonstraram que 65 professores acumulam um total de 175 cursos de licenciatura de nível superior, além de uma série de cursos de curta duração, e indicam que 98% deles têm duas ou mais licenciaturas. Nas representações que elaboram sobre os seus cursos após a graduação, os professores criticam a possibilidade de os

mesmos incidirem de maneira significativa na sua competência profissional, nas condições em que são realizados. Na análise das suas condições de trabalho os professores criticam a desorganização desta área do conhecimento o que reflete a Política Educacional que os impele a estarem constantemente realizando tais cursos.

A conclusão indica a perda da identidade do professor da área de Estudos Sociais e faz considerações sobre as implicações políticas da desorganização desta área do conhecimento para o corpo docente das escolas de 1º e 2º graus da rede pública na década de 70 e início de 80.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objeto de trabalho a produção da competência profissional do atual professor da área de Estudos Sociais - História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Estudos Sociais - de 1º e 2º Graus da rede de ensino público de Araraquara e região, que abrange 7 municípios, com aproximadamente 51 escolas, 1042 professores e 34.000 alunos. A área de Estudos Sociais conta com aproximadamente 115 professores, dos quais foi extraída a amostra de 65.

A produção da competência do professor da forma como fica explícito no primeiro capítulo, é delimitada pela sua formação acadêmica nos cursos de licenciatura e pelas suas condições de trabalho. São estes fatores que intervêm diretamente na formação do professorado no contex

to histórico das décadas de 60 e 70. A delimitação deste tema não busca, em nenhum momento, ofuscar a sua compreensão no sentido amplo, mas sim uma estratégia para o seu desenvolvimento.

A formação do professor, no sentido amplo do termo, que é também, e antes de mais nada, um cidadão, exige para sua compreensão uma análise do contexto sócio-econômico, político e cultural. São assim determinações para a sua compreensão: a origem econômica do professor, a sua expectativa e a de seus familiares para com a educação, a política cultural do país - passando necessariamente pela análise dos direitos democráticos do cidadão - a sua formação escolar, a história do ensino público e as suas condições de trabalho; em outras palavras, a formação do professor é multi-determinada socialmente pelo conjunto das instituições da Sociedade Civil e pela Sociedade Política, pela luta de classes e, em síntese, pelo modo de produção de seu país.

Neste momento, com a parca bibliografia que existe sobre o assunto, a contribuição deste trabalho será feita dentro dos limites estabelecidos acima, tomando como ponto de referência uma região específica. É possível que o leitor encontre ao longo deste trabalho passagens "obscuras" que devem ser entendidas não como uma imprecisão do pensamento, mas como brechas, como pontos a serem esclarecidos e, portanto, como problemas de investigação para outras pesquisas.

Se na delimitação da análise da competência do professor eu dou prioridade à formação que recebeu nas

instituições de ensino superior, é por atribuir a elas um peso e uma responsabilidade específica de sua função, de sua própria razão de ser, que tem sido descartada no próprio meio acadêmico. Como diz Luiz Carlos Menezes: "A Universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder "fazer ciência em paz".*

Se na busca da competência do professor, procuro resgatar o papel das instituições de ensino superior é por reconhecer nelas e atribuir a elas o papel de formadoras de mão de obra específica para o exercício da função de professor e responsabilidade pela expedição de diplomas que habilitam o licenciado a ocupar o cargo de professor no 1º e 2º graus e, como tal, co-autores da competência técnica e do compromisso político, como é definido no capítulo primeiro deste trabalho.

Para esta tarefa serão analisadas a legislação de ensino, a formação acadêmica dos professores e suas condições de trabalho, não como momentos estanques, mas sim como aspectos de uma situação, que se entrecruzam e se articulam num movimento histórico-dialético.

Como demonstrarei ao longo deste trabalho, a categoria profissional dos educadores teve sua competência mutilada pela política educacional pós-64 e, no processo de reconstrução de sua história, é fundamental que esta violência seja desnudada. Procurar camuflá-la impede que se analise a própria produção da competência e implica em

* MENEZES, L.C. de. Formar Professores: tarefa da Universidade. p. 120.

considerá-la como vocação, como dom e outras formas que apreendem a competência em abstrato. Camuflar a violência não contribui para a reconstrução e recuperação da identidade do educador. Ao contrário, é exatamente reconpondo e denunciando a violência a que o professor foi submetido que se elabora a sua identidade.

Este trabalho é elaborado e desenvolvido num momento histórico em que se faz a revisão crítica da escola brasileira e o conceito da competência profissional surge estreitamente vinculado à questão da evasão escolar e da tão propalada queda da qualidade do ensino. Neste contexto, a competência do professor é posta em questão. Pautome em buscar os seus determinantes históricos.

Procuro apreender, num processo dialético, as reações do professorado a toda uma política educacional autoritária que se impõe sobre ele. Apreender as reações do professorado é essencial nesta análise, pois, do contrário, mostraria os professores passivos, meros transmissores de conhecimento e reprodutores do social. É através da reação dos professores à política educacional pós - 64 que se abre espaço para que se repense a resistência à dominação.

Para efeito de exposição e análise, este trabalho foi assim distribuído:

Na introdução, faço a apresentação e exponho a metodologia utilizada.

No primeiro capítulo, procuro explicitar o referencial teórico e o contexto histórico da formação dos professores, que orientarão o desenvolvimento do trabalho

como um todo.

No segundo e no terceiro capítulos, desenvolvo a pesquisa de campo propriamente dita. No segundo capítulo, apreendo as implicações da reforma do ensino com a lei 5.692/71 no currículo de 1ª e 2ª graus e na formação do professor. Com base na legislação (leis, pareceres, resoluções, decretos, indicações) mostro a indefinição na área de Estudos Sociais, com o avanço e o recuo da implantação dos Estudos Sociais e como esta indefinição repercute nas condições de trabalho dos professores. Para esta tarefa, aponto a distinção entre Registro no MEC e Concurso para provimento de cargo, isto é, como a legislação desqualificou o corpo docente de História e Geografia ao implantar os Estudos Sociais e ao fazer o movimento inverso, porque nestas passagens os professores fizeram os cursos predominantemente nas faculdades particulares de finais de semana.

No terceiro capítulo, depois de fazer o levantamento dos cursos realizados pelos professores e de constatar o predomínio absoluto dos cursos de finais de semana na formação do corpo docente, analiso as representações que estes professores elaboram sobre sua própria formação. O exposto ao longo dos capítulos, parece-me que deixa claro a desorganização do trabalho e, principalmente, da formação do corpo docente nesta área do conhecimento.

Na conclusão, em que articulo as variáveis do trabalho, constato a produção da perda de identidade do professor e crio os primeiros elementos para a sua reconstrução.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Metodologicamente, este trabalho parte do presuposto de que a educação não pode ser apreendida e analisada independentemente do contexto social mais amplo . Sua análise deve vir estreitamente relacionada à história sócio-econômica e política.

As reformas do ensino pelas Leis nºs 5.692 e 5.540, por exemplo, não podem ser consideradas menosprezando-se o processo de escolarização das diversas camadas da população, assim como a formação dos professores não pode ser analisada desvinculada da expansão do ensino superior e da repressão cultural que se seguiu aos anos 64.

A legislação de ensino, a formação acadêmica e as condições de trabalho são apreendidas como determinantes da competência profissional do professor, situado no

contexto mais amplo da política educacional.

O contexto histórico da produção do professor que ocupa de maneira explícita um capítulo deste trabalho permanece implícito ao longo do mesmo e orientou o seu desenvolvimento. No entanto, a preocupação em analisar a competência profissional do professor nos seus determinantes imediatos, às vezes, o circunscreve ao contexto social da categoria docente; mas, em momentos específicos, restabelece a relação com o contexto social mais amplo, numa perspectiva histórico-dialética, o que significa compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

A elaboração dos procedimentos metodológicos e a estruturação do campo teórico ocorreram concomitantemente. Neste trabalho, não houve a elaboração de hipóteses de pesquisa na Universidade para, em seguida através da pesquisa de campo, testá-las. Posso dizer que determinadas posições assumidas e questões colocadas ao longo da pesquisa já revelavam uma participação com as questões analisadas.

A delimitação do conceito de educador e da função social dos cursos de licenciatura foram elaborados paralelamente à aplicação de um questionário piloto que procurava abranger a formação do professor como um todo. A aplicação deste questionário e as leituras correlatas permitiram a delimitação do que concebo por formação do professor e reencaminharam a pesquisa de campo propriamente dita.

Naquele momento, a questão era analisar a "for

mação acadêmica" do professor como uma das variáveis de sua competência profissional. Para esta tarefa, foi elaborado e aplicado um questionário com perguntas fechadas*, que levantava os cursos realizados pelos professores. A diversidade na sua formação acadêmica, a presença maciça do professorado em diversos cursos reportaram-se às suas condições de trabalho e à legislação que estabeleceu a reforma do ensino de 1ª e 2ª graus em 1971.

A tarefa desafiadora era de analisar a formação acadêmica, que estes professores receberam nestes cursos de licenciatura, o que me remeteu para as representações que elaboram sobre sua formação acadêmica; mais especificamente, a opção foi apreender e analisar a competência profissional que os professores adquiriram nestes cursos através dos seus depoimentos.

A definição dos instrumentos para a coleta de dados se deu do seguinte modo:

Inicialmente a aplicação de um questionário piloto** contendo questões fechadas e questões abertas sobre a formação dos professores e suas condições de trabalho. Neste momento, o tema da pesquisa se redefinia e notei que as representações que elaboram sobre os cursos e sobre suas condições de trabalho não ficavam explicitadas,

* Sobre a elaboração de questionário, vide THIOLENT, M. Crítica metodológica, Investigação Social e Enquete Operária.

** Vide Anexo I.

nem documentadas. Na aplicação dos questionários perdia-se grande parte da fala dos sujeitos. A superação desta dificuldade veio com a técnica para entrevista com o uso do gravador. As entrevistas foram orientadas por um procedimento por parte do pesquisador de modo a:

"através de uma atitude ingênua, fazer falar o informante, sobre suas relações praticadas, de modo interpretativo, o que às vezes o transforma em sociólogo espontâneo".*

A transcrição da fala dos entrevistados mostra que lhes foi possível passar de objetos a sujeitos do discurso sociológico, como o demonstra o capítulo intitulado "A formação dos professores".**

Definidos os instrumentos, questionário e roteiro de entrevista, dei início à coleta de dados:

1. No primeiro momento, fiz o levantamento dos cursos de formação dos professores da rede. Para isso, elaborei um questionário***, com questões fechadas a serem preenchidas pelos próprios professores. Os questionários foram entregues nas escolas, quase sempre em mãos dos professores; quando isto não foi possível, deixava com a pessoa responsável pela direção da escola - diretor ou assistente. O fato de o pesquisador ser conhecido na

* WHITAKER, D.C.A. Ideologia e Práticas Culturais: o controle ideológico dos trabalhadores de cana. p. 25.

** Vide o uso desta metodologia no trabalho de WHITAKER, D.C.A.-ibidem.

*** Vide Anexo II.

região de Araraquara, inclusive como ex-professor de His
tória, Geografia e Estudos Sociais do 1º e 2º graus deixou
sempre os professores entrevistados muito à vontade, seja
na disponibilidade em conceder as entrevistas, seja quan
to ao conteúdo dos seus depoimentos. Cumpre acrescentar
que o fato de ter sido professor de 1º e 2º graus, duran
te alguns anos, permitiu-me reconhecer o melhor momento
para me aproximar dos professores. Os questionários foram
aplicados em meados de março-abril, mas as entrevistas fo
ram realizadas no período de final de novembro até o dia
20 de dezembro, no momento da "recuperação" dos alunos,
quando os professores são obrigados a assinar ponto, a
permanecer nas escolas com um número reduzido de alunos ou
até sem estes. A escolha do momento oportuno foi fundamen
tal, porque de outra forma o professor não teria condi
ções - tempo - de me conceder o seu depoimento. Quinze dias
após a entrega dos questionários procedi ao seu recolhi
mento. Dos 90 questionários distribuídos, 50 foram-me en
tregues pelos próprios professores ou pelos responsáveis
pelas escolas. Nas escolas vizinhas de Araraquara solici
tei que enviassem para a Delegacia de Ensino desta cidade,
onde uma das funcionárias do protocolo já estava encarre
gada de recebê-los. Assim, chegaram através da Delegacia
de Ensino mais quinze questionários preenchidos.

2. No segundo momento procedi à análise do co
nhecimento apreendido nestes cursos. Procurei detectar em
que medida a realização destes cursos contribuíram para a
formação acadêmica e científica destes professores, ou se

seja, em que medida estes professores apreenderam o conhecimento científico em oposição a uma visão de mundo de senso-comum. Essa passagem em Ciências Sociais implica em fazer a crítica ao modo de produção capitalista. Para a realização desta tarefa foi elaborado um roteiro de entrevista* semi-diretivo, que orientou as vinte e cinco entrevistas. A escolha dos sujeitos entrevistados foi aleatória e não encontrei nenhuma resistência por parte dos professores em conceder a entrevista, ao contrário, os professores de uma certa forma viram no depoimento uma maneira de falar de sua prática educacional. O roteiro, como pode ser visto no anexo II, vai além do pressuposto como tema da pesquisa. Ocorre que o entrevistador quis fazer falar o informante de uma maneira geral de sua formação acadêmica e de suas condições de trabalho de modo que o prioritário para a análise ficou circunscrito dentro de um contexto mais amplo, e que imprime certa direção e significado ao seu depoimento. Seria imprudente apresentar ao entrevistado apenas três ou quatro questões básicas, que é o que de fato me interessava. A resposta poderia ser grosseiramente interpretada e até distorcida na medida em que não guardasse relação com o conjunto de experiência da categoria. Mais especificamente foi preciso que o professor discorresse sobre sua formação acadêmica, sobre suas condições de trabalho, sobre a legislação do ensino para que eu pudesse captar o sentido de ele estar

* Vide Anexo III.

constantemente fazendo cursos e muito mais, os motivos que o levam a realizar tais cursos.

A indefinição dos professores diante de certas questões reforçou a necessidade de uma revisão crítica da legislação de ensino responsável pela implantação da reforma de ensino em 1971 num primeiro momento e, num segundo momento, a busca dos determinantes da formação do professor nesta própria legislação, ou seja, como a reforma do ensino com a Lei nº 5.692/71 trouxe implícita uma determinada competência.

Este trabalho procura apreender ainda as reações do professorado a toda essa política educacional autoritária que se impõe sobre ele e em relacionar as reações com a sua formação acadêmica. Apreender as reações dos professores é essencial nesta análise, pois do contrário mostraria os professores passivos, meros transmissores de conhecimentos e reprodutores do social, dotados de qualidades inerentes. É através da reação dos professores à política educacional pós-64 que se abre espaço para que se repense a competência profissional do professor, a resistência à dominação, a contra-ideologia.

I - REFERENCIAL TEÓRICO

O CONCEITO DE EDUCADOR E A FUNÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA.

O conceito de educador tem sido empregado e reivindicado na área de educação de modo amplo e diversificado, o que compromete a sua definição e deixa de expressar o profissional que busca caracterizar. Torna-se extremamente relevante para o prosseguimento deste trabalho descartar alguns dos equívocos mais comuns e tentar dazer e mergir, com mais clareza e adequação, o conceito de educador. Não cabe aqui um balanço completo dos significados atribuídos a esse termo, nem uma discussão exaustiva das idéias que lhe dão forma. O que pretendo é suscitar algumas imagens típicas, que ganharam recorrência na literatu

ra pedagógica brasileira mais recente.

Rubem Alves* elabora uma visão romântica e idealista do educador juntamente com a do tropeiro do século passado e, num gesto de saudosismo, propõe a sua recuperação hoje. Ao distinguir o conceito de professor do de educador, define o primeiro como funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas, como uma entidade gerenciada e administrada segundo sua excelência funcional julgada a partir dos interesses do sistema. Para ele, os professores são unidades descartáveis que têm uma função, um cargo; enquanto que o conceito de educador se refere à pessoa, é algo que se define por dentro, por amor, por vocação. Nasce de um grande amor e de uma grande esperança. Em seguida, faz uma analogia entre educadores e tropeiros, no sentido de que ambos estariam desaparecendo.

Rubem Alves define o professor como um profissional determinado pelo Estado para fazer cumprir seus objetivos. Descartável, no sentido de que é facilmente substituível; passivo, imobilista, no sentido de que não tem um projeto próprio; funcionário que cumpre seu horário de trabalho formalmente, sem amor, sem vocação. Segundo ele, o professor está condenado na medida em que é gerenciado e administrado pelo Estado.

A esta visão parcial do professor de hoje, acrescenta a sua visão do educador do século passado. Ligando o educador à pessoa, como algo que se define por dentro, por amor, por vocação, coloca-o acima das determinações

* ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar.

históricas de seu tempo. É inegável que o educador e o tropeiro existiram historicamente. Porém, a formulação de Rubem Alves não deixa margem a apreender a inserção dos professores enquanto sujeitos históricos.

Maria Silvia de Carvalho Franco* mostra o tropeiro ligado socialmente aos grandes proprietários. Numa atividade economicamente vinculada ao fazendeiro, o tropeiro lhe prestava obediência e a ele estava sujeito para a execução de suas vontades. O constante trânsito do tropeiro, o seu conhecimento do interior lhe davam atributos pessoais que faziam dele um homem de confiança do grande proprietário. A facilidade para desaparecer no sertão fazia dele um homem indicado para as empresas que melhor se realizavam sem deixar vestígios, como as mortes encomendadas. Sua condição tornava-o sujeito ao grande proprietário de terras, tanto quanto ou até mais que os outros agregados e camaradas da fazenda.

E a situação do educador era diferente? Não sofria as determinações históricas dos grandes proprietários de terras? Agindo ligado aos grandes proprietários, deles dependendo a sua própria existência social e econômica, qual o amor e a vocação que se define por dentro? Historicamente, tudo indica que o educador que existiu no passado foi mais enfaticamente limitado no seu trabalho. Os avanços sindicais indicam que o professor tem hoje maior poder de decisão sobre seu trabalho do que no passado, que ele, ainda que gerenciado pelo Estado, está politicamente

* FRANCO, M.S. de C. Homens Livres na Sociedade Escravocrata. p.65

em organização, em sindicatos e associações de classe para defender seus interesses.

Nesse sentido, lembrar com saudosismo do educador do passado e negar as conquistas reais dessa categoria profissional na atualidade é projetar dois tipos ideais extremos que, enquanto tais, inexistiram historicamente.

Uma outra visão do educador é elaborada nos cursos de Pedagogia, que reivindicam para si e para os formados nestes cursos, os especialistas em educação, o conceito de educadores.*

O conceito de educador surge também estreitamente ligado àqueles que fazem pesquisa e ensino em educação. Refiro-me essencialmente aos professores universitários da área de educação que fazem pesquisa, a nível de graduação e de pós-graduação.

Outros conceitos de educação podem ainda ser arrolados, contudo considero que os aqui citados são suficientes para demonstrar a imprecisão do conceito na bibliografia educacional.**

* A participação nos debates sobre "Formação de Educador" promovidos pelo MEC a nível nacional, estadual e local, no campus da universidade o indica. Outro indício da definição do conceito se verifica pelos artigos publicados, por exemplo, no Caderno do Cades nº 2, onde o conceito de educador surge identificado com os cursos de Pedagogia.

** A indefinição do conceito de educador dificulta o debate de problemas nacionais de educação como o da "Reformulação dos Cursos de Licenciatura" que se desenrola há vários anos. Se não é meu propósito esgotar este tema, também não posso descartá-lo. Pretendo trazer algumas contribuições ao debate.

A indefinição do conceito permite que surjam posições que devem ser evitadas. Para Luis Antonio Cunha, essencialmente, duas interpretações devem ser evitadas: por um lado, a da metodologia subjetivista que considera que o ponto de partida do processo educacional está na intenção dos educadores e, por outro lado, a da metodologia objetivista que considera que o educador já foi educado e lhe resta reproduzir a sua formação. Para esta concepção, quem educa os educadores é o Estado. Enquanto que a primeira corresponde, no âmbito da política, ao voluntarismo, a segunda não reconhece a importância da ação humana sobre as circunstâncias.*

A idealização do conceito leva à negação da possibilidade de formar o educador, e, conseqüentemente, nega a própria atuação e existência dos cursos de licenciatura. Neste extremo chega Antonio Carlos Caruso Ronca ao afirmar que:

"Uma das grandes ilusões presentes no folclore educacional é a de que é possível formar um professor e para isso existem o curso normal, as licenciaturas e a pós-graduação."**

Para ele, professores e alunos tendem a considerar as licenciaturas como "perfumarias", um "mal necessário" ou "algo apenas inútil". A uma posição semelhante chega Lígia Chiapini Moraes Leite. Ao desacreditar no trabalho com os alunos em um curso de Licenciatura em Letras, conclui

* CUNHA, L.A. Quem educa os educadores, p. 41-6.

** RONCA, A.C.C. Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador, p. 5-9.

pela dificuldade e impossibilidade de formar o educador no curso de licenciatura. Para ela:

"o saber sobre literatura que se adquire (alunos) num curso de Letras é consumido da mesma maneira que o último modelo da Volkswagen, Renault ou Chevrolet; e nesse caso, concorre sobretudo à alienação das pessoas, à ostentação da cultura e à manipulação de uma linguagem de discriminação do poder".*

Essas posições levadas ao extremo podem levar à negação da própria escola, o que é muito problemático porque compromete a sua contribuição para as diversas classes sociais e, principalmente, a luta destas classes pelo direito à educação. Num momento histórico em que a educação é reconhecida com certa prioridade no contexto nacional, negar a função da escola é muito complexo.

Para Gramsci**, a escola, ao transmitir noções científicas, põe em questão e combate as concepções mágicas que a criança absorve no seu ambiente extra-escolar impregnado de folclore que distorce as relações concretas entre os homens e entre estes e a natureza. O senso - comum está impregnado de concepções e noções transmitidas pelos meios de comunicação de massa, que procuram imobilizar a ação política dos homens e direcionar a elaboração de suas noções sobre o social, de acordo com os interesses

* LEITE, L.C.M. Encontro com Paulo Freire, p. 47.

** GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. p.129-30.

da classe dominante. A escola, ao transmitir noções científicas, cria os primeiros elementos de uma instituição liberta de toda a magia ou bruxaria, permitindo que se torne o ponto de partida para uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do devir.

A escola não apenas inculca a ideologia da classe dominante a favor da dominação, como também não é dotada desta coerência como pensam alguns; ela é permeada pela contradição, e é nesta contradição que reside a sua superação. A escola também traz ganhos reais para os estudantes da classe trabalhadora, como indica o texto abaixo citado:

" Aprender a ler, a escrever e a calcular, conhecer geografia, história e ciências não trazem para os estudantes apenas a ideologia dominante, mas permite a eles, também, adquirir noções mais coerentes sobre a realidade de do que permitiria, espontaneamente, a cultura da classe trabalhadora. Se pensarmos que a cultura da classe trabalhadora não é homogênea nem traz uma concepção de mundo coerente e organizada, não pensamos, também, que ela é mero produto da inculcação da cultura da classe dominante. Ela é heterogênea e contraditória, abrangendo desde os princípios difusos da crítica da ideologia dominante e a elaboração de uma nova, até concepções mágicas da realidade social. São estas concepções mágicas, entre as quais o fatalismo, que a educação escolar pode ajudar a dissolver, contrariamente aos objetivos atribuídos pela classe dominante, por intermédio do Estado!"*

* CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Apresentação à 4a. edição.

Na sociedade capitalista, a relação dos homens com o mundo social e, especificamente, com o mundo da produção, é mediatizado em diversos graus por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas. Os meios de comunicação de massa agem intensamente para formar uma visão de mundo específica, que serve ao capital; para direcionar a ação das classes sociais em conflito de modo a não permitir que elaborem a sua própria proposta, isto é, de modo que não percebam a própria divisão de classes presente nessa sociedade e suas implicações sociais e sim transmitam a concepção de seu todo único e indivisível, do "nós". Para este intuito, lançam mão de todo um conjunto de falsas noções que em última instância desenvolvem uma concepção de mundo como algo natural e imutável. A escola transmitindo noções e conceitos científicos, age no combate ao senso-comum e às concepções de mundo já fossilizadas permitindo o surgimento e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre esta sociedade o que pode levar à sua transformação.

Contudo, a escola é determinada socialmente pela relação de forças presentes nesta sociedade: pela sociedade política e pela sociedade civil. Nesse sentido, a função da escola é historicamente determinada pelo conjunto de forças dominantes naquele presente momento histórico. Neste contexto, o educador é elemento fundamental.

Considero educadores todos aqueles formados em um curso de licenciatura, seja a nível de 2º grau, de 3º grau ou de pós-graduação. Todos esses elementos passaram por um curso de formação em educação, com um deter

minado currículo acadêmico, onde foram analisadas questões de educação a nível macro-social. As diferenças de envolvimento e de penetração na análise das questões são de graus. Assim posto, todos os licenciados e habilitados a trabalhar como professores no magistério são educadores, ainda que existam hoje diferentes condições de trabalho para os diversos níveis de ensino que divide os professores pela atividade de ensino e pesquisa. Enquanto aos professores dos cursos superiores são possibilitadas determinadas condições de trabalho para que desenvolvam o ensino e a pesquisa, ao professor de 1º e 2º graus são negadas essas condições.*

A constatação de que os professores do grau superior elaboram pesquisas, enquanto os de primeiro e segundo graus não, é uma constatação que pode nos remeter apenas para as diferentes condições de trabalho destes educadores e não para uma diferença de conceituação.

Educador é todo professor formado por um curso de licenciatura, e, se não são todos pesquisadores, é porque as condições de trabalho nos três graus de ensino são diversas. É este sentido de formação acadêmica que lhe confere a especificidade do conceito. Dar prioridade aos cursos de licenciatura na formação do educador não significa negar a sua formação como cidadão, mas sim acrescentar uma determinada competência específica a esta formação social.

* A desvinculação entre ensino e pesquisa será retomada no decorrer deste trabalho.

O educador é educado, primeiramente, como cidadão pela praxis social, pela relação entre os homens e entre estes e a natureza em uma formação social concreta . Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; mas os homens se educam entre si na praxis, no relacionamento social constante e ininterrupto. A educação do homem se dá e só pode se dar em conjunto com outros homens. No caso específico do professor brasileiro do século XX, numa determinada fase da sociedade capitalista, dividida em classes sociais, o professor é educado, antes de tudo, por essas mesmas classes, mais ainda, ele é educado na relação de forças entre estas classes que procuram manter ou conquistar a hegemonia.

Ressaltando sua função social de intelectual, o educador é também educado pelas instituições culturais, como a igreja, o sindicato e a escola, por exemplo. Entre estas, a escola tem presença privilegiada ao lado de outras instituições que estão adquirindo importância cada vez maior, como as organizações de classe, partidos políticos, associações de bairro, etc., considerando que ela pode revelar, apesar de sua grande ambigüidade, as contradições de nossa sociedade.*

Mas é nos cursos de licenciatura que se define a sua formação de educador, a sua competência profissional, como a conceitua Guiomar Namó de Mello:

* SILVA, J.T. A educação do educador . p. 39-47.

"Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamento de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração."*

O conceito de competência profissional do educador, assim definido, é algo que se forma na escola e que atinge sua especificidade nos cursos de licenciatura. Nestes cursos, o educador tem acesso ao conhecimento acadêmico, ao conhecimento organizado e sistematizado de tal modo que dificilmente ele teria no seu meio social de origem. Esta formação acadêmica que o educador acrescenta à

* MELLO, G.N. de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.

sua formação enquanto cidadão é que lhe confere sua especificidade.

Mas, qual aspecto da formação dos alunos é permeável à transformação nestes cursos? Em outras palavras, como competência técnica e compromisso político se articulam na formação do educador?

O aluno do curso de licenciatura é, antes de vir para este curso, um cidadão brasileiro na sua vida cotidiana, em uma formação social; vem de uma classe social específica e já assimilou de alguma forma todo um conjunto de experiências que lhe permitiram elaborar e assimilar um modo de vida, uma concepção de educação, de homem e de sociedade. Ele tem algumas noções que elabora a partir de sua posição social, que lhe dão uma visão de suas possibilidades de atuação social. As noções e concepções sociais a que estes alunos têm acesso e trazem consigo para os cursos de licenciatura são, em grande parte, mas não exclusivamente, aquelas difundidas pela classe dominante. É a ideologia que a classe dominante elabora e difunde socialmente para manter sua hegemonia, para camuflar as contradições existentes no modo de produção capitalista. Nesse sentido, o aluno do curso de licenciatura, impregnado pela ideologia da classe dominante, concebe a sociedade segundo a classe burguesa. Mas, permeado pela contradição, elemento inerente ao modo de produção capitalista, essa ideologia não se faz presente nas classes sociais de forma linear, uniforme. Ela traz consigo as contradições, os aspectos da sociedade que, por mais explicitados, não convencem, isto é, se transformam em "problemas"*. É esta

* SAVIANI, D. Educação: do senso-comum à consciência filosófica. p.21

contradição o germe da iniciativa, da busca de outras explicações para o mesmo objeto, de motivação para o aluno.

Paulo Freire* aborda a questão da situação problema quando explicita que foi aos operários camponeses movido pela religião e lá encontrou Marx. O que moveu sua ação inicialmente foi uma concepção do mundo de caráter religioso, mas os conceitos desta não foram suficientes, não explicaram a questão social que se apresentava e, assim, se transformou em problema. A sua ida às classes oprimidas, motivada por determinadas intenções, continha em si pressupostos de como interferir naquela situação dada, e só na medida em que o aparato conceitual de que estava imbuído não lhe permitiu realizar a sua proposta é que foram questionados e a questão se transformou em problema. Para Saviani, uma situação se transforma em problema quando:

"se apresenta uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer."**

Transpondo este raciocínio para a formação do educador, o que quero dizer é que o problema, a falta de resposta a situações sociais se encontra fora da escola, da Universidade; ela se encontra na existência social do cidadão. Aí ele pode ocasionalmente encontrar respostas

* Apud. LEITE, L.C.M. Encontro com Paulo Freire . p. 74-5.

** SAVIANI, D. Educação: do senso-comum à consciência filosófica. p.10

a estas questões, mas é na escola e, principalmente, na Universidade, que se encontra o conhecimento sistematicamente organizado, historicamente acumulado com interpretações diversas da realidade, e que vai possibilitar uma análise crítica do social. Indo aos operários e camponeses Paulo Freire encontrou Marx, quer dizer, ele sentiu necessidade do conhecimento científico para dar conta daquela realidade, para compreender e dirigir sua ação naquele contexto; mas, ao mesmo tempo, não encontrou Marx na Universidade, não se deparou com o "problema" nos estudos na Universidade, o que fez, isto sim, foi colocá-lo em outras bases, em outra dimensão. O conhecimento acadêmico entrou num segundo momento e, a partir daí, a realidade das classes oprimidas, a dramaticidade existencial de homens e mulheres na sociedade capitalista e o conhecimento acadêmico entram num processo dialético.

Considerando a questão - competência técnica e compromisso político - pergunto: qual o espaço dos cursos de licenciatura na formação do educador? 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 político 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

* Refiro-me especificamente aos cursos de Ciências Sociais.

aparato conceitual e teórico que orientará sua ação e reflexão do social. Explicitamente, em termos de alunos de classes sociais opostas, considero que suas possibilidades de formação diferem, porque aos alunos das classes dominadas existe a possibilidade de redefinir sua formação acadêmica e sua ação social, ou seja, redefinir seu compromisso político e assumir os interesses de uma das classes fundamentais, seja as de sua classe de origem ou os da classe dominante. Já para o aluno provindo da classe dominante, a situação é mais complexa. A opção para ele significa romper com a sua classe social de origem, ou seja, se por um lado, para ele também há a possibilidade da elaboração da crítica ao modo de produção capitalista e da defesa de seus interesses de classe; por outro lado, a possibilidade de ele assumir a defesa dos interesses das classes dominadas é posta em questão, porque reside nele uma concepção depreciativa dos homens destas classes, sobre a possibilidade dos oprimidos elaborarem seu próprio pensamento e a sua própria ação. Nas palavras de Paulo Freire:

"Sucedem que, no entanto, como deixam de ser exploradores, espectadores indiferentes ou simplesmente herdeiros da exploração, para passar ao lado dos explorados, trazem sempre consigo as marcas de sua origem: preconceitos e deformações como, entre outros, a falta de confiança no povo como capaz de pensar, de querer e de saber."*

Estes estereótipos que o aluno da classe dominante pode

* FREIRE, P. Conscientização. p. 59-60.

trazer consigo e que reflete a maneira como sua classe vê a classe dominada, pode levá-lo a reproduzir aquilo que pretende negar.

Em outras palavras, a competência dos cursos de licenciatura consiste em propiciar ao aluno uma visão crítica do processo histórico, de modo a permitir a elaboração consciente de um projeto político relativamente coerente com os interesses de uma classe social específica, criando as bases para uma participação no processo histórico articulada com seus interesses de classe, ou seja, de criar algumas das condições para o surgimento do intelectual orgânico, daquele que vai organizar e dirigir os projetos de sua classe, propiciando as condições para se atingir o momento "catarse". Para Gramsci:

"a 'catarse' é o processo pelo qual uma classe supera seus interesses econômico-corporativos imediatos e se eleva a uma dimensão universal, capaz de gerar iniciativas". Em outras palavras: é o momento no qual a classe deixa de ser puro fenômeno econômico para se tornar sujeito consciente da história."*

Carlos Nelson Coutinho interpreta o conceito de intelectual orgânico de Gramsci como aquele que:

"surge em estreita ligação com a emergência de uma classe social determinante no modo de produção econômica, e

* COUTINHO, C.N. Gramsci, p. 71.

cuja função é dar homogeneidade e consciência a esta classe, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político."*

Tanto os intelectuais orgânicos como os tradicionais exercem função análoga à do partido político:

"eles dão forma homogênea à consciência da classe a que estão organicamente ligados (ou, no caso dos intelectuais tradicionais às classes que dão sua adesão)e, desse modo preparam a hegemonia desta classe sobre o conjunto dos seus aliados. São, em suma, instrumentos da consolidação de uma vontade coletiva, de um "bloco histórico".**

Vejo, portanto, o comprometimento do educador com os interesses das classes sociais como algo que não pode ser determinado pelos cursos de licenciatura. Se é função do curso de licenciatura propiciar uma visão crítica da sociedade, não é sua função especificar qual o compromisso político do aluno. O que um curso de licenciatura pode e deve assegurar é a opção. Enganam-se os educadores que procurarem formar e determinar como única a posição política dos alunos mas, deve ser vedada a possibilidade do aluno alegar descomprometimento, neutralidade. Cabe aos cursos de licenciatura formar o profissional tecnicamente compe

* Idem, ibidem, p. 123.

** Idem, ibidem, p. 123.

tente e politicamente comprometido. Desqualificar a formação dos educadores é uma das maneiras de desqualificar o ensino. Esta situação se torna tanto mais grave quanto mais baixa for a camada da população a que o ensino se destina. Desorganizar o ensino destinado às camadas baixas da população se constitui em uma forma de dificultar na formação acadêmica do aluno, a aquisição de uma visão crítica, cerceando a elaboração e a sistematização dos projetos políticos destas classes, e a própria formação de seus intelectuais orgânicos.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Não pretendo entrar na polêmica que se desenvolve a respeito do conceito de competência profissional, competência técnica e compromisso político*. Contudo, para o desenvolvimento do trabalho sobre a Formação dos Professores na Área de Estudos Sociais será imprescindível fazer algumas ponderações e delinear o que significa competência profissional, não no sentido geral, do discurso competente, mas em relação a uma situação específica - formação de professores de uma área determinada, para atuarem num determinado momento histórico, numa determinada instituição, com determinado corpo discente.

A reforma do ensino trouxe consigo a alteração da competência profissional do professor. O debate em tor

* Este debate foi devidamente recolocado por Dermeval Saviani com o artigo intitulado "Competência Política e Compromisso Técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)". p. 111-43.

no da competência do professor de 1º e 2º graus ressurge no cenário educacional com o trabalho de Guiomar Namó de Mello. A definição do conceito por Guiomar Namó de Mello é elaborado no contexto da análise das representações que os professores fazem dos alunos carentes da rede escolar pública de 1º grau. A autora constatou que na dificuldade para explicar a evasão escolar articulando os fatores intra-escolares e os extra-escolares, os professores acabam privilegiando os fatores extra-escolares e, nesse caso, é sobre as crianças e suas famílias que recaem as culpas pela reprovação e evasão escolar. Esta concepção demonstra a dificuldade dos professores em perceber os fatores intra-escolares que também agem como mecanismo de seleção dos alunos.

O desdobramento deste conceito no contexto da formação dos professores gera um debate que envolve diversos educadores. Para a delimitação deste conceito para o presente trabalho, retomo a seguir alguns aspectos desta polêmica.

Este debate teórico revela uma preocupação com a realização de uma proposta prática para recuperar a escola de 1º e 2º graus. Vejo em Mello e Nosella o compromisso com a democratização do ensino escolar para as classes emergentes, uma vez que a visão da escola pela teoria da reprodução está superada por ambos, que vêem o ensino como um instrumento de luta para estas classes. A questão é de como viabilizar a democratização do ensino, de como assegurar que os conhecimentos escolares sejam efetivamente apreendidos pelos alunos das camadas menos favorecidas

da população, que até agora permanecem fora da escola, ou, quando chegam a ela, são excluídos já nas primeiras séries.

A recuperação da escola é imprescindível para ambos, o que denota a necessidade sentida de que o corpo docente passe por um processo de reflexão sobre o seu trabalho. A divergência surge quando Guiomar interpreta o bom-senso dos professores e a predisposição para agir como indício do compromisso político, a partir do qual se delinearía o saber-fazer. Para Nosella, o saber-fazer do docente deveria surgir do próprio processo da crítica à situação de ensino existente, da socialização da crítica. A crítica praticamente não começou entre os educadores e o compromisso político está longe de ser atingido.

O conceito de competência profissional elaborado pela autora no início do seu trabalho não aparece durante o texto com essa terminologia. Segundo Saviani competência profissional recebe ao longo do texto de Guiomar a denominação de competência técnica como o demonstra a citação a seguir:

"uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, e a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração."*

* MELLO, G.N. de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político, p. 43.

Este texto mostra uma relação entre o conhecimento adquirido num curso de formação de professores, a organização da escola e as consequências do seu trabalho na comunidade. A relação entre estes três momentos só pode ser feita por um pensamento crítico. Aliás, relacionar estes três elementos já revela uma determinada posição. Abranger na análise da competência a compreensão das relações entre a escola e a sociedade passando pelas condições de trabalho e remuneração, acredito que porá fim às dúvidas que restarem. Creio que ver a competência profissional do professor multi-determinada socialmente é importante para que o próprio professor não seja concebido como réu ou vítima em si, mas compreendido dentro de um processo histórico.

Para Saviani a eficiência técnica requerida pela autora nada tem a ver com a eficiência técnica, marca do tecnicismo. A autora demonstra clara recusa ao tecnicismo ao colocar as exigências que vão até a compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade. Se alguma dúvida persistir, esta passagem liquida-a de vez:

"Uma análise realista das condições de muitos destes professores eliminaria qualquer suspeita de que a importância da competência técnica seria apenas tecnicismo. Há alguns que dominam mal os próprios conteúdos que deveriam transmitir, que desconhecem princípios elementares do manejo de classes de alfabetização e que, muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna".*

* SAVIANI, D. Competência Política e Compromisso Técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido) , p. 115-116.

Para finalizar, Saviani acrescenta que:

"Para Guiomar 'competência técnica' tem um sentido não tecnicista e compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar."*

Se o termo competência técnica foi enfatizado pela autora ao longo do seu trabalho, deve-se à sua interpretação do compromisso político. Sua vinculação com os interesses dos dominados era dado como entendido e não como problemático, enquanto que Nosella revela plena consciência de que o compromisso político é um horizonte, a consciência possível que está longe de ser plenamente atingido. Por isso insiste na necessidade de não se descuidar, de continuamente aprofundar a reflexão crítica.**

Nosella enfatiza o compromisso político que se delinearía a partir da socialização da crítica à tecnologia educacional imposta aos educadores brasileiros nos anos de 60 a 70, que está por ser feita. Se esta crítica chegou a alguns setores da Universidade, não ultrapassou os seus muros. É preciso que ela penetre nos diversos graus de ensino e aí seja motivo de polêmica e debate para que a partir daí surjam as propostas. O trabalho de reflexão crítica e polêmica é um longo processo e ter pressa em su

* SAVIANI, D. Competência Política e Compromisso Técnico ou(o) como da discórdia e o fruto proibido) , p. 129. .

** NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica.

perã-las pode se constituir em rejeição à emergência de novas hegemonias. O alastramento da crítica e da polêmica permitiria às bases se manifestarem. É um processo aparentemente mais demorado, mas as propostas aí surgidas seriam concretas e viriam como manifestação de uma classe e, portanto, com maior força de expressão. O compromisso político seria decorrente da socialização da crítica, da polêmica, da análise dos professores sobre os determinantes sociais do seu trabalho e da sua competência social para a formação de novas hegemonias.

Considerando o exposto, procuro a seguir interpretar o conceito de competência profissional para o caso específico da formação de professores de área de Estudos Sociais.

Entendo que o conceito de competência profissional engloba os termos "compromisso político" e "competência técnica". Estes dois termos só podem ser considerados numa relação dialética, o que elimina a possibilidade de cada um deles ser tratado em separado. Nesse sentido, entendendo por compromisso político a relação entre corpo docente e corpo discente, a maneira como os professores vêem os alunos dentro de uma perspectiva histórica, como o aluno se configura no momento presente, os determinantes sociais desta sua condição e as possibilidades de ele romper os limites que se lhe apresentam. Essa concepção do aluno, não como um elemento estático, mas como um elemento multi-determinado socialmente, com direito a adquirir a cultura letrada, de ter acesso e domínio do seu conhecimento sistematicamente acumulado. Para que este compromi

so político se efetive é preciso que o professor tenha com
petência técnica, entendido como o domínio do conteúdo es
pecífico que vai ser ensinado, da metodologia específica
deste conteúdo, de suas implicações sociais e políticas ,
do desenvolvimento cognitivo do aluno, juntamente com a
visão crítica do sistema escolar brasileiro.

Estes conceitos não podem ser exclusivos. Veja
mos o exemplo específico do futuro professor - o aluno da
faculdade - matriculado num curso da área de Estudos So
ciais (História, Geografia, Ciências Sociais, Estudos So
ciais e afins). Este aluno universitário, provindo da so
ciiedade civil traz consigo uma concepção social impregna
da da ideologia da classe dominante com uma determinada
neira de ver o aluno, o operário, o bôia-fria, etc. A ideo
logia da classe dominante contém uma visão deturpada e es
tigmatizada da classe dominada que procura justificar a
sua exploração de classe. Por exemplo, a crença das suas
inabilidades para o trabalho intelectual e sim para o tra
balho braçal. Este aluno chega aos cursos superiores im
pregnado da ideologia da classe dominante. Durante os cur
sos*, ele tem possibilidades de fazer a crítica histórica
desta sociedade e de perceber determinantes desta sua
alienação e pode se tornar uma consciência crítica reven
do sua própria concepção de sociedade, da relação social
entre os homens, da escola e do aluno e, principalmente ,
daqueles provenientes das camadas mais baixas da popula

* Refiro-me especificamente aos cursos da área de Estudos Sociais.

ção. Através da crítica, ele pode perceber o aluno dentro de sua condição social. Conhecendo sua condição social e suas dificuldades, que ele as tenha como "ponto de partida" para desenvolver o ensino escolar, de modo que o ponto de partida seja desigual mas que o "ponto de chegada", a etapa de cada período ou processo escolar, seja assegurado ao aluno.

Desse modo os cursos superiores são imprescindíveis para que o aluno faça uma revisão do seu compromisso político e da competência técnica que lhe é inerente e , quanto mais ficar definido seu compromisso político maior necessidade ele terá de buscar a competência técnica e vice-versa, num processo dialético.

Se o compromisso político, visto de uma perspectiva histórica, é inerente e está dentro da competência técnica, é, ao realizar uma licenciatura, um curso superior, que o aluno terá maior acesso ao conhecimento sistematicamente acumulado e histórico, e terá possibilidade de fazer a crítica do conhecimento que lhe foi transmitido fora e dentro da escola. A visão crítica da sociedade, do sistema escolar e da escola, necessária para a formação do professor, pode possibilitar a revisão crítica de sua ideologia, de seu compromisso com as classes sociais. Dentro desta perspectiva, a tomada de posição política depende e é determinada pelo seu curso de formação . Mas, se visto assim tomamos os conceitos mecanicamente, é preciso acrescentar uma visão histórica, isto é, o aluno não che

ga aos cursos de licenciatura descomprometido politicamente, ele já tem uma proposta política, ainda que não esteja desenvolvida, ainda que esteja ao nível do bom-senso. É a competência técnica, o conteúdo dos cursos de licenciatura que poderá contribuir para a passagem do conhecimento do nível do "bom-senso" para o "conhecimento científico". Nesse sentido, o compromisso político é anterior à competência técnica. Talvez pudéssemos dizer que o compromisso político é anterior à competência técnica, porém a revisão e a redefinição do compromisso político depende da competência técnica. De fato, considero estes dois termos em constante movimento, em um processo dialético e que, portanto, não podem ser tratados isoladamente.

O corpo docente da área de Estudos Sociais das escolas de 1ª e 2ª graus têm no momento uma formação acadêmica bastante diversificada, de modo que considero apressado procurar traçar seu perfil, sua competência profissional, suas características. É um objeto de conhecimento que se encontra em aberto.

Pelo exposto, a formação dos professores e a sua competência profissional estão estreitamente relacionadas com seus cursos de formação e, especificamente, com as licenciaturas. Considero sua competência profissional diretamente subordinada aos cursos de licenciatura. Portanto, em um primeiro momento, depende destes cursos o nível do corpo docente das escolas de 1ª e 2ª graus.

Num segundo momento, uma vez inserido no mercado de trabalho, no sistema de ensino, outro fator que incide na produção da competência do professor são suas

condições de trabalho. Neste sentido analiso ao longo deste texto a articulação entre formação acadêmica do professor e suas condições de trabalho como fatores determinantes na produção de sua competência profissional.

Chego ao ponto central deste trabalho, que é a relação entre competência profissional, os cursos de licenciatura e condições de trabalho do professor no quadro da política educacional brasileira.

CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Para a metodologia de trabalho adotada nesta pesquisa, a análise da formação do professor atuante na rede de ensino entre 1960 e 1980 exige a sua inserção no contexto da história política - do golpe militar de 64, da repressão às liberdades democráticas que atingiu a sociedade brasileira. Este momento histórico brasileiro se caracterizou como um período de fechamento cultural. Foi quando o pensamento crítico que se expandia na vida cultural brasileira inclusive na Universidade, sofreu um rude golpe desfechado pelo Estado implantado pós-64. Foi, portanto, no contexto da repressão ao pensamento crítico, da massificação do ensino, da desmobilização da sociedade civil viabilizada no cotidiano pela repressão não só cultural mas também física que foi produzida a competência do professor hoje atuante na rede de ensino.*

* MARTINS, C.B. Ensino págo: um retrato sem retoques, p. 83.

A reforma do ensino neste período incidiu de modo diverso nos três graus. Dois aspectos deste processo serão retomados neste momento: 1. democratização do Ensino*; 2. cortes de verbas para a educação.

De acordo com os dados abaixo citados**,pode-se dizer que houve uma expansão do ensino nos três graus:

ENSINO NO NÍVEL PRIMÁRIO			
Anos	População	Matrícula	%
1960	70.119.071	7.458.002	10,6
1970	94.501.554	13.906.484	14,7

Em uma década, há um aumento de matrículas no ensino de nível primário, enquanto que as taxas de analfabetismo declinam neste mesmo período, como o demonstram os dados abaixo citados***:

TAXAS DE ANALFABETISMO	
Anos	Taxas
1960	39,35
1970	33,01

O ensino de nível médio também apresentou índi

* Emprego o termo democratização do ensino no sentido de expansão das vagas, das matrículas.

** BEISEGEL, C. de R. Educação e Sociedade no Brasil após 1930, p.384.

*** Idem, ibidem, p. 385.

ces de crescimento como o demonstra o quadro abaixo citado*.

ANOS	MATRÍCULA	%
1960	1.177.427	1,68
1970	4.989.776	5,28

Há que se considerar para este nível de escolaridade o grande número de habilitados pelos cursos supletivos e pelos exames de madureza. A expansão do ensino de nível médio e a contribuição dos exames supletivos aceleraram a demanda pelo ensino superior, como o demonstra o quadro abaixo citado**:

ANOS	MATRÍCULA TOTAL
1960	93.202
1966	180.109
1970	425.478
1976	1.035.000

No entanto, há que se considerar que este processo ocorreu de modo diverso nos graus de ensino. A evasão escolar no primeiro grau permaneceu praticamente inal

* Idem, ibidem, p. 386.

** Idem, ibidem, p. 387.

terada nestes anos, o que diminui a conquista por melhores condições de ensino pelas camadas menos favorecidas da população; ao mesmo tempo, registra-se um aumento percentual efetivo de matrículas no segundo e terceiro graus, o que indica uma maior facilidade de acesso ao ensino para aqueles que conseguem completar o 1º grau, como o demonstra os dados abaixo citados*:

CORTES	PRIMÁRIO		GINÁSIO	COLEGIAL	SUPERIOR
	1a. série	2a. série	1a. série	2a. série	1a. série
1942 - 53	1.000	404	71	34	10
1961 - 72	1.000	446	152	96	56

Ao comentar este quadro, Guiomar Namó de Mello observa que:

"enquanto a matrícula na 2a. série primária praticamente não mudou, a matrícula na 1a. série do superior quintuplicou nesses anos. Ou seja, para os poucos mais de 400 que sobreviveram ao 1º ano de escola, aumentou em cinco vezes a probabilidade de chegar à faculdade. Esta é a face amarga da 'democratização' de nosso ensino, pois sempre haverá uma pergunta a responder: que destino tiveram os outros quase 600?"**

A ideologia do novo regime dirige as expectativas

* MELLO, G.N. de. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau: um problema de pesquisa, p. 18.

** Idem, Ibidem, p. 18.

da classe média para a educação; e para lá passarão a dirigir seus investimentos familiares, o seguro do sucesso de seus filhos.

A expansão e a demanda pelo ensino superior es tão diretamente relacionadas ao modelo econômico e à distribuição da renda. No período 1964-1968 o número de candidatos ao ensino superior cresceu 120%, enquanto o n^um^ero de vagas cresceu apenas 56% neste mesmo período.*

Para Luiz Antonio Cunha**, este súbito aumento da demanda pelo ensino superior deveu-se à intensificação do processo de concentração de propriedade, capital e mercado que inviabilizava a ascensão da classe média via poupança e de aplicação de capital através de pequenas empresas, do crescimento da burocracia no setor público e privado e à redefinição do papel da mulher no trabalho. Com esse processo a classe média dirige suas expectativas de ascensão social, como mão de obra para as grandes empresas, já que o milagre econômico prometia empregos e salários crescentes.

Como observa José Dias Sobrinho***, nesta tarefa as classes médias dependem da escola e especificamente do ensino superior. Desapropriados historicamente dos meios de produção, as classes médias vêm a educação como instrumento de ascensão social, como meio de sobrevivência na sociedade de classe. A reforma do ensino superior veio

* CUNHA, L.A. - Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, p.238.

** Idem, Ibidem, p. 239.

*** SOBRINHO, J.D. Universidade e classes médias: aspectos do caso brasileiro. p. 111-21.

de encontro aos interesses em jogo: por um lado, atende aos interesses da classe dominante, industrial, de fornecer mão-de-obra qualificada dentro dos limites suportáveis pelo sistema e por outro lado, em atender às expectativas das classes médias permitindo melhor conciliar trabalho e estudo. No entanto, são questionáveis as possibilidades de promoção social das classes médias através da educação, como o demonstra no texto a seguir:

"Esse aumento de oportunidades não propiciou genericamente uma promoção das classes médias, porque, a nível interno, a mobilização quantitativa não se fez acompanhar de uma mobilização qualitativa e sobretudo porque, num nível mais amplo, essa promoção deveria inscrever-se no quadro social global. E, como sabemos, o grupo hegemônico brasileiro, por todas as suas instituições oficiais e privadas e por meio de todos os seus canais e mecanismos, age em causa própria."*

A política educacional neste período se, por um lado, incentiva a escolarização, por outro lado, faz uma contenção de despesas na área de educação, o que fez com que a participação do MEC no orçamento da União oscilasse:

"entre 8,5% e 10,6% no período 1960-65, desabou para a metade desses níveis nos anos 70, chegando a 4,3% em 1975."**

* Idem, Ibidem, p. 120.

** CUNHA, L.A. - O Golpe na Educação, p. 51-52.

Como o demonstra Luiz Antonio Cunha, as Universidades Públicas são duramente atingidas pelo corte de verbas: paralisação de atividade de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade foram interrompidas; a perda salarial de aproximadamente 103% entre 1979 e 1984 levou muitos professores a procurarem outros empregos* . Ao mesmo tempo em que o Governo Federal freava o crescimento das Universidades Públicas permitiu a expansão do ensino particular. O governo recebia bem o crescimento das escolas particulares e facilitava a sua legitimação :

"O Conselho Federal de Educação dava sua contribuição a esse 'esforço' da iniciativa privada facilitando a concessão de autorizações para funcionamento e credenciamento das faculdades particulares que se multiplicavam a cada dia. Com isso, as matrículas no ensino superior público, que, em 1964, representavam cerca de 75% do total, em 1984 só conseguiram abranger 25% já que o crescimento das vagas foi resultado da multiplicação das faculdades particulares."**

Para Carlos Benedito Martins a reforma universitária legitimou a presença do ensino particular, ao estruturar o ensino superior brasileiro sob a forma jurídica da autarquia, fundação ou associação. Como o demonstra a citação a seguir:

* Idem, Ibidem, p. 52.

** Idem, Ibidem, p. 49.

"a iniciativa privada passou a ter, no setor universitário uma frente de investimento de capital, atendendo aos interesses do Estado, pois ampliava a quantidade de vagas, resguardando-o de investimento na área educacional e atendendo também aos interesses dos vestibulandos, originários, na sua grande maioria, de setores das camadas médias urbanas, que não conseguiam entrar na rede oficial e/ou na rede particular, que na época era bastante inelástica."*

No plano político ocorre um processo de desmobilização das Universidades Públicas não só pelo corte de verbas, mas também pela repressão ideológica. É o período denominado de "caça às bruxas":

"todos os professores ou candidatos ao magistério eram suspeitos de subversão, até que provassem o contrário."**

Se o modelo econômico necessitava de mão de obra qualificada, acrescenta-se que é a mão de obra técnica, o desenvolvimento da tecnologia. As ciências humanas são as mais duramente atingidas, tendo grande número de professores cassados, exilados, arquivos e documentos históricos destruídos. Como diz Luiz Antonio Cunha:

"O famigerado decreto-lei 477, de fevereiro de 1969, representou a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica à Universidade Brasileira"***.

* MARTINS, C.B. - Ensino Pago: um retrato sem retoques, p. 79.

** CUNHA, L.A. - O Golpe na Educação, p. 40.

*** Idem, ibidem, p. 38.

Ao mesmo tempo que incentivava o ensino brasileiro e dirigia as expectativas da classe média e baixa para a escolarização, o Estado tratou de desqualificar o ensino destinado a essas classes sociais: com a reforma do ensino de 1º e 2º graus implantou o ensino profissionalizante nas escolas públicas do país como uma estratégia para canalizar mão de obra para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, diminuir a demanda pelo ensino superior.*

A educação ocupou grande parte da agenda do regime ditatorial. Era preciso alfabetizar, mas não educar. O processo é contraditório porque ao mesmo tempo em que se incentiva a escolarização, procura-se esvaziar a escola de seus conteúdos humanísticos e críticos; ao mesmo tempo em que se fala em democratização do ensino, reduzem-se as verbas destinadas à educação. Uma das maneiras que a ditadura encontrou para resolver esta questão foi a reforma do ensino, no 1º e 2º graus com a Lei 5.692 e no ensino superior com a Lei 5.540.**

Neste contexto de repressão política e ideológica das décadas de 60 e 70, momento em que a escola se abre para alunos e professores que até então não tinham acesso à escola, ela é esvaziada no seu conteúdo, desorganizada e desqualificada nos seus elementos fundamentais: 1. qualidade do livro didático e 2. formação acadêmica e 3. condi

* CUNHA, L.A., Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Vide as "medidas de contenção" e "medidas de liberação" no ensino.

** Sobre as implicações da reforma do ensino superior para a Universidades vide Luiz Antonio Cunha - Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, p. 240-5.

ções de trabalho do corpo docente. Não só a origem social do aluno da escola pública se alterou, mas também a do professor. Com o desenvolvimento tecnológico não só a classe dominante mas também a classe média passou a encaminhar seus filhos, em vez da tradicional medicina, advocacia e letras, para as engenharias e demais profissões ligadas ao desenvolvimento tecnológico. Em termos de mão de obra, de preenchimento de cargos e funções é deixado um espaço nas escolas que vai ser preenchido por elementos oriundos das camadas sociais mais baixas. A alteração na origem social dos professores que formam o quadro docente da escola de 1º e 2º graus transparece no texto a seguir:

"Nas últimas quatro décadas, a intensa expansão do ensino no comum e o crescimento dos graus superiores da escolaridade provocaram mudanças na composição da clientela e do corpo docente das instituições escolares. A multiplicação do número de alunos e de professores traduziu a incorporação progressiva de contingentes extraídos de setores cada vez mais heterogêneos da população, aí incluídos amplos segmentos das classes populares."*

O acesso ao conhecimento organizado e sistemático e à própria possibilidade da produção do conhecimento por segmentos das camadas populares que até então permaneciam excluídas do processo escolar e dos instrumentos da cultura erudita representa uma ameaça à hegemonia da classe

* BEISEGEL, C. de R., Democratização do Ensino e Educação Popular, p, 182.

se dominante. A escola adquire uma posição política que a põe como alvo do poder, como uma instituição que precisa ser disciplinada e controlada.

A repressão política que encontrou respaldo no AI-5 e no Decreto 477/69 não foi privilégio do ensino superior. Ainda que tenha incidido mais diretamente sobre algumas Universidades e professores do 3º grau, estas medidas desenvolvem a auto-censura, o medo entre professores de 1º e 2º graus. Se o recurso que o movimento estudantil encontrou a partir desse momento foi a luta armada*, para os professores o recurso foi o silêncio, ou, mais explicitamente, pode-se dizer que os dois componentes do efeito da repressão nas escolas foram o desespero e a apatia.**

O processo de repressão político-ideológico dos anos 60 se manifesta no ensino, ao lado do AI-5 e do Decreto 477/69, que cerceiam os movimentos políticos da categoria dos educadores, com os acordos MEC-USAID e com a veneração aos modelos pedagógicos estrangeiros quando:

"os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas tais como o 'enfoque sistêmico', 'operacionalização de objetivos', 'tecnologias de ensino', 'educação via satélite', 'telensino', 'microensino', etc.***

* POERNER, A.J. - O Poder Jovem, p. 306-7.

** CUNHA, L.A. O Golpe na Educação, p. 40.

*** SAVIANI, D. "Tendências e Correntes da Educação Brasileira", p.38.

Acrescenta-se ainda a proibição de experiências educacionais que estavam sendo desenvolvidas no Brasil, como por exemplo O Programa Nacional de Alfabetização, que utilizava o método Paulo Freire, e as Escolas Vocacionais. Em 1971, à revelia dos educadores brasileiros, o movimento autoritário que se iniciou na década passada se configura e se concretiza com a Lei nº5.692/71 que estabelece a Reforma do Ensino do 1º e 2º graus.

Como demonstrarei no próximo capítulo, a Reforma do Ensino alterou não só os currículos do 1º e 2º graus, mas também a formação do corpo docente na Área de Estudos Sociais.

II - A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA NA REFORMA DO ENSINO

Para o desenvolvimento deste trabalho sobre a formação de professores da área de Estudos Sociais, torna-se necessário nos reportarmos à legislação do ensino que a regula. Neste capítulo, procuro demonstrar a relação entre a reforma do ensino na forma da lei e suas implicações na formação dos professores, ou seja, como a Lei 5.692/71 alterará não só o ensino de primeiro e segundo graus, mas a própria formação dos professores ao fixar critérios específicos para contratação de docentes.

Em 1971, é sancionada a lei nº5.692/71, que reestrutura a educação de 1º e 2º graus no Brasil, seguida do Parecer nº 853/71 do C.F.E. que fixa o núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus e a doutrina do currículo na lei nº5.692/71; da Resolução CFE nº 8/ 71

que fixa o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude; e da Indicação do CEE nº 1/72, que indica ao CEE a expedição de normas para a elaboração do currículo pleno da escola de 1º grau.

É princípio básico da Lei nº 5.692/71, que os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às necessidades e às possibilidades concretas de cada região, de cada estabelecimento de ensino.

O núcleo comum, que deve fazer parte da educação de qualquer cidadão, foi fixado em três grandes áreas:

- . Comunicação e Expressão
- . Estudos Sociais
- . Ciências

Aos Estudos Sociais foi dada a função pelo CFE de constituir um elo de ligação entre as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão, por ter uma abordagem mais científica e colocar no centro a preocupação com o humano.

A matéria fixada pelo Conselho Federal de Educação para cada grau deve ser metodologicamente adaptada pela escola sob a forma "didaticamente assimilável" de : atividades, áreas de estudo ou disciplinas. O que se há de entender por estes conceitos? É repellido pelo CFE uma distinção mecanicista entre eles, como o demonstra o tex

to a seguir:

"Na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional - as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. É, portanto, sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade , área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas sem o que descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente."*

No início da escolarização que os Estudos Sociais sejam tratados como atividades, da 5a. a 8a. série como áreas de estudo e no 2º grau como disciplinas. Contudo o CFE dá predominância e não exclusividade a este ordenação

* Parecer C.F.E. nº 853/71, p. 40.

do currículo, o que permite que a escola possa incluir uma área de estudo na 3a. série e uma disciplina na sétima e oitava série, por exemplo.

Os componentes curriculares dos Estudos Sociais da 5a. a 8a. séries são: a Geografia, a História e a OSPB.

Para as três grandes áreas que compõem o núcleo comum o CFE criou o mecanismo de relacionamento, ordenação e seqüência, forçando a correção de atitudes indesejáveis e de obstáculos à integração dos conhecimentos como o demonstra o texto a seguir:

"No exame dos documentos do Conselho Federal de Educação, com referência à fixação do núcleo comum, a indicação da Geografia, da História e da OSPB como conteúdos específicos e obrigatórios de Estudos Sociais objetiva, antes de mais nada, dar maior sentido, funcionalidade às disciplinas."*

Ou seja, o conteúdo dos Estudos Sociais é o de História, de Geografia e de OSPB. O que sofrerá alteração ao longo das séries é a maneira como esse conteúdo será trabalhado, isto é, a sua metodologia.

A implantação de Estudos Sociais como área de estudo integrado, é justificada pelo CFE pela crítica à compartimentação dos conteúdos de História e da Geografia, erros que a LDB não pôde evitar. O espírito da Lei nº 5.692/71 procura não permitir a aplicação do currículo co

* Parecer CFE nº 251/72, p. 261.

no categorias estanques, que conteúdos como a História e a Geografia fossem ministrados de modo separado levando à compartimentação da aprendizagem. Alegava-se, então, que era para evitar a transmissão compartimentada destes conteúdos, que se implantavam os Estudos Sociais.

Qual o tratamento que se deve à matéria Estudos Sociais no 1º grau? Atividade, área de estudo ou disciplina ?

De acordo com vários pareceres emitidos pelo CFE, qualquer das formas referidas de ação didática cabe no Ensino de Estudos Sociais, ficando a escolha para a escola, de acordo com seu planejamento e segundo suas possibilidades e necessidades. E acrescenta:

"quando for trabalhada na forma de concentração, já nas séries finais daquele grau de ensino (1º), poderá haver tanto um professor polivalente quanto uma equipe de professores que, mediante a coordenação de um deles e dentro da programação integrada da área de estudos, desenvolverá em cooperação os aspectos geográficos, históricos, organizacionais e cívicos dos Estudos Sociais.*

Fica claro nos pareceres do CFE sobre Estudos Sociais, baseados na lei nº 5.692/71, uma maleabilidade ao tratamento metodológico na implantação do currículo de 1º grau, permitindo que atividade, área de estudo e disciplina sejam entendidos de maneira interligada e maleável, e

* Parecer CFE nº 1471/72, p. 476.

não dentro de um rigor. A abertura da lei está na terminologia "...tratadas predominantemente como..."* e não "exclusivamente como". Não se sucederia uma série de questões, como, por exemplo, no caso de transferência de alunos e da própria organização do trabalho docente? O que significa que a abertura permitida pela lei na prática é irrealizável.

De acordo com o CFE, ao currículo pleno das escolas nos Estudos Sociais, quanto à sua amplitude e extensão, é dada a orientação de que:

"em cada uma das oito séries, reservar-se-iam 15% do total de horas anuais sob a forma de integração social, tratada predominantemente como atividade (preferencialmente, as duas primeiras séries)e, nas subsequentes, sob a forma da Área de Estudo. Em todas as séries, Educação Moral e Cívica integra as atividades curriculares participando do planejamento global da matéria.**

E nesta mesma indicação faz a ressalva de que esta é uma orientação geral, maleável, adaptável a cada escola ao acrescentar que o currículo acima indicado deve ser seguido "sem prejuízo de outras soluções adotadas pelo estabelecimento", isso quer dizer, cada estabelecimento de ensino poderá adaptar este currículo às suas condições, às suas

* Parecer CFE nº 853/71, p. 39.

*** Indicação CEE nº 1/72, p. 2109.

possibilidades e necessidades.

A implantação da reforma acarreta, da parte dos professores e de suas associações, dúbias interpretações. Os textos legais demonstram uma maleabilidade, uma abertura ou uma indefinição na área de Estudos Sociais no 1º grau. As dificuldades decorrentes da reforma se apresentam basicamente em dois momentos :

1. na elaboração do currículo

2. na distribuição das aulas

No primeiro, porque permanece a dúvida acerca do tratamento metodológico que deverá ser dispensado aos Estudos Sociais, se área de estudo ou disciplina, e a partir de quais séries. No segundo, a questão é de competência acadêmica, ou seja, de saber quais licenciaturas terão prioridade na atribuição anual das aulas.

Vejamos por partes:

A reação ao Conselho Federal de Educação pelas medidas adotadas na área de Estudos Sociais foi desencadeada pelas seguintes associações : Associação dos Geógrafos Brasileiros, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Associação dos Geógrafos Profissionais, União Paulista dos Estudantes de Geografia, Associação Bra

sileira de Professores de Geografia - SP *. Em 14/12/72 o Conselho Federal de Educação, através de seu relator Paulo Nathanael Pereira de Souza, emite esclarecimento sobre dúvidas que ainda possam permanecer sobre a área de Estudos Sociais. Esses movimentos ocorrem paralelamente às manifestações do meio acadêmico nas Universidades, repudiando a fusão da História e da Geografia nos Estudos Sociais.

Quando consultado pelas associações acima indicadas quanto ao lugar da História e da Geografia no ensino de 1º grau, a desfiguração da História e da Geografia no ensino de 1º grau, se História e Geografia podem ser consideradas disciplinas no 1º grau, quais as licenciaturas que habilitam para os Estudos Sociais e questões afins, o CFE responde sempre baseado nos textos legais expedidos em 1971.

* Parecer CFE nº 251/72 - "O Ensino de Geografia e História em Estudos Sociais", Interessado: Associação dos Geógrafos Brasileiros, p. 259-62
Parecer CFE nº 226/72 - "Inclusão de Geografia como disciplina individualizada, no núcleo-comum". Interessado: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE . p. 254.

Parecer nº 234/72 - "A Geografia no currículo de 1º e 2º graus". Interessado: Associação dos Geógrafos Profissionais, p. 254-6.

Parecer CFE nº 803/72 - "Memorial da União Paulista dos Estudantes de Geografia." Interessado: União Paulista dos Estudantes de Geografia. p. 392-5.

Parecer CFE nº 977/72 - "Estudos sobre a disciplina Geografia face à lei nº 5692/71. Interessado: Associação Brasileira de Professores de Geografia - SP, p. 434-7.

Parecer CFE nº 1471/72 - "Estudos Sociais no ensino de 1º grau". Esclarecimento pelo Conselho Federal de Educação através de um relator Paulo Nathanael Pereira de Souza, p. 476-9.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística encaminha um apelo ao CFE da Comissão Nacional de Planejamento e Normas Cartográficas "CONPLANGE" em 1972 no sentido de que se incluía a Geografia como "disciplina individualizada" no núcleo comum do currículo de 1º e 2º graus. O relator do Parecer* foi o Prof. Valnir Chagas que, fazendo referência ao parecer nº 853/71 e à Resolução nº 8/71, afirmou que no conteúdo obrigatório do ensino de 1º e 2º graus consta a Geografia e admitiu que a

"individualização dos conteúdos se faça, no 1º grau, a partir de quando seja didática e psicologicamente recomendável, prevendo a sua obrigatoriedade no ensino de 2º grau."

Descarta a possibilidade do CFE fixar as "disciplinas" para o 1º grau, ou seja, se o conteúdo será tratado sob a forma de atividade, área de estudo ou disciplina em séries específicas, rígidas.

Ainda em 1971, o Presidente da Associação dos Geógrafos Profissionais dirige-se ao Ministro da Educação e Cultura solicitando ao CFE, que estava elaborando, naquele momento, o parecer que fixava o núcleo comum para o Ensino de 1º e 2º graus que:

"recolocasse a Geografia em seu devido lugar, do qual foi inexplicavelmente desalojada, quando da implantação da Lei de Diretrizes e Bases."

* Parecer CFEnº 226/72, p. 254.

O Parecer teve como relatora Maria Terezinha Tourinho Sa raiva, que, baseada no Parecer 853/71 que fixou o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, é de opinião que com os Estudos Sociais:

"História, Geografia e OSPB, adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto".

E acrescenta que a Geografia foi colocada com destaque que merece nos termos do Parecer nº 853/71 e Resolução nº 8/71, o que se verifica ao considerarmos a área de Estudos Sociais:

"nas séries iniciais do ensino de 1º grau, sob a forma de Integração Social, nas demais séries do 1º grau, sob a forma de Estudos Sociais e no ensino de 2º grau, sob a forma de Geografia, História e OSPB. No primeiro caso deve ser ministrado como atividade, no segundo como área de estudo, incluindo conteúdos afins, e no último caso, predominantemente como disciplina."

A conclusão do Parecer é de que "a pretensão do requerente já foi contemplada".*

Verifica-se que o parecer da relatora é fiel à idéia de integração de conteúdos que deve ser ministrado sob a forma de "Área de Estudo" onde os Estudos Sociais

* Parecer nº 234/72, p. 257.

têm como componente curricular a Geografia e a História . Aceita a idéia de integração dos conteúdos de História e Geografia na denominação de Estudos Sociais, as demais medidas são meras decorrências desta premissa maior. Contudo o CFE deixa em aberto em consulta específica o tratamento a ser dispensado aos Estudos Sociais no 1º grau.

A integração de conteúdos da História, da Geografia e da OSPB é enfatizada, utilizando como respaldo a crítica à "compartimentação" destes conteúdos antes da reforma e a sua funcionalidade, como o demonstra o texto que se segue:

"Geografia, História e OSPB adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto".*

A implantação da área de Estudos Sociais foi bastante polêmica e controvertida como se pode notar. A questão da integração de conteúdos, se é algo desejável, não o é a maneira como foi feita. A justaposição de conteúdos da História e da Geografia sob a denominação de Estudos Sociais causa uma série de equívocos:

1. primeiro, porque a justaposição dos conteúdos leva a que os professores da rede enfatizem uma matéria em detrimento da outra;
2. segundo, porque ainda que o CFE afirma insistentemente que o conteúdo programático dos Estudos Sociais é a História e a Geografia, estas duas matérias são desfi

* Idem, ibidem, p. 257.

guradas na execução dos programas pela qualificação dos professores e pela banalização dos conceitos nos li
vros didáticos;

3. terceiro, principalmente porque prevê a substituição gradativa da mão-de-obra da área, ou seja, os licenciados até então em História, Geografia e Ciências Sociais que lecionam esta matéria, em alguns anos, paulatinamente, terão seus lugares tomados pelos licenciados em Estudos Sociais. Isso porque a Lei nº5.692/71 exige como formação mínima para professores e especialistas do 1º e 2º graus a "habilitação específica", e História e Geografia ainda que consideradas componentes curriculares da matéria Estudos Sociais não são consideradas como específicas e, portanto, o professor licenciado em História e Geografia não tem prioridade para ministrar aulas de Estudos Sociais. O critério da habilitação específica atribui as aulas de Estudos Sociais aos formados nos seus cursos específicos, ou seja, aos licenciados em Estudos Sociais. A questão seria meramente de tempo para que os licenciados em História e Geografia fossem excluídos do 1º grau*. Se pode restar alguma dúvida de que a História e a Geografia não estejam sendo desfiguradas porque ministradas sob a forma de integração, estas dúvidas se desfazem ao considerarmos as implicações da "habilitação específica" dando prioridade

* Parecer CFE nº 803/72, p. 393.

às licenciaturas plenas.* Desta forma, os licenciados em História e Geografia seriam gradativamente excluídos do 1º grau. Como decorrência, os cursos de História, Geografia e Ciências Sociais são duramente atingidos, uma vez que têm seu mercado de trabalho restringido. Foi uma maneira da reforma do ensino de 1º e 2º graus repercutir diretamente no ensino superior.

Esta exclusão dos licenciados em História e Geografia no 1º grau é negada pelo CFE no Parecer nº853 / 72 onde alega que:

"não impõe a exclusão da Geografia e da História nas quatro últimas séries do 1º grau: apenas recomenda a sua aplicação sob a forma integrada de Estudos Sociais.

e acrescenta:

"o licenciado em Estudos Sociais é portador de um diploma obtido em licenciatura de 1º grau, enquanto que os licenciados em Geografia e História provêm de um curso de duração plena. A lei dá clara preferência a estes últimos."**

Não há o que recear segundo o CFE. No entanto, a matéria é controvertida, porque em outros momentos o próprio CFE, prevê a exclusão dos licenciados em História e Geografia do 1º grau, como o demonstra o texto que segue:

* Em 1976 pela Portaria nº 790/76 procurou-se excluir os licenciados em História e Geografia do 1º grau, e devido à reação das entidades de classe esta Portaria foi em seguida revogada.

** Parecer CFE nº803/72, p. 394.

"os professores de História, Geografia e áreas afins, sobretudo nesta fase de transição entre a antiga e a nova LDB e enquanto não houver suficiente oferta de professores habilitados em Estudos Sociais, poderão constituir-se em equipes para a docência na área de estudo correspondente, de preferência a partir da 6a. série do ensino de 1º grau."*

Fica claro o caráter temporário e de transição a que as licenciaturas de História e Geografia são submetidas e a prioridade dada aos licenciados em Estudos Sociais.

O que se está alterando nesse sentido é a formação acadêmica dos licenciados para exercerem o cargo de professor para a área de Estudos Sociais e, conseqüentemente, a sua "competência profissional" e a demanda por determinados cursos superiores. Com uma manipulação do discurso a intenção é deslocar o profissional. A alteração da denominação das matérias do 1º grau, de História e Geografia para Estudos Sociais, aliada à exigência da "habilitação específica", altera essencialmente a competência profissional ao orientar a demanda para o ensino superior, e neste momento a política educacional é de se desincumbir com os custos da educação. No âmbito da sociedade civil o momento histórico é de repressão política. É o momento da expansão do ensino particular, princi

* Parecer CFE nº 1471/72, p. 478.

palmente a nível de curso superior.*

Na segunda metade da década de 70, a situação criada com a implantação da Lei nº5.692/71, especificamente na área de Estudos Sociais apresenta os primeiros sinais de recuo. O Parecer CFE 7676/78 "Valorização da História e da Geografia no Ensino de 1º Grau", tendo como relator Paulo Nathanael Pereira de Souza é um destes sinais.

Com a reforma do ensino no 1º grau, a previsão do CFE de ter apenas três professores da 5a. à 8a. série não ocorreu, e se admitiram sub-divisões, como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Iniciação às Ciências e Matemática, e só no caso de Estudos Sociais se manteve a integração, permanecendo o campo de conhecimentos integrado e indivisível. Com a Portaria nº790/76 que disciplinou a concessão de registro a professores, respeitou-se o disposto na Resolução nº 8/71, autorizando a docência de Estudos Sociais a licenciados em Estudos Sociais, afastando os licenciados em História e Geografia. Esta medida foi em seguida revogada. A reação foi tão generalizada que, em 1978, o Ministro da Educação reconhece:

"a necessidade de ser estudada maneira mais adequada para valorizar as disciplinas de História e Geografia, bem como melhor caracterizar a reunião de atividades docentes nessas áreas.**

* Como foi demonstrado na parte referente ao contexto histórico da formação dos professores.

** Parecer CFE nº7676/78, p. 440-1.

O relator do parecer, depois de examinado o processo, sugere a alteração da referida portaria, permitindo aos licenciados em História e Geografia possam lecionar Estudos Sociais juntamente com os graduados nesta licenciatura. De modo que a Portaria nº 790/76, fica com a nova redação que segue:

"1.9. Área de Estudos Sociais, no 1º grau, aos licenciados em Estudos Sociais, com curso de curta duração, ou em Estudos Sociais, na modalidade de Educação Moral e Cívica, curso de duração plena, bem como aos licenciados em História, Geografia e Ciências Sociais, duração plena (CFE Resolução 8/71 e Pareceres nº293/62 e 7676/78)"

e acrescenta

"a medida prevalecerá onde e enquanto não houver suficiência de professores licenciados em Estudos Sociais."*

Somente em 1978, é que o CFE apresenta as alternativas metodológicas no tratamento da área de Estudos Sociais da 5a. à 8a. série . Se em 1971 o CFE deixa abertura para que cada escola proponha o currículo que lhe aprovar, agora ele sugere explicitamente as alternativas. São as seguintes:

"§1º. A matéria denominada Estudos Sociais e referida na alínea 8 do inciso I deste artigo pode, a critério do estabelecimento de ensino:

* Idem, ibidem, p. 443.

- a. ser ministrada, como área de estudo, por professor po
livalente licenciado em Estudos Sociais;
- b. ser ministrada também como área de estudo de modo in
tegrado, através de componentes curriculares específicos,
por professores licenciados em História e Geografia;
- c. ser ministrada através de disciplinas, por professo
res licenciados em História e Geografia."*

Nesta Resolução de 1979, se assegura na letra c a possibilidade de História e Geografia figurarem como dis
ciplinas no currículo do 1º grau e os direitos de exercí
cio dessas funções pelos seus respectivos licenciados. As dire
trizes na área de Estudos Sociais começam a tomar novo ru
mo.

Em 1980, através de um Comunicado de 1º de feve
reiro, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de
São Paulo esclarece que o tratamento metodológico a ser
dispensado, em nível de 5a. e 6a. séries do ensino do 1º
grau, à matéria Estudos Sociais:

"a. este componente curricular continuará, em 1980, a ser
ministrado, nas 5as. e 6as. séries do ensino do 1º grau ,
sob a forma de área de estudo.

*
Resolução CFE nº 7/79, p. 48. Esta redação do artigo 5º da Resolu
ção CFE nº 8/71, surge imediatamente em anexo ao Parecer CFE nº
7676/78, e posteriormente toma a forma de Resolução em 1979.

b. além de professor com registro no MEC em Estudos So
ciais, poderá ministrar aulas no referido componente, ain
da que sob a forma de área de estudo, docente portador
do diploma de História e Geografia ou Estudos Sociais ou
Ciências Sociais, devidamente registrado no órgão compe
tente."*

Nota-se neste momento, uma outra linguagem, uma
retomada do lugar no 1º grau da História e da Geografia .
Com a volta da História e da Geografia como disciplinas no
1º grau já não se fala que licenciados nestes cursos pode
rão lecionar enquanto não houver licenciados em número su
ficiente de Estudos Sociais. A questão da habilitação es
pecífica já não causa temor aos licenciados em História e
Geografia.**

Mas será somente em 1984, através da Resolução SE
nº 355/84, que dispõe sobre a elaboração do quadro curri
cular do ensino de 1º grau na rede estadual, que a Histó
ria e a Geografia voltam como disciplinas da 5a. a 8a. sé
rie, excluindo Estudos Sociais como área de estudo. Como
diz o texto legal:

"A matéria Estudos Sociais será ministrada nas quatro úl
timas séries do 1º grau, através das disciplinas História
e Geografia, conforme o disposto na alínea "c" do §1º do
artigo 5º da Resolução CFE nº 8/71, na redação dada pela
Resolução CFE nº 7/ 79."***

* Comunicado CENP, de 1º de fevereiro de 1980, p. 4.

** Mas continuará causando temor aos licenciados em Ciências Sociais.

*** Resolução SE nº 355/84, p. 10.

Em janeiro de 1985, antes então do início do ano letivo, a Resolução SE de 7/1/85 acrescenta que:

"As disciplinas História e Geografia poderão ter sua carga horária semanal ampliada, dentro das possibilidades do quadro curricular de cada escola."*

A recuperação da História e da Geografia como disciplinas no 1º grau deveu-se às reações desencadeadas pelas diversas associações profissionais de História e Geografia e principalmente à resistência das três Universidades Estaduais de São Paulo à implantação de cursos de Estudos Sociais, mantendo seus cursos específicos de História, Geografia, Ciências Sociais.

Não foi somente a área de Estudos Sociais que foi alterada; o início da década de 80 é marcado pela reforma da educação, que se concretizou com a Lei nº 7044/82, que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino do 2º grau e substitui a "habilitação profissional" por "preparação para o trabalho". Como diz o texto da lei:

"A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino."

* Resolução SE nº 7/01/85, p. 4.

E acrescenta:

"A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino."*

Nota-se que mudou não só o aspecto semântico, mas a filosofia da lei. Ao substituir a expressão "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho" fez cessar a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau.

Em 1984 é introduzido nos quadros curriculares do 2º grau, como disciplinas optativas, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia.

Podemos dizer que entre a Lei nº 5.692/71, que implantou a profissionalização a nível de 2º grau e a matéria Estudos Sociais no 1º grau, e a Lei nº 7044/82 que fez cessar a obrigatoriedade da qualificação profissional para o trabalho a nível de 2º grau e a reintegração da História e da Geografia como disciplinas no 1º grau, fecha-se um ciclo da história da educação brasileira.

A década que se seguiu à implantação da reforma do ensino foi um período de profundas incertezas para os professores da área de Estudos Sociais, com sérias implicações na sua competência profissional.

Para uma melhor compreensão do que foi aqui ex

* Lei nº 7044/82, p. 49.

posto, é de fundamental importância nos reportarmos às normas para registro de professores no MEC e aos concursos para provimentos de cargos, e suas normas, quando oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a partir do momento anterior da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 7.044/82. É o que farei a seguir.

O MERCADO DE TRABALHO NA ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS COM A
LEI Nº 5.692/71

As alterações ocorridas na área de Estudos Sociais, com a implantação da Lei nº 5.692/71, foram motivo de polêmica na década de 70 e início da década de 80 e instauraram um impasse quanto ao currículo nesta área do conhecimento. A instabilidade principalmente das disciplinas História e Geografia no 1º grau e os avanços e recuos dos Estudos Sociais tratados como "áreas de estudo" da 5ª à 8ª série do 1º grau, e o esvaziamento do currículo das Ciências Humanas em favor das matérias técnicas no 2º grau, principalmente a retirada da Filosofia formam um quadro da situação da área de Ciências Humanas no 1º e 2º graus nesta época. Esta situação tem seu corolário nas normas para registro de professores no MEC em Estudos Sociais, História, Geografia, OSPB, EMC e Sociologia, e as normas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a realização de concurso para provimento de cargo nas

disciplinas História e Geografia. É o que veremos a seguir.

Verifico que o último concurso para professores do 1º e 2º graus, antes da Reforma do Ensino, ocorreu em 1969, quando foi realizado concurso para todas as áreas do 1º grau (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências). Na primeira metade da década de 70, não houve concurso em nenhuma das áreas. Na segunda metade da década de 70, os concursos voltaram a ser oferecidos. Em 1976, para a área de Comunicação e Expressão e Ciências e em 1977 para História e Geografia. O concurso seguinte para a área de Estudos Sociais foi em 1980, enquanto que em 1978 foram realizados concursos para a área de Comunicação e Expressão. Observa-se assim uma irregularidade na períodização dos concursos, caracterizada por longos intervalos de tempo entre os mesmos, principalmente na área de Estudos Sociais, o que já é sintomático da situação desta área de conhecimento.

Na inexistência de concursos, as aulas de Estudos Sociais são distribuídas anualmente. As normas para atribuição destas aulas sofrem variações praticamente a cada ano. Procuro, a seguir, apontar algumas coordenadas a que esta área do conhecimento foi submetida.

Com a expansão da rede oficial de ensino no final da década de 60, representada pela construção de centenas de escolas de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo, com o conseqüente aumento do número de salas de aulas, o aumento de vagas e a oferta de mercado de trabalho para professores, a área de Estudos Sociais deve ser considerada à parte. Esta distinção deve-se à constatação da ine

xistência de concurso para provimento de cargo nesta área, que teve como consequência primeira o crescimento de uma categoria profissional regulada por um contrato de trabalho que se encerra no final de cada ano. É o caso dos professores Admitidos em Caráter Temporário - ACTs.

Ainda que as normas que regulam a atribuição das aulas excedentes sejam alteradas anualmente, é possível verificarmos algumas condições que são mantidas: na primeira fase são atribuídas aos efetivos em História e Geografia nas escolas e delegacias de ensino, mediante classificação por contagem de pontos por títulos e tempo de serviço, quando há mais de um professor nessa condição, e, na 2a. fase, as aulas são atribuídas aos ACTs mediante concurso de títulos e tempo de serviço. Nesta segunda fase, concorrem todos os licenciados devidamente registrados no MEC. Para as aulas de Estudos Sociais, concorrerão os licenciados em História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Estudos Sociais, Licenciatura "curta", e Estudos Sociais, "plena".

1. São consideradas aulas excedentes aquelas que ultrapassam a jornada a que estão obrigados os professores II e III. Assim, por exemplo, uma escola que tem 28 horas-aula numa matéria, tem um cargo que equivale a 18 horas-aula e, portanto, cabe a um concursado preenchê-lo, restando 10 aulas excedentes.

Tomando o ano de 1976 como referencial, tem-se quatro fases de atribuição de aulas excedentes:

"Artigo 3º - As aulas excedentes serão atribuídas atendendo do as seguintes fases:

- I - nos estabelecimentos de ensino, os servidores das classes Professores I, II e III que ministram aulas excedentes, no corrente ano letivo, estando habilitados na disciplina ou prática educativa.
- II - Nas Delegacias de Ensino da Capital e nos municípios do Interior, aos servidores das classes Professor II e III sob sua jurisdição ou na respectiva área que não lograram atingir os limites máximos previstos na legislação em vigor;
- III - nos estabelecimentos de ensino, aos professores admitidos em caráter temporário que ministram aulas excedentes no corrente ano letivo;
- IV - nas Delegacias de Ensino, aos professores admitidos em caráter temporário, dos estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição, que não lograram atingir os limites máximos previstos na legislação vigente.

§ 1º - A reclassificação dos professores mencionados neste artigo far-se-á mediante a contagem de pontos dos títulos apresentados nos estabelecimentos, na inscrição."*

A atribuição de aulas em Estudos Sociais conta com uma situação particular: desde que foi implantada não houve concurso para efetivação de professores para esta

* Resolução SE nº 108/75, p. 1946.

matéria, o que implica em que todas as aulas são "disponíveis"; não há cargos nesta área de estudo, não há efetivos, todas as aulas são atribuídas anualmente.* O texto que cito a seguir demonstra os critérios de distribuição destas aulas:

"Art.8º-As fichas de reclassificação serão relacionadas na ordem de preferência estabelecida neste artigo e, dentro de cada item dos incisos I e II será estabelecida a classificação dos professores concorrentes à atribuição de aulas:

I - Para Estudos Sociais:

1. Professores III efetivos de Geografia e História;
2. Professores estáveis de Geografia e História;
3. Professores III efetivos habilitados nos termos do artigo 3º desta Resolução;
4. Professores II efetivos habilitados nos termos do artigo 3º desta Resolução;
5. Professores estáveis habilitados nos termos do artigo 3º desta Resolução;
6. Professores III efetivos com registro em Estudos Sociais;
7. Professores II efetivos com registro em Estudos Sociais;

* É considerável o número de horas-aula de Estudos Sociais, visto que implantados nas 5a. e 6a. séries, contam com um grande nº de classes e, como disposto no currículo, com uma carga horária de 4 aulas semanais.

8. Professores estáveis com registro em Estudos Sociais;
9. Professores I efetivos habilitados nos termos do artigo 3º desta Resolução;
10. Professores I efetivos com registro em Estudos Sociais;
11. Professores admitidos em caráter temporário habilitados nos termos do artigo 3º desta Resolução;
12. Professores admitidos em caráter temporário com registro em Estudos Sociais."*

A partir de 1976, com a Lei nº 500/76, os professores admitidos em caráter temporário perderam o direito de serem "da casa", quer dizer, de concorrerem às aulas excedentes entre os que já estavam lecionando e, portanto, em fase anterior ao edital aos recém-formados e ao público em geral. Com esta lei, os professores perderam qualquer vínculo com os estabelecimentos de ensino em que estivessem lecionando. A única relação que mantêm com o sistema de ensino em geral é o "atestado de tempo de serviço", que é um dos itens relacionados na contagem de pontos para concorrer na próxima atribuição de aulas. Contudo, convém considerar que no cômputo geral, o tempo de serviço é desvalorizado em relação à equivalência de pontos atribuídos aos cursos de especialização, extensão universitária e afins, como o demonstra o texto que segue:

"Artigo 1º - Os certificados de cursos de Especialização, Aperfeiçoamento, Atualização e Extensão Universitária , desde que diretamente relacionados com as atribuições do cargo ou função, em concurso, terão os seguintes valores:

I - Para os concursos de provimentos de cargos do Quadro do Magistério ou para a admissão de docentes em caráter temporário:

a. 2,5 pontos, por curso regular de especialização com duração mínima de 180 horas, podendo ser contados até 4 (quatro) títulos;

b. 1,25 ponto, por curso de aperfeiçoamento, com duração mínima de 90 horas, podendo ser contados até 4 (quatro) títulos;

c. 0,25 ponto, por curso de extensão universitária , com duração mínima de 30 horas, podendo ser contados até 3 (três) títulos;

d. 0,25 ponto por curso de atualização, com duração mínima de 30 horas, podendo ser contados até 3 (três) títulos.

Artigo 3º - Para efeito do que dispõe esta Resolução, somente serão computados os títulos referentes a cursos nos últimos três anos, anteriores à data do encerramento das inscrições do respectivo concurso."*

* Resolução SE nº 178/76, p. 2054.

Ocorre neste momento uma valorização dos cursos realizados em detrimento da experiência de trabalho e do tempo de serviço no magistério. E mais do que isso, uma mola propulsora que faz com que o professor se mantenha realizando cursos constantemente. É o que indica a validade dos cursos para efeito de contagem de pontos para classificação, com a duração de apenas três anos. É um momento histórico em que os professores estão constantemente realizando algum curso, numa corrida desenfreada na busca de procurar garantir seu emprego nos próximos anos.

Podemos aqui levantar duas hipóteses: 1. a de que a política educacional visa a manter o professor atualizado, e portanto, é uma medida em favor de sua competência profissional; 2. ou o fim de tudo isso é menos o professor e mais a escola particular, ou seja, essas medidas teriam o sentido de forçar a demanda para as escolas particulares, uma vez que as públicas não adequam seus cursos de licenciatura à reforma do ensino, nesta área do conhecimento. Voltaremos adiante a essas questões. Antes disso, vejamos como o Conselho Federal de Educação concebe os Registros no MEC e os Concursos para Provimento de Cargo de Professor III.

O Conselho Federal de Educação faz uma distinção precisa entre Registro no MEC e o Concurso para Provimento de Cargo; entre o direito assegurado ao licenciado em obter o registro para lecionar determinadas disciplinas e o direito para inscrever-se para concurso naquela disciplina, o que implica em efetivação no cargo. Essa questão fica mais clara ao considerarmos a política de formação

de professores presente na Lei nº5.692/71. Segundo esta Lei a formação de professores será feita em níveis que se elevam gradativamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país.

Exigir-se-é como formação mínima para o exercício do magistério:

"a. no ensino de 1º grau, da 1a. à 4a. séries, habilitação específica de 2º grau;

b. no ensino de 1º grau, da 1a. à 8a. séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c. em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena."*

Para os Estudos Sociais, exige-se como formação mínima para lecionar da 5a. à 8a. séries do 1º grau, licenciatura curta, e para o 1º e 2º graus licenciatura plena. Entenda-se estes critérios para a autorização do exercício do magistério como critérios que nortearão o registro de professores no MEC.

Para o CFE, o ideal seria que cada curso habilitasse somente ao ensino de sua matéria ou matérias específicas. Mas em face da carência de professores e da crescente expansão do ensino médio não se pode admitir seme

* Artigo 29 da Lei nº 5.692/71, p. 9.

lhante rigor. Nas condições atuais da educação brasileira deve-se admitir que se amplie a faixa de habilitação profissional dos cursos.* Nesse sentido, o Registro expedido pelo MEC aos professores deve ser entendido no contexto de carência de professores devidamente habilitados, e, portanto, em caráter de emergência.

Os critérios definidos para a inscrição em concursos para provimento de cargo de professor III são outros. A primeira exigência é a formação específica, considerada como habilitação específica e a segunda é a licenciatura plena, conforme o disposto na alínea "c" do artigo 30 da Lei nº 5.692, já citada, e o constante nas normas para concurso de professor de História e Geografia em 1977 e 1980 que cito a seguir:

"Possuir habilitação específica em História obtida em Curso Superior de graduação correspondente à licenciatura Plena."**

Vê-se que o requisito para provimento de cargo na rede oficial de Ensino do Estado de São Paulo é a habi

* Vide Parecer CFE nº 1007/80, p. 391.

** Requisitos mínimos de titulação para os concursos realizados em 1977 e 1980, no Diário Oficial do Estado, 2/12/77 p. 1977 e Diário Oficial do Estado de 16/2/80. Estes mesmos critérios foram exigidos em concursos em Geografia.

litação específica e não o simples registro. O Registro Profissional em órgão do MEC autoriza o exercício do magistério, inclusive aos não portadores de habilitação específica exigida pela lei para atender em caráter de emergência à carência de pessoal devidamente habilitado, enquanto que para a inscrição em concurso exige-se a formação específica em curso superior de duração plena, para o preenchimento de cargo.

Esses critérios não foram passivamente aceitos pela Associação dos Professores do Estado de São Paulo , que protesta em 1980 junto ao CEE e em 1981 recorre ao CFE, como demonstro a seguir.

Em 1980, o Conselho Estadual de Educação responde à Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo que questiona as condições estabelecidas pela Secretaria da Educação para o ingresso de professor III. O CEE baseado na Lei nº5.692/71, que prevê a admissão de professores e especialistas para o 1º e 2º graus, mediante concurso de provas e títulos respeitadas as condições mínimas de formação prevista em lei: o artigo 30, ao fixar a formação mínima a que se refere o artigo 34 exige em sua alínea "c", para o exercício de todo o magistério de ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à licenciatura plena.

Em 1981, a Associação dos Professores do Estado de São Paulo protesta contra normas adotadas em concurso para o magistério oficial, quando não admite a inscrição de portadores de diplomas de licenciaturas curtas

e de licenciaturas não específicas. O CFE responde que, a partir da Lei Complementar Estadual nº 114, artigo 19, o acesso a tais cargos é privativo de portadores de habilitação específica, obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. Critérios que se compatibilizam com a exigência prevista no artigo 30, letra "c", da Lei nº 5.692/71 e atende às condições culturais do Estado de São Paulo.

Fica muito claro, portanto, a distinção entre direito a registro e direito a inscrição em concursos para os licenciados.

Torna-se de vital importância para este estudo, apreender as alterações nas normas para registro e para concurso dos licenciados na área de Estudos Sociais, com a Lei nº 5.692/71.

Para uma visão mais abrangente da questão, é importante nos reportarmos ao momento anterior da reforma. A Portaria nº 478/54 dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário e concede registro nas seguintes disciplinas:

"Aos licenciados em Filosofia, registro em Filosofia e História Geral e do Brasil.

Aos licenciados em Geografia e História, registro em História Geral e do Brasil e Geografia Geral e do Brasil.

Aos licenciados em Ciências Sociais, registro em Filosofia, História Geral e do Brasil e ainda Matemática no 1º ciclo.

Aos licenciados em História Natural, registro em História Natural, Ciências Naturais e ainda Matemática no 1º ciclo.

Aos licenciados em Pedagogia, registro em Filosofia , História Geral e do Brasil e ainda Matemática no 1º ciclo."*

Nota-se neste momento uma prioridade para os licenciados em Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, que além de obterem o registro em suas disciplinas-base, podiam lecionar História e Geografia, enquanto aos licenciados em Geografia e História podiam obter o registro apenas em Geografia e História. É um momento histórico que privilegia a formação humanística geral.

Em 1965, quando já vigorava o projeto de reforma do ensino, a Portaria nº 341/65 altera as normas para registro de diploma no MEC. O registro de professor de Ensino Médio para licenciados em Faculdade de Filosofia, será concedido:

"Aos licenciados em Filosofia, registro em Filosofia e Psicologia, Sociologia ou Estudos Sociais e História, se cada uma dessas matérias figurar no currículo.

Aos licenciados em Geografia, registro em Geografia e Estudos Sociais, desde que figure, no currículo do curso, Antropologia Cultural e Sociologia.

* BREJON, M. Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º e 2º graus , p. 279. Esta Portaria vigora para os licenciados até 1964.

Aos licenciados em História, registro em História e Organização Social e Política Brasileira e, ainda, Estudos Sociais, desde que figure no currículo do curso Anthropologia Cultural ou Sociologia.

Aos licenciados em Ciências Sociais, registro em Sociologia, Estudos Sociais e Organização Social e Política Brasileira, elementos de Economia e Geografia Humana.

Aos licenciados em História Natural, registro em Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Mineralogia e Geologia no 2º Ciclo.

Aos licenciados em Pedagogia, registro em Sociologia ou Estudos Sociais, Psicologia e as matérias pedagógicas dos cursos de formação dos professores do ensino primário."

e acrescenta:

"Aos licenciados em Pedagogia e Ciências Sociais poderão ensinar História, a título precário, desde que se verifique que há falta de professores registrados naquela matéria.

"Artigo 3º - Não será concedido ao licenciado em um (1) só curso o registro em mais de 3 (três) disciplinas."*

A década de 70 é palco das críticas e reações à implantação dos Estudos Sociais no 1º grau e no início da década de 80, o CFE cede mediante a pressão de setores da sociedade civil e reimplanta a História e a Geografia no 1º grau como disciplinas.

Em 1982, é publicada a Portaria nº 162/82, que

* Idem, ibidem, p. 287-9.

fixa normas para o registro profissional dos professores e especialistas de educação, como segue:

"VIII - Aos licenciados em Estudos Sociais:

1. Licenciatura de curta duração: Área de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, no 1º grau.

2. Licenciatura plena: na modalidade de Educação Moral e Cívica, Área de Estudos Sociais, no 1º grau. Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica, no 1º e 2º graus.

IX - Aos licenciados em Ciências Sociais:

1. Licenciatura Plena: Área de Estudos Sociais, no 1º grau; Organização Social e Política do Brasil, no 1º e 2º graus; Sociologia, Elementos de Economia e Geografia Humana no 2º grau.

X - Aos licenciados em Geografia:

1. Licenciatura Plena: Área de Estudos Sociais no 1º grau, Geografia, no 1º e 2º graus.

XI - Aos licenciados em História:

1. Licenciatura Plena: Área de Estudos Sociais, no 1º grau; História e Organização Social e Política do Brasil, no 1º e 2º graus.

XII - Aos licenciados em Filosofia:

1. Licenciatura Plena: Área de Estudos Sociais no 1º grau; História, no 1º e 2º graus; Psicologia e Sociologia, no 2º grau, se cada uma dessas matérias figurar no currículo."*

* Idem, ibidem, p. 287-9.

Nota-se que as normas foram alteradas dando maior especificidade às licenciaturas. Vejamos por graus: no 2º grau, História e Geografia ficam específicas dos licenciados nestes cursos; Filosofia, Sociologia e Elementos de Geografia inexistem no currículo de 2º grau, a não ser em cursos específicos e, portanto, inexpressivo é o espaço destas disciplinas no 2º grau e seu papel na formação dos alunos. Nota-se, então, a nível de 2º grau, uma clara prioridade para as licenciaturas em História e Geografia por exclusão das demais licenciaturas. A questão de maior monta é a dos Estudos Sociais no 1º grau, como área de estudo, nas 5a. e 6a. séries, ao qual têm direito a registro os licenciados em Estudos Sociais, Filosofia, Geografia, História, Ciências Sociais e Pedagogia. Todas estas licenciaturas têm o direito a registro em Estudos Sociais no MEC. Mas, como se fará a seleção para atribuição de aulas? Será mediante contagem de pontos, como já foi anteriormente considerado, dando prioridade à habilitação específica, no caso os cursos de licenciatura em Estudos Sociais.

Após as iniciativas desfavoráveis a que foi submetida na década de 70, o início de 80 assiste à retomada da História e da Geografia no 1º grau com uma força maior que antes de 70. Agora a História e a Geografia vêm excluindo os demais. Os licenciados em Ciências Sociais e Pedagogia já não têm o direito a registro no MEC em História e Geografia. Aos licenciados em Filosofia se assegura o direito a registro em História no 1º e 2º graus. Os licenciados em Estudos Sociais também têm seu mercado de

trabalho restringido. Por exemplo, o licenciado em Ciências Sociais, dentre as disciplinas constantes no currículo de 1º e 2º graus, terá prioridade para lecionar apenas OSPB, enquanto disciplina obrigatória e Sociologia no 2º grau, enquanto disciplina optativa. A OSPB é disposta na 8a. série do 1º grau e na 3a. série do 2º grau, com duas aulas semanais por classe, ou seja, nas séries finais de cada grau onde o número de classes é reduzido. A nível de 2º grau, o número de aulas de OSPB na região de Araraquara pode ser absorvido por dois ou três professores. A implantação da Sociologia apresenta a mesma questão: apenas dois ou três licenciados em Ciências Sociais preenchem as vagas na rede de ensino oficial. Por outro lado, História e Geografia figuram no currículo em todas as séries, sendo que nas 5a. e 6a. séries, cujo número de classes é grande com três aulas semanais em cada classe. Portanto, destaca-se a relevância em que a História e a Geografia foram postas em detrimento das Ciências Sociais e da Filosofia. Esta tendência se acentua e se define ao considerarmos os concursos de 69, 77 e 80 para esta área do conhecimento.

A Resolução SE nº 1 de 27/8/69*, que regulamenta o concurso para provimento efetivo do cargo de professor do estabelecimento de ensino médio oficial do Estado é seguido pela Resolução nº 13/69**, que dispõe sobre normas do concurso para provimento efetivo do cargo de pro

* Resolução SE nº 1/69, p. 20.

** Resolução SE nº 13/69, p. 16.

fessor de estabelecimento de ensino médio oficial do Estado. Nestas resoluções, artigo 2º, ficam definidos quais licenciados poderão inscrever-se para as provas nas disciplinas História e Geografia:

"Artigo 2º - Aos concursos poderão inscrever-se licenciados em Faculdade de Filosofia, de Ciências ou de Letras, ou em qualquer outro estabelecimento de ensino superior em que ministre a disciplina a que se refira o concurso, exigindo-se, nesta hipótese, a formação pedagógica também em nível superior."*

Com os critérios expostos, podiam prestar concurso para o cargo de professor em História para o ensino de 1º e 2º graus os licenciados em História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia. Licenciaturas a fins, em que figurasse em seu currículo a disciplina em que se inscreviam para o concurso, por exemplo, a História, também habilitavam o licenciado a inscrever-se para o concurso. Nesse sentido, realizava-se uma seleção entre os candidatos baseada no conhecimento específico e nas disciplinas pedagógicas que acompanham o título de licenciado, e não somente no título acadêmico. Podendo-se inscrever licenciados em cursos afins, a seleção era qualitativa, de competência profissional.

Após a realização destes concursos, ocorreu a implantação da lei nº 5.692/71, com a Reforma do Ensino,

* Idem, ibidem, p. 94-5.

trazendo em seu bojo a substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais enquanto área de estudo. A polêmica suscitada pela reforma penso ter sido um dos motivos para a não realização de concurso na primeira metade da década de 1970. Conforme já demonstrado, a reação desencadeada pelas Universidades Estaduais, Federais e pelas diversas Associações Profissionais fez com que o Conselho Federal de Educação repensasse a área de Estudos Sociais, de modo que em 1977 já temos os primeiros sinais de recuo com a realização de concurso na área de Estudos Sociais, nas disciplinas de História e Geografia. No ano anterior o Decreto nº 6.823, de 23 de setembro de 1975, regulamenta os Concursos de Ingresso e de Acesso aos Cargos Docentes do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo e acrescenta as seguintes normas para as inscrições:

"Artigo 5º - Para a inscrição no concurso será exigido o atendimento às condições previstas nos incisos I, II e III do artigo 19 da Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, observados, quanto à habilitação específica, os critérios definidos pelo Conselho Estadual de Educação, nos termos do artigo 20 do mesmo diploma legal."*

De acordo com estas normas, só poderão inscrever-se para determinadas disciplinas, por exemplo História ,

* Diário Oficial, de 27/9/75, p. 18.

os licenciados que possuírem habilitação específica. É o que se verifica nos concursos para História e Geografia onde um dos requisitos exigidos é:

"Possuir habilitação específica em História obtida em Curso Superior de graduação correspondente à Licenciatura Plena."*

ou

"Possuir habilitação específica em Geografia obtida em Curso Superior de graduação correspondente à Licenciatura Plena."**

Ao definir como critérios a "habilitação específica" e a "licenciatura plena", o Conselho Estadual de Educação exclui as possibilidades de inscrição para o concurso das licenciaturas curtas e das habilitações afins (Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia). Se no primeiro caso - licenciaturas curtas - parece haver um consenso nas Universidades do Estado de São Paulo, o segundo caso - habilitação específica - é motivo de reação.

Se, por um lado, o Estado de São Paulo tem licenciados com curso de duração plena para preencher seus quadros, não há porque rebaixar o grau de formação exigida. Ao mesmo tempo o artigo 30 da Lei nº 5.692, exige co

* Diário Oficial, de 2/12/77, p. 80-1.

** Idem, ibidem.

mo formação mínima para o exercício do magistério a licenciatura plena. Por outro lado, a habilitação específica exigida pelo CFE, neste mesmo artigo, provoca a indignação entre os professores da área de Estudos Sociais porque legaliza o preenchimento de cargos no magistério de 1º e 2º graus pelos licenciados em História e Geografia e exclui os licenciados nas disciplinas afins - Filosofia e Sociologia - o que se configura como uma medida corporativista dentro de uma área de estudos.

O concurso seguinte para provimento de cargos de Professor III nas disciplinas de História e Geografia foi realizado em 1980. Os requisitos mínimos para inscrição neste concurso, foram, entre outros:

"Possuir habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena na disciplina, conforme o disposto no Anexo I, que faz parte integrante destas instruções especiais."*

Permanece em vigor o disposto na Lei 5.692/71 .

A legislação arrolada demonstra claramente as alterações nas normas para concurso na área de Estudos Sociais (História e Geografia): se antes da Lei 5.692/71 o concurso realizado em 1969 não fazia a exigência da habilitação específica, com a implantação desta lei, os cursos realizados em 1977 e 1980, a habilitação específica

* Diário Oficial, de 16/2/80, p. 14.

ca é critério essencial para a realização das inscrições. O que se percebe num primeiro momento é que na década de 70 a área de Estudos Sociais foi palco de profundas e controvertidas alterações; a partir de 1971, com os Estudos Sociais, se inicia um processo de desqualificação da História e Geografia no 1º grau. Contudo a reação desencadeada levou o CFE a recuar em seus propósitos e a reintroduzir estas matérias como disciplinas a partir da 5a. série do 1º grau. A diferença que vejo é que agora estas disciplinas vieram com muito mais força e precisão porque encontraram na Lei nº 5.692/71 um dispositivo legal que as institui em detrimento dos demais - a habilitação específica -, ou seja, houve uma alteração na formação do professor para lecionar estas disciplinas. Só licenciados em História podem efetivar-se para lecionar esta disciplina no 1º e 2º graus na rede de ensino do Estado.

Com relação aos cursos de formação, a exigência legal que os profissionais de História e Geografia aceitaram, conforme sua conveniência, foi que a licenciatura exigida para lecionar as referidas disciplinas no 1º e 2º graus passasse a ser o curso específico de suas licenciaturas. As licenciaturas afins só permitiriam ao professor lecionar a título precário, na falta de licenciados nesses cursos.

Os concursos realizados em 1977 e 1980 desqualificaram para as inscrições os licenciados em Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia. A questão que se põe não é só de mercado de trabalho, mas também de competência.

Enquanto a comunidade acadêmica se sensibilizou

e reagiu contra a retirada de História e Geografia do 1º grau, por uma questão política, a solução para a questão foi técnica. História e Geografia que poderiam ser vistas como um espaço para onde convergiam os esforços de toda uma área, resultou em benefício próprio, excluindo as demais disciplinas da área. Mas quem são os habilitados em História e Geografia? Licenciados em curso superior de História e Geografia em faculdades que primam pelo ensino e pesquisa? Não, o percentual de licenciados em cursos de História e Geografia na rede do Estado é irrisório, como demonstrarei no capítulo seguinte. O que temos de fato, é um corpo docente licenciado em Estudos Sociais pelas Faculdades particulares seguidos da complementação em História e Geografia também em escolas particulares, de finais de semana, ou seja, um corpo docente vítima da comercialização do ensino e da venda de diplomas. A incoerência que aponto é a seguinte: ao exigir a "habilitação específica" para efeito de inscrição para os concursos em 1977 e 1980 em História e Geografia, eliminaram os licenciados em cursos afins pelo título e não pela qualidade, pela competência. Os licenciados em Filosofia e Ciências Sociais não foram os primeiros a completarem seus cursos nos finais de semana; estes docentes viam a questão por outro ângulo. Ao mesmo tempo, os licenciados em Estudos Sociais, em escolas particulares, são os que mais se preocupam com títulos e foram os primeiros a complementarem seus cursos buscando as habilitações em História e Geografia. Talvez pela insegurança de suas condições de trabalho e também pela sua relação com as escolas particulares,

por ficarem mais sujeitos à sua ação, é que na montagem de uma nova habilitação os empresários do ensino já têm sua clientela garantida. É a escola particular que visa a uma formação específica para atender ao mercado de trabalho existente no presente momento histórico, enquanto que as Universidades Públicas, nas Ciências Humanas em geral, estão menos preocupadas com esta questão, e mais com a própria formação do corpo docente. Adequar-se ao mercado existente não é prioritário para as Universidades Estaduais ou Federais, mas o é para as particulares.

Dessa forma, a exigência da "habilitação específica" acaba por privilegiar e por efetivar este corpo docente de formação confusa, caótica, desarticulada. Entre estes, em larga escala, estão os colecionadores de diplomas de escolas particulares e de finais de semana, onde se formam e voltam para buscar outros títulos e novas habilitações.

Ao exigir como um dos critérios para a inscrição nos concursos em História a licenciatura em História, ou seja, a habilitação específica, pode parecer em um primeiro momento que o CEE contribuiu para aprimorar o ensino desta ciência no 1º e 2º graus, buscando a competência dos professores. No entanto, não é isso o que se verifica. Ao deslocar e impedir que as licenciaturas afins participem dos concursos, esta medida facilita a efetivação daquele corpo docente na rede e se constitui como mais uma medida que efetivamente desorganiza e desqualifica o ensino destas ciências no 1º e 2º graus.

Dado o exposto, concluo que a legislação de en

sino da década de 70, com as alterações contraditórias no currículo de 1º grau, nas normas para registro de professores no MEC, nas normas para concurso de provimento de cargos, provocaram uma profunda indefinição e instabilidade no mercado de trabalho, nas condições de trabalho e na formação acadêmica exigidos dos professores. Essas alterações desorganizam o ensino e atingem a própria competência profissional dos professores. A competência profissional dos professores da área de Estudos Sociais, associada aos seus cursos de formação, será tema de análise do próximo capítulo.

III - A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES

I. CURSOS REALIZADOS

Os professores entrevistados, na sua totalidade, possuem formação acadêmica de nível superior, à qual acrescentam diversas complementações de estudos. Os 65 (sessenta e cinco) professores de 1º e 2º graus acumulam um total de 175 (cento e setenta e cinco) licenciaturas em nível superior. Estas licenciaturas são obtidas através da complementação de estudos em cursos afins. São eles: História, Geografia, Ciências Sociais, Estudos Sociais, Pedagogia e outros. Os professores, após a sua licenciatura em curso superior, buscam outros cursos que os habilitam a exercerem a função e a ocuparem cargos de docência em outras disciplinas na sua área de estudo. A Tabela I demonstra esta diversidade na formação acadêmica dos professores.

CURSO	1ª			2ª			3ª			4ª			5ª		
	C	ANO	NA												
46	3	67	1	5	75	2									
47	4	81	2	1	84	2									
48	1	80	2												
49	3	81	1	4	81	1	4	83	1	2	83	2			
50	4	81	2	4	83	2									
51	4	81	2	4	83	2	2	85	2						
52	5	73	2	4	77	2	1	79	2						
53	3	74	1	4	76	1	1	80	2						
54	1	74	2	4	76	2									
55	5	75	2	4	78	2	4	79	2						
56	1	60	1												
57	1	60	1	2	62	1									
58	3	69	1	6	69	2	1	73	2						
59	1	71	2	4	73	2	6	73	2						
60	4	77	2	4	78	2	5	83	2						
61	2	69	2	6	74	2									
62	4	73	2	1	74	2	2	75	2						
63	5	67	2	4	74	2	4	67	2	2	78	2			
64	4	78	2	1	80	2	2	81	2	6	85	2			
65	3	71	1	4	79	2									

Legenda : 1 = História; 2 = Geografia; 3 = Ciências Sociais ; 4 = Estudos Sociais; 5 = Pedagogia; 6 = Outros.

Abreviaturas : C = Curso; NA = Natureza Administrativa (1) Pública , (2) Particular; ANO = ano de conclusão.

A Tabela II demonstra o número de cursos realizados pelos professores na escala de 1 a 6:

TABELA II - NÚMERO DE CURSOS SUPERIORES

QUANTIDADE DE CURSOS	1	2	3	4	5	6
nº de professores	4	28	21	8	4	0
nº de licenciaturas	4	56	63	32	20	0

A tabela acima indica que apenas 4 (quatro) professores têm 1 (um) único curso superior, 28 (vinte e oito) têm 2 (dois) cursos, 21 (vinte e um) têm 3 (três) e 8 (oito) professores chegam a ter 4 (quatro) licenciaturas e 4 (quatro) chegam a ter 5 (cinco) cursos, o que me permite afirmar que 86% (oitenta e sete por cento) dos professores têm entre 2 (duas) e 4 (quatro) habilitações, e que 98% (noventa e quatro por cento) dos professores têm mais de 1 (um) curso superior.

Entre as 175 (cento e setenta e cinco) licenciaturas, 42 (quarenta e duas) foram obtidas em Estabelecimentos de Ensinos Superiores Oficiais do Estado e 133 (cento e trinta e três) em Estabelecimentos de Ensino Superio

res Particulares, o que significa que a formação dos professores hoje atuantes na rede de ensino de 1º e 2º graus de Araraquara e região, além de diversificada, é predominantemente proveniente do ensino superior particular. Vejamos como as licenciaturas são distribuídas.

A análise dos cursos superiores feitos pelos professores segundo as entrevistas, indicam que o primeiro curso superior foi feito em cursos regulares, seja em escola particular ou pública, e por isso exerce um papel preponderante na sua formação acadêmica e na sua visão de mundo.

A tabela III indica a primeira licenciatura obtida por professor preservando a distinção entre escola pública e particular.

TABELA III - PRIMEIRO CURSO SUPERIOR E NATUREZA DA ESCOLA

GRAU	CURSO	TIPO DE ESCOLA	
		Pública	Particular
SUPERIOR	História	04	06
	Geografia	05	05
	Ciências Sociais	19	-
	Estudos Sociais (C-P)	-	18
	Pedagogia	00	06
	Outros	01	01
TOTAL		29	36

Nota-se um predomínio na ordem de 55%, do ensi

no superior particular na formação dos professores desde a sua primeira licenciatura. Observa-se ainda que alguns cursos foram realizados exclusivamente nas escolas públicas como a licenciatura em Ciências Sociais em contrapartida com os de Estudos Sociais que foram realizados exclusivamente nas Escolas Particulares.

Mas se a formação do corpo docente na área de Estudos Sociais já revela a predominância das escolas particulares no seu primeiro curso superior, a situação se agrava ao considerar os demais cursos realizados pelos professores, como o demonstra a tabela IV.

TABELA IV - NATUREZA ADMINISTRATIVA DOS CURSOS SUPERIORES.

NATUREZA CURSOS	PÚBLICA		PARTICULAR		TOTAL
	nº	%	nº	%	
PRIMEIRO	29	(45)	36	(55)	
SEGUNDO/TERC./QUART./QUIN.	13	(12)	97	(88)	
TOTAL	42	(24)	133	(76)	175

O predomínio do ensino superior particular na formação do professor cresce assustadoramente a partir do seu segundo curso de licenciatura e atinge o índice de 88%. Os 12% que restam para o ensino superior público deve ser visto com certas reservas, pois se refere a licenciados em Ciências Sociais que, por reforma do currículo,

na Unesp em 1974, inseriu o Curso de Estudos Sociais na quele, de modo que o aluno de Ciências Sociais já saía também com diploma de Estudos Sociais, e nada indica que tenha significado uma volta à Universidade Estadual, mas algo que ocorreu concomitante. Assim considerado, o predomínio da escola superior particular a partir do segundo curso superior é total.

A tabela V distribui os cursos feitos pelos professores no período de 1960 ao início da década de 1980, em intervalos de 5 em 5 anos.

TABELA V - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS POR PERÍODOS DE 5 EM 5 ANOS (ANO DE CONCLUSÃO).

CURSO	PERÍODOS					TOTAL
	60-65	66-70	71-75	76-80	81	
História	3	1	8	9	12	33 (19%)
Geografia	6	3	2	8	10	29 (16,5%)
Ciências Sociais	-	3	9	3	6	21 (12%)
Estudos Sociais	-	2	8	37	15	62 (35%)
Pedagogia	-	2	6	3	6	17 (10%)
Outros	2	1	4	2	4	13 (7,5%)
Total	11	12	37	62	53	175

Os dados acima demonstram como a legislação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - Lei nº 5692/71 e textos complementares orientaram a demanda pelos cursos de licenciatura e conseqüentemente a própria formação acadêmica destes professores. Estes cursos foram realizados, na maioria, na década de 70, após a Reforma do Ensino. Como a Tabela V refere-se ao ano de conclusão indica que estes cursos foram iniciados na primeira metade desta década, impulsionados pela implantação dos Estudos Sociais como disciplina da Área de Estudos Sociais da 5a. a 8a. série do 1º grau.

No período considerado, a licenciatura em Estudos Sociais ocupa o primeiro lugar com 62 cursos o que representa um índice de 35% do total dos cursos realizados, seguido pela História com 19%, a Geografia com 16,5%, a Ciências Sociais com 12%, a Pedagogia com 10% e outros cursos com 7,5%. Assim estes 65 professores freqüentaram um total de 62 licenciaturas em Estudos Sociais em Estabelecimentos de Ensino Superiores, devidamente reconhecidos pelo MEC, impulsionados por uma legislação que lhes exigia "habilitação específica". Contudo o Estado de São Paulo, e acredito que qualquer outro, não elaborou cursos para provimentos de cargos nestas disciplinas, o que implica em dizer em outras palavras que, do ponto de vista profissional, de efetivação no mercado de trabalho, a realização destes cursos pelos professores de 1º e 2º graus foi em vão. Porém, não deixa dúvidas de que a demanda por estes cursos reforçaram o avanço do ensino superior particular na década de 70 e início de 80.

Os dados apresentados demonstram uma diversidade de na formação acadêmica do professor, que se manifesta tanto quanto a cursos realizados, quanto à natureza do curso superior, que pode ser mantido tanto pelo poder público como pela iniciativa privada.

Com a implantação da Lei nº 5.692/71 a área de Estudos Sociais no primeiro grau sofreu algumas alterações: 1. metodologicamente, em vez de disciplina, passaria a ser tratada como "área de estudo"; 2. o conteúdo da História e Geografia, ministrada sob a forma de "área de estudo" recebeu a designação de Estudos Sociais. A este dado acrescentou-se o artigo 30 desta mesma lei que exigia "habilitação específica" para a docência no primeiro e segundo graus. Isso significava dizer que os professores formados em História e Geografia não poderiam ministrar aulas de Estudos Sociais, por não terem habilitação específica. Com este discurso dissimulante e legalista, a reforma do ensino desqualificou não só os licenciandos em História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, mas o próprio corpo docente existente no magistério naquele momento. Estes professores para poderem atuar no magistério deveriam fazer a nova habilitação em Estudos Sociais.

Neste momento, o que ocorreu na Política Educacional foi uma redução dos custos do Estado na área de Educação através do retraimento dos cursos oferecidos e mantidos pelo poder público, concomitantemente com a expansão dos cursos particulares, principalmente os de Ciências Humanas.

Na década de 60 e 70, com o processo econômico de concentração de propriedade, capital e mercado, a classe média voltou-se para o ensino superior. Neste período, a demanda do ensino superior aumentou de modo que o crescimento das matrículas tornou-se insuficiente e as expectativas foram de que a demanda aumentasse ainda mais. Entre 1964-80 o número de candidatos ao ensino superior cresceu 120%, enquanto o número de vagas das escolas superiores cresceu 56%. O número de excedentes das escolas superiores cresceu 212% neste mesmo período. Um conjunto de medidas foram tomadas pelo Estado para resolver o problema dos excedentes, entre estas a "elevação dos requisitos educacionais de acesso" e a "fragmentação do grau acadêmico de graduação".*

A "elevação dos requisitos educacionais de acesso" ocorreu com os professores da área de Estudos Sociais a partir de 1976, quando além da habilitação específica de professor que lhe deu o direito de concorrer às aulas, a sua classificação era feita anualmente por pontos onde cada título e certificado afins de sua habilitação acrescentavam-lhe pontos. Com essa medida instaurou-se o acesso "classificatório" no lugar da habilitação, ou seja, ser habilitado já não bastava, à habilitação acrescentava-se a classificação. Neste sentido impunha-se ao estudante a necessidade de que além de concluir o seu curso, devesse fazer outros afins para que tivesse chances de concorrer nos concursos.

No caso do professor não era apenas um requisito de acesso. Considerando a não existência de concur

* CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, p.238-9.

para provimento de cargos para estas disciplinas na década de 70, os professores, na sua maioria ACTs*, tinham que se submeter anualmente à nova classificação junto às delegacias de ensino. Institucionalizou-se uma verdadeira corrida em busca de títulos acadêmicos.

A "fragmentação do grau acadêmico de graduação" vem ao encontro dessa situação, ou seja, este aspecto da Lei 5.540 virá proporcionar condições legais para solucionar uma situação criada com a Lei 5.692, isto é, a Lei 5.692 impulsiona os professores da área de Estudos Sociais do primeiro e segundo graus a buscarem novas habilitações. A Lei 5.540 permite que eles façam novos cursos e de menor duração, correspondentes a uma parcela de habilitação que o curso completo conferia. É o caso das licenciaturas "curtas" e das "habilitações". Nestas o professor adquire uma nova habilitação, somando ao currículo de seu curso superior mais dois anos de curso.

Dessa forma, tornam-se polivalentes não só os professores da disciplina de Estudos Sociais, mas todos os professores da área, ou seja, aqueles licenciados em História e que vão em busca de habilitações em Geografia, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização So

* Apesar dos concursos para preenchimento de cargos nas disciplinas de História e Geografia no final da década de 70 e início da década de 80, em 1982 segundo dados fornecidos pela Delegacia de Ensino de Araraquara a porcentagem de professores efetivos na área de Estudos Sociais era de apenas 40%, sendo a maioria de 60% distribuídos entre contratados pela CLT ou Admitidos em Caráter Temporário (Lei 500).

cial e Política do Brasil*. Forma-se assim um amplo exército de reserva de mão-de-obra que cumpre uma tripla função: 1. desestimula a reivindicação dos professores por maiores salários; 2. desqualifica o ensino destinado à clientela escolar do Estado; 3. desqualifica a competência profissional do professor.

Considerando as habilitações que o professor adquire após seu primeiro curso superior, essa dicotomia entre os formados pelas escolas particulares e públicas cai por terra. A grande maioria dos professores entrevistados fizeram outros cursos superiores após o seu ingresso no magistério. Refiro-me aqui não aos cursos de especialização, de extensão universitária e outros de curta duração, mas àqueles que visam a fornecer novas habilitações. Neste momento os professores cruzam sua formação. É maciça a presença dos professores em novos cursos, seja qual for a sua primeira formação. Entre os professores, os que acumulam uma maior quantidade de títulos, devido às suas próprias condições de trabalho, são os da categoria ACT. O fato de que, das 175 habilitações dos professores, 133 foram obtidas em estabelecimentos de ensino particular reforça a constatação de que, com exceção da primeira habilitação, todas as demais são obtidas através das escolas particulares, o que dificulta mais uma vez a possibilidade da escola pública formar seus próprios professores - o terceiro grau formando mão-de-obra para o primeiro e segundo graus. O fato de os pro

* A respeito do professor polivalente, vide L.A. Cunha "Polivalente ou Polichinelo".

fessores buscarem as demais habilitações nas escolas particulares, e muitas vezes nas de finais de semana, pode levar a uma descaracterização de sua formação inicial seguida de uma descrença no esforço de fazer um curso regular, e quando não, do próprio ensino. Em relação aos cursos de curta duração como extensão universitária, especialização, aperfeiçoamento, etc., os professores fizeram na década de 70, principalmente, uma grande variedade de deles. Isso porque, especificamente na segunda metade da década, estes cursos tinham a validade de apenas três anos para efeito de concurso de títulos. Após este período perdiam a validade. Essa legislação, bem a gosto das faculdades particulares, coage não só os professores ACTs, mas também os efetivos, a estarem constantemente frequentando cursos de especialização e outros afins, uma vez que, anualmente, são submetidos a concursos de classificação para efeito de atribuição de aulas e de remoção de cargos. Os pontos adquiridos em cursos eram determinantes na sua classificação, em detrimento do tempo de serviço, como já foi demonstrado no capítulo anterior.

O predomínio da formação acadêmica através das escolas particulares sobre as públicas se torna mais acentuado quando consideramos o item - mercado de trabalho. Verificamos que dos 42 professores formados em escolas públicas, 19 provêm do curso de Ciências Sociais da Unesp-Araraquara e que tiveram suas habilitações e o registro no MEC reduzidos à disciplina OSPB no primeiro e segundo graus e à Sociologia no 2º grau. A disciplina de Sociologia inexistiu no período de 1960-80 e a de OSPB

conta com apenas duas horas-aulas semanais por classe, numa única série do primeiro grau (8a.) e numa única série do segundo grau (3a.). Em contrapartida, Estudos Sociais neste período contou com quatro aulas semanais em duas séries do primeiro grau (5a. e 6a.). Nota-se assim que os cursos oferecidos pelas escolas particulares têm um amplo espaço nas salas de aula de primeiro e segundo graus, enquanto que os cursos das públicas são gradativamente mais restringidos, o que aguça o papel das particulares, pondo em sala de aula os seus formandos.*

Pode-se perceber alguns movimentos básicos neste processo, como a corrida em busca de diplomas, inicialmente para Estudos Sociais e posteriormente para a História e a Geografia, quando não para a Pedagogia e outros. Quero dizer que os formados em História e Geografia com as respectivas habilitações, quando da lei 5.692/71, com a implantação gradativa dos Estudos Sociais tiveram seu mercado de trabalho ameaçado pela extinção e vão em busca de cursos que os habilitem legalmente para Estudos Sociais no primeiro grau. No entanto, a partir do final da década de 70, o questionamento dos Estudos Sociais chega às autoridades educacionais que retêm sua implantação e começa-se a cogitar do retorno da História e da Geografia como disciplinas no primeiro grau.

* A sociologia inexistia no segundo grau, ainda em 1985. Em 1984 foi implantada Filosofia no 2º grau da rede do estado na região de Araraquara. A região não dispõe porém de professores formados em Filosofia e sim em Sociologia.

Sujeitos às alterações autoritárias da legislação que regula o ensino e o respectivo mercado de trabalho, os docentes da área de Estudos Sociais, especificamente os ACTs, se vêem coagidos a adquirir as habilitações específicas, à mercê de sua variação*. Independente de sua primeira formação, o ponto de chegada é um só: a faculdade particular **

Por que a faculdade particular ? Exatamente considerando as condições de trabalho do professor, e prin

* Os formados em Ciências Sociais e em Filosofia estão nos dois momentos deste processo, são os que mais acumulam títulos, uma vez que a Lei nº5.692/71 dá prioridade, em termos de registro e de concurso para os cursos que forneçam habilitação específica, e exclui, portanto os cursos de licenciatura em Ciências Sociais e de Filosofia por não considerá-los específicos do primeiro grau e mesmo no segundo grau seu reconhecimento é limitado, visto que considera os conteúdos de História e Geografia do segundo grau como específicos somente das licenciaturas em História e Geografia.

** As Instituições Públicas do Ensino Superior do Estado, particularmente a Unesp-Araraquara, que se encontra na região estudada, não ofereceu até 1984 cursos destinados aos professores atuantes na rede de ensino de primeiro e segundo graus. Os seus cursos de curta duração eram oferecidos no período semanal de segunda a sexta feira o que impossibilitou o professor a frequentá-las, o que se comprova examinando os cursos feitos pelos professores. É a partir de 1985 que começam a ser desenvolvidos alguns convênios com a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e com a própria reitoria da Unesp, os chamados Projetos Especiais, que passam a voltar-se para o ensino de 1º e 2º graus.

principalmente do ACT, questão que será retomada no próximo item, e seu horário de trabalho distribuído pelos diversos períodos escolares, impossibilitando-o de frequentar cursos em qualquer destes períodos. Assim o que lhes resta é não só o ensino particular, mas especificamente o de final de semana.

Considerando que 98% dos professores têm duas ou mais licenciaturas de nível superior, além de uma série de cursos de curta duração, pôr em questão a competência profissional do professor pode parecer no mínimo desnecessário, quando não absurdo. Contudo, considerando a sua diversidade de formação, esta questão me parece pertinente podendo se tornar de extrema relevância.

2. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Considerando que são os ACTs os mais diretamente afetados pela situação, cumpre-me levantar alguns pontos básicos da sua vida profissional para deixar mais claro o que exponho.

ACT é uma designação para o professor contratado em caráter temporário para lecionar no magistério de primeiro e segundo graus a partir da lei 500/76. A questão primordial que aqui se destaca é a de que o seu contrato de trabalho é anual, isto é, se encerra no final de cada ano. Desta cláusula primeira decorre toda uma série de situações relativas à sua condição de tra

balho e que está estreitamente relacionada com sua formação acadêmica e sua competência profissional.

Qual é a formação acadêmica do cargo docente da área de Estudos Sociais? Sua formação é diversificada tanto a nível de cursos realizados, como de instituição de origem: quanto ao nível de cursos realizados há formados em História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Estudos Sociais. Em relação à idoneidade das instituições de origem, há os formados pelas faculdades públicas de reconhecido mérito na pesquisa e no ensino e pelas faculdades particulares. Entre estas, há aqueles formados pelas particulares de reconhecido mérito na pesquisa e no ensino, como por exemplo as PUCs, e a grande maioria pelas particulares que não se dedicam à pesquisa e com uma qualidade de ensino merecedor de descrédito no meio ambiente acadêmico.

Entre os não concursados os motivos são os mais variados. Inicialmente, o que se verifica é uma escassez de concursos na área. Também existem causas relativas a sua própria formação que não permitiram que se inscrevessem para os concursos. Nesta situação estão os formados em Ciências Sociais nas Universidades do Estado e os formados em Estudos Sociais pelas Faculdades Particulares. Finalmente, há, em porcentagem irrisória, aqueles que não foram aprovados nos concursos.

Durante as entrevistas pude perceber que a percepção dos professores para a situação do ACT é de consenso. As principais características da situação do ACT são: insegurança, desprestígio, sobrecarga de trabalho, impos

sibilidade de planejamento e muitas outras, dessas decorrentes, como exponho a seguir*.

A insegurança do professor ACT está presente na maioria absoluta dos depoimentos. Esta insegurança é proporcionada pelo contrato de trabalho a que o professor é submetido: um contrato anual que se encerra no final de cada ano o que o obriga a concorrer no início do ano seguinte a um concurso de classificação**. Assim, o professor não tem condições de saber se terá ou não trabalho no próximo ano. A corrida é grande. As escolas particulares, principalmente, sobretudo as de finais de semana estão repletas de professores em busca de títulos que lhes dêem pontos para o próximo concurso de classificação. Esta situação faz com que o professor se sinta constantemente ameaçado, como o demonstra este depoimento***:

"Deixa eu pensar um pouquinho...uma situação insegura, não é? Porque nós não temos segurança nenhuma. E outra, o ACT tem sempre aquela dificuldade do início de cada ano. Então chega o final do ano, no lugar de ser férias é tormento. Então a gente fica assim 'será que eu vou

* Os depoimentos a seguir foram levantados através das entrevistas dirigidas por um roteiro que se encontra no anexo II.

** Refiro-me aqui aos "concursos de classificação" que são feitos no início de cada ano nas delegacias de ensino mediante inscrição onde se atestam os títulos e o tempo de serviço.

*** Como essas questões são de consenso entre os professores, cito os depoimentos mais completos, mais expressivos em cada situação.

pegar aula no ano que vem, será que não vou? E você não pode por exemplo pegar um compromisso na situação econômica. 'Eu vou pagar isso, vou pagar aquilo'. Você tem que chegar no fim de cada ano, você tem que parar com tudo, não é? Pra ver se você vai ganhar, o que você vai fazer. A gente não tem assim, estabilidade, segurança."

Esta insegurança do professor ACT, que estará presente ao longo deste capítulo, se manifesta no plano imediato para o professor na dificuldade de ele elaborar tanto o planejamento escolar quanto o planejamento familiar, como o demonstra o depoimento a seguir:

"A situação é difícil, não é? Completamente aflitiva. O professor ACT nunca sabe como ele vai estar no ano que vem. Então, inclusive ele não pode fazer planos de vida. Vamos supor que o professor pretenda se casar no ano que vem, ele não sabe se vai ter condições de sustentar a família ou não. Ele não pode fazer a compra de um imóvel a longo prazo porque não sabe se no ano que vem pode continuar pagando ou não. Ele tem de fazer tudo moldado dentro do ano, de acordo também com o tipo de aula que ele pega. Se ele pega aulas livres, então ele tem certeza que vai ganhar o ano inteiro. Então ele pode fazer plano para um ano. Se ele pega uma licença, vamos supor de gestante, por exemplo, quatro meses. Então ele sabe que por quatro meses ele tem um trabalho garantido. Mas acabando essa licença ele não sabe o que vai fazer, se ele vai ter aula ou se não vai."

Motivada pela instabilidade contratual a que é submetido, a insegurança adquire uma dimensão que perpassa toda sua vida profissional com sérios agravantes em relação à sua competência profissional. Também aparece nos depoimentos associada ao desprestígio e à sobrecarga de trabalho, como veremos a seguir.

Esta situação a que é submetido e as barreiras institucionais que lhe são impostas ao longo dos seus anos de trabalho têm origem na legislação do trabalho para o servidor público, na Lei 500, e na leitura e interpretação que fazem da lei nos estabelecimentos de ensino. A lei marginaliza o Admitido em Caráter Temporário e as direções das escolas, por orientação das delegacias de ensino, acentuam esta diferenciação quando a transferem para o nível do plano cotidiano. Por exemplo, como, no plano legal, o contrato do ACT se encerra no final de cada ano, no plano da instituição, o ACT é o último a ser consultado e ouvido.

A insegurança do ACT associada ao desprestígio se manifesta em diversas ocasiões na escola, como na escolha do horário, na indicação pelo diretor para fazer parte de comissões internas na escola, etc. o ACT, segundo os depoimentos, nunca é prestigiado. Entre todos, o seu desprestígio na elaboração do horário é o mais contudente, como demonstra o depoimento:

"É uma situação muito crítica, a do ACT, principalmente no setor de direção da escola foi tremendo. É uma parte que, a gente sem experiência nenhuma, principalmente

quando ingressei em São Paulo, essa parte de ACT, diretores que querem aquela disciplina, chamam a atenção da gente na frente do aluno... sem experiência nenhuma. O primeiro ano foi tremendo. Barreira de tudo quanto é jeito, da parte do aluno, da parte dos próprios colegas, da direção. Senti muitas barreiras por parte da direção, porque às pessoas efetivas eles dão uma atenção especial. O ACT não, é aquele jogado na último plano . (grifos meus). Até quando eu comecei lecionar tinha aulas aos sábados, e para ver a minha situação, eles me colocaram a última aula à noite, num sábado, porque eu era ACT."

E de maneira mais incisiva:

"Eu notei que primeiro os secretários arrumam os horários dos efetivos, os efetivos de Português, Matemática. ...Então eles acertam o horário em função da disponibilidade do efetivo."

Os horários das escolas são montados no início de cada ano, momento em que o efetivo já está na escola, o que nem sempre acontece com o ACT. Muitas vezes as aulas da área de Estudos Sociais, especificamente História e Geografia, ficam rodando da escola para a delegacia, aguardando o professor especificamente habilitado. Por causa de toda a dificuldade de atribuição das aulas excedentes, nem sempre no início do ano, na época do planejamento, ele já está presente na escola. Esse é um motivo

que reforça a atitude dos diretores de escolas que atribuem aos professores efetivos, e não aos secretários, como aparece no depoimento, a tarefa de elaborar o horário. Nesse sentido, o horário é feito pelo efetivo, para o efetivo, muitas vezes, quase sempre antes da vinda do professor ACT e dos seus horários nas outras escolas, o que equivale a dizer que o horário é feito à revelia do ACT, que assim cobre sempre as "pontas de horário". Para dar um exemplo dessa situação, cito o seguinte depoimento:

"Acontece que o horário que eu cumpri este ano foi assim: na quinta-feira dou cinco aulas pela manhã, ótimo, trabalho das 7:30 às 12:30 horas, venho para casa, almoço e volto às 13:00 horas para dar a primeira aula, só. Uma aula só e volto para casa. À noite, eu volto na escola para dar uma aula, a primeira só, e depois volto para casa. Quanto ao horário a gente tem que se conformar, mas nem sempre o horário é bom."

Em seguida compara sua situação com a do efetivo, quando diz que:

"Isso não acontece em geral com o efetivo, porque o efetivo dá de bloco."

O professor ACT acaba legitimando os estereótipos que a legislação educacional cria para ele, o que demonstra ao se comparar com o efetivo e justificar os

seus privilégios. Uma posição crítica deveria revelar a inexistência de concursos na área, as mudanças educacionais a revelia do professorado e que a situação do ACT foi criada pela própria legislação educacional. Principalmente os professores ACTs da área de Estudos Sociais não percebem que são a maioria do corpo docente de uma área, são a regra e não a exceção.

O ACT assume o conjunto de valores legais e institucionais para o professor concursado, sem perceber que a maioria dos professores de sua área são ACTs, devido à inexistência de concursos, e que a questão em que está envolvido, é uma questão política de controle de mão-de-obra. O ACT adquire neste contexto uma atitude passiva, como o demonstra o depoimento: ..

"Como a efetivação é só através de concursos, nós temos que esperar a realização do concurso pelo Estado para poder se efetivar."

Essa atitude de espera mostra a falta de consciência crítica dos professores e a sua desorganização en quanto classe.

O desprestígio que se verifica em diversos momentos, aqui se manifesta pelo descaso ao ACT como o de monstra o depoimento seguinte:

"Agora tem escola, tem diretor, que só vê o efetivo, que só ele é importante. E o outro (ACT), 'Ah, esse o ano que vem não está aí mesmo. Põe qualquer horário para

ele'. Acontece de monte. Na minha escola, teve um ACT este ano, puseram na escola quarta-feira que teria uma tal reunião sexta-feira, segunda e terça. A moça(ACT) só dá aula de segunda e terça, então ela foi na outra segunda para dar aula e puseram falta para ela na tal reunião (sexta), porque o aviso estava na escola. Mas ela não estava na escola porque o horário dela não era aquele. Por que não avisa a pessoa? O telefone está lá. Porque é ACT, se fosse efetiva é lógico que telefonariam na casa, avisariam a pessoa. E outra, o ACT tem medo e então ele não vai procurar a justiça, os seus direitos. Ele não reage, como eu na época. Podiam fazer gato e sapato, que eu não reagia também. Então a gente sabendo dessas coisas, incentiva o ACT a reagir também."

Este depoimento revela como a direção das escolas internaliza os estereótipos criados pela própria legislação ao ACT. A legislação de trabalho, a legislação de ensino, marginalizam o ACT e as direções das escolas concretizam no dia-a-dia essa violência. A maioria dos responsáveis pela direção de escolas, na falta de uma visão da questão da mão-de-obra no magistério, cumpre arbitrariamente orientações autoritárias. Neste processo entre o corpo docente, o ACT é a vítima que, às vezes, tem o efetivo como seu aliado. Depois de ACT por dez anos, a professora procura agora incentivar o ACT a fazer reivindicações dentro das escolas.

Uma contradição na elaboração das representações que os professores fazem de seu trabalho ocorre quan

do ele compara o trabalho do ACT com o do efetivo. Nesta comparação, ele tende a negar diferenças, isto é, se por um lado afirma sua insegurança de trabalho, o que o impede de fazer um planejamento a médio e longo prazo, por outro lado, equipara seu trabalho ao do efetivo. Cito a seguir o depoimento de um professor que fez o seu primeiro curso superior e os demais, em instituição de ensino particular:

"Eu acho que assim, em sala de aula não. Porque eu acho que quando eu pego aula, eu procuro fazer sempre o melhor, dar o melhor que posso. Não importa se eu peguei por três meses, se eu peguei por dois meses. Eu como professora, procuro fazer o melhor...me adaptar à classe. Porque às vezes a gente chega em julho, na metade do ano tem outro professor, não é? A classe já passou por outro professor, então a gente procura se adaptar à classe, para ver se funciona. Eu não sinto diferença se eu fosse efetiva."

A contradição ao relacionar as condições da escola e a competência profissional aparece também no depoimento de alunos formados pelas faculdades públicas:

"Afeta porque eu nunca posso planejar nada, em termos profissionais, em termos de plano para o trabalho. Porque eu não sei se no ano que vem eu vou dar aula de História, Geografia, OSPB ou de EMC ou se não vou dar aula nenhuma."

Ao mesmo tempo em que alega esta interferência, acrescenta:

"Em termos de trabalho do dia-a-dia não interfere muito, a relação professor-aluno acho que é da mesma forma para o ACT e para o estável."

Assim, ao mesmo tempo em que alega a interferência de sua própria condição de ACT no seu desempenho profissional, nega-a. É exatamente porque a condição do ACT impede um trabalho ao longo dos anos que interfere no dia-a-dia. Por não poder planejar, não poder optar em relação ao uso do livro didático, é que sua condição de ACT interfere no seu trabalho cotidiano.

Não perceber essa diferença, ou tentar camuflá-la no discurso, é um indício da falta de visão crítica do professor à sua situação profissional. Em vez de se aprofundar na situação do ACT, de suas péssimas condições de trabalho e em mostrar como essa situação afeta seu trabalho cotidiano, a sua própria competência, ele procura abstrair a sua competência das condições concretas de trabalho. Em vez de aprofundar a crítica e buscar o ponto central da situação do ACT, ainda que insustentável, e exatamente por ser insustentável é que deveria ser penetrada e denunciada, ele se contradiz. Valorizar-se profissionalmente neste contexto significa denunciar a sua desvalorização profissional pelos órgãos competentes. Ao invés disso, o professor procura suavizar a sua desvalorização, camuflando-a.

Se a carga de trabalho do professorado em geral é estafante, quarenta e quatro aulas semanais, a carga horária do ACT ultrapassa esse limite e se constitui numa sobrecarga de trabalho. Isso porque o professor ACT, na sua imensa maioria, leciona em diferentes escolas, o que o faz correr de uma escola para a outra.

Além disso, há inúmeros professores com aulas em mais de uma cidade da região de Araraquara. Acrescente-se que, devido à desorganização da área de estudo pela Lei 5.692/71, a área de Estudos Sociais ficou composta por um grande elenco de atividades, áreas de estudo e disciplinas como, por exemplo, Estudos Sociais, História, Geografia, OSPB e EMC, o que obriga o professor a lecionar toda uma variedade de programas. Para complementar o quadro, o professor se vê na situação de lecionar em grande número de séries, da 5a. à 8a. série do primeiro grau e em todas as séries do segundo grau. Além de lecionar no maior número de séries e no maior número de disciplinas, ele é coagido a fazer novos cursos e novas habilitações que lhe tragam pontos para enfrentar a próxima atribuição de aulas. Nesse sentido posso afirmar que, de fato, o professor ACT é submetido a uma sobrecarga de trabalho.

A situação do professor ACT definida a nível da legislação estadual, no âmbito local sofre algumas agravantes. Considerando que a atribuição de aulas aos ACTs é sempre em fase posterior à dos efetivos, quando ele chega às escolas, o horário já está praticamente montado. Como o ACT leciona, via de regra, em diversas escolas, ao mesmo tempo ele fica na dependência da direção da escola

e dos professores efetivos se disporem a alterar o quadro de horário. Por exemplo, um ACT assume um determinado número de aulas numa escola com um horário e posteriormente assume mais algumas aulas em outra escola. Nem sempre os horários se encaixam, muitas vezes eles se chocam e é aí que entra a boa vontade do diretor em arrumar o horário dentro das possibilidades. Nesse sentido, os diretores podem facilitar ou não a vida de um ACT dentro das escolas, ou até desqualificar alguns professores. De modo que o seu emprego fica ao acaso, quando não à mercê do favor, tão presente na realidade brasileira. Acrescente-se que a escola não poderia deixar de ter os cargos de confiança da direção, como o de Orientador de Educação Moral e Cívica. Estes cargos institucionalizam a política do favor nas escolas do primeiro e segundo graus, o clientelismo e a bajulação, tão a gosto dos incompetentes.

A política do favor nas escolas adquire seu colorido com a orientação da Secretaria da Educação para a atribuição das aulas nas próprias escolas, e não nas delegacias de ensino, o que permite à direção destas escolas a elaboração de critérios próprios, pessoais e de desrespeito à lei, como o demonstra o depoimento:

"Essa situação tinha desde que eu terminei o meu curso... eu fazia a inscrição nas escolas para o excedente. Então as aulas que sobravam, eles eram classificados pelo diretor de acordo com o tempo de serviço do servidor. O ACT está enquadrado na categoria de servidor. Havia

várias inscrições 3, 4, 5 até 10 inscritos, recém-formados na condição de ACT para disputar as aulas que sobravam. Então o diretor cõscio pegava as fichas dos professores e se orietava pelo critério tempo de serviço (grifos meus). Quando eu peguei as aulas de Rincão por exemplo, eu disputei com vários ACTs e peguei vinte e quatro aulas de Geografia. O diretor me falou que o critério que ele usou foi o tempo de serviço e realmente eu mesmo vi as fichas dos outros professores inscritos lá na ocasião. Eu tinha 700 dias, o 2º colocado tinha um pouco mais da metade, tinha 400 dias. Então a atribuição foi para mim."

Este depoimento confirma as condições em que são feitas as atribuições de aulas nas escolas e o papel da direção. A autoridade que é atribuída ao Diretor de cada escola, de proceder à atribuição de aulas, gera a elaboração de critérios pessoais para fazer a classificação dos professores. Contudo, como foi demonstrado no capítulo anterior, os critérios para os concursos de atribuição de aulas, valendo pontos os títulos acumulados e o tempo de serviço, são definidos legalmente e previamente; são critérios institucionais, normas legais que cada direção de estabelecimento educacional deve seguir. No entanto, a atribuição de aulas nas escolas, abre um precedente, que torna impossível o controle não só pelos órgãos da Secretaria da Educação, mas principalmente pelo próprio professor ACT. As aulas axcedentes quando atribuídas em sessão pública, realizada pela delegacia de en

sino, semanalmente, permite ao professor acompanhar a chamada dos classificados e quando necessário fazer valer seus direitos. Porém, quando se delega este poder para as unidades escolares, torna impossível ao professor ACT participar do processo, dando margem a uma série de medidas arbitrárias.

É movido pela insegurança proporcionada pelas suas condições de trabalho, pela legislação que lhe dá origem, que o professor ACT vincula-se aos cursos oferecidos pelas faculdades particulares. É para tentar acumular um determinado número de pontos que lhes permitam disputar a próxima classificação para atribuição de aulas excedentes que o professor se dirige a estes cursos. Quando a sua preocupação é com a próxima classificação para atribuição de aulas, o que ganha vulto são os cursos realizados. É neste contexto que o professor busca novos cursos e novas habilitações.

3. REPRESENTAÇÕES QUE OS PROFESSORES ELABORAM SOBRE SEUS CURSOS

Neste item, analiso as representações que os professores elaboram sobre sua própria formação acadêmica. A questão que se põe é a de analisar através de seus depoimentos, como eles perceberam e apreenderam os conteúdos dos cursos realizados e, mais explicitamente, em que estes cursos contribuíram para melhorar a sua compe

tência profissional.

O que representa para o professor a realização de outros cursos além de sua graduação? Quais os professores que freqüentam estes cursos? É necessário considerar que em 1984, dos cento e vinte professores que trabalhavam no magistério de 1º e 2º graus, na área de Estudos Sociais na região de Araraquara, apenas quarenta e oito eram efetivos. Este dado é significativo porque é geralmente o professor não efetivo - ou seja, ACT e CLT, que acumulam um maior número de cursos após o seu primeiro curso de graduação. Entre os efetivos, há os que fizeram outros cursos após o curso superior, mas foi durante o período em que era ACT. Nota-se, portanto, que, mesmo com os concursos de 1977 e 1980, o que predomina em termos de contrato de trabalho é o não efetivo.

É importante lembrar que se o primeiro curso superior tem origem em instituições mantidas tanto pelo poder público quanto pela iniciativa particular, os demais são realizados maciçamente nas faculdades particulares.

Como os professores têm a sua primeira formação bastante diversificada, as representações destes cursos para eles provavelmente refletirão esta diversidade. Arrolarei a seguir alguns depoimentos que me forneceram estes dados.

Formada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, atualmente Unesp, a professora fez outros cursos na segunda metade da década de 70, pelo seguinte motivo:

"Para ter mais oportunidade de trabalho, não é? Quanto mais diploma mais você fica com 'gabarito'* e passa na frente dos outros concorrentes, porque, veja bem, antes eu tirei diploma em Ciências Sociais com direito a lecionar História e Geografia. Foi em 73 que eu fa lei não é? Me parece que em 75 ou 74 terminaram com a História e a Geografia e passou para Estudos Sociais. Então eu tive que reformar a carteirinha do MEC: tirar História e Geografia e pôr Estudos Sociais. Olha o ab surdo. Agora voltou História e Geografia e fui obriga da a fazer uma coisa que eu já tinha direito antes."

Em meio à desinformação sobre seus direitos pro fissionais, ou seja, o que significa Registro no MEC, Con curso para Provimento de Cargos, e das disciplinas a que sua licenciatura lhe dá direito, o professor expande a sua formação profissional fazendo o curso de História mes mo não reconhecendo sentido nele:

"Não acrescentou nada de conhecimento porque pouquíssimas coisas, assim textos desconhecidos, que eles deram pra gente fazer trabalho. Como a faculdade era muito longe a gente ia cada mês. Então a gente fazia traba lhos em casa. Chegando lá, você sabe desse sistema não é? Você faz a prova, uma atrás da outra, assim o dia to do e à noite. Então tinha pouquíssimas coisas desconheci das. O que eu sabia pelo primeiro diploma, eu conti nuei na mesma. Não acrescentou nada. Só assim no diplo ma em si, mais nada."

* Tom satírico da entrevistada.

Filha de um pequeno comerciante, numa cidade de quinze mil habitantes no interior do Estado de São Paulo, a professora cursou a Faculdade de Marília, hoje Unesp . Formada em 1969, volta para a sua cidade natal onde inicia sua vida profissional como professora*. A reforma do ensino de 1º e 2º graus com a lei 5.692/71 leva a professora a fazer outros cursos que relata a seguir:

"Olha eu acho que é assim, uma mancha muito grande na educação, porque na corrida de pontos se vê na iminência de entrar num curso que praticamente você acaba pagando os trabalhos para serem feitos. Simplesmente preencher um requisito para você conseguir aquele número de pontos. Você acaba entrando nessas escolas "fajutas" aí, fazendo um curso para dizer que você tem um curso, na soma de pontos. Então é um mal do ensino brasileiro, eu acho. Essa proliferação de escolas fabricantes de diplomas, que você sabe que a pessoa sai e sai com diploma prático mesmo. O conteúdo deixa muito a desejar. E foi este o motivo que me levou a fazer Estudos Sociais, Geografia e Pedagogia: cercar a minha área,"(grifos meus).

O professor reconhece que adquire os títulos a pós a sua formação apenas como uma necessidade imposta pela legislação: concorrer à prova de títulos que se faz para atribuição de aulas excedentes, mercado de trabalho para o ACT.

Ao mesmo tempo em que nega a contribuição acadêmica destes cursos e se refere a essas escolas como "fa

* A análise da origem social do professor encontra-se em fase de elaboração de projeto a ser desenvolvido em próximo trabalho.

jutas", "fabricantes de diplomas", acrescenta que, "destas escolas, a pessoa sai e sai com diploma prático mesmo", ou seja com diplomas que são reconhecidos perante a administração das escolas, nos seus concursos, diplomas que abrem caminhos, que são valorizados nos concursos de títulos perante a legislação educacional estadual. Como já foi demonstrado, esta legislação, que valoriza essencialmente a titulação, institucionaliza a corrida em busca de diplomas nas Faculdades Particulares. A situação desta professora, formada em História pela Unesp, que fez posteriormente Estudos Sociais, Geografia e Pedagogia em Faculdades Particulares, é um retrato da intranqüilidade dos professores, principalmente do ACT, neste momento histórico, que é o de "fechar a área" para não deixar entrar um segundo professor naquela escola. Estes cursos foram feitos enquanto ACT. Depois de efetiva, a professora fez Pedagogia, também em curso de final de semana com intenção de assumir a direção de escola. Neste processo de titulação o professor acaba por legitimar pela sua própria ação o que ele nega ao nível de concepção ideológica. Na impossibilidade de encontrar soluções políticas para sua situação uma vez que a organização de sua categoria é reprimida em diversos momentos pelo poder público, só lhe resta buscar soluções imediatas e individuais. Entre lutar contra um sistema ou aderir a ele, a fragilidade dos seus órgãos de representações profissionais, indica o segundo. A análise da política do país neste momento inviabiliza outras soluções.

Nessa corrida em busca de diplomas, o professor

sacrifica seu lazer de finais de semana para freqüentar algumas aulas, fazer os trabalhos. Muitas vezes, os professores se revezam nestes trabalhos, quando não remuneram alguém para fazê-los. Como são feitos em equipe, cada professor faz um e põe o nome dos demais. Quando o professor é casado, toda sua família é atingida pela sua ausência nos finais de semana. O tempo de lazer do professor ACT que já é restrito porque leciona nos três períodos do dia, é ainda mais restringido com estes cursos. Além disso, o professor tem que retirar do seu parco salário, o pagamento destes cursos. A situação é angustiante.

Quando indagado a respeito de cada curso em particular, o professor formado em História pela Unesp, procura justificar os seus cursos que fez na Faculdade Particular:

"Bem, Geografia já era uma coisa que eu pleiteava. Eu senti uma necessidade de conhecer outras áreas da Geografia para me auxiliar na escola. E eu tive o privilêgio de fazer uma Faculdade em Ribeirão Preto, que pelo menos as matérias que eu gostaria de me aprofundar, eu tive bons professores. E eu levava a sério o meu curso em Ribeirão Preto. Eu procurava mesmo participar das aulas, estudar, pesquisar, não é? Porque eu acho que quem faz a faculdade é o aluno (grifos meus). Muitos colegas andavam 'flauteando', mas a gente procurava... sabe a quele que senta na primeira carteira, participa, se interessa, pesquisa? Claro que o nível era bem inferior ao nível de Marília. Não tem dúvida porque eu fui aluna

por exemplo de um Celso Furtado, fui aluna desse que agora vai ser candidato a prefeito de São Paulo (Fernando Henrique Cardoso)."

Mesmo quando justifica e valoriza os cursos que fez na escola particular o professor não deixa de lembrar com orgulho do seu primeiro curso. É neste processo contraditório de valorização e de negação dos seus cursos nas particulares que o professor assume a concepção liberal, que imputa ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, ou seja, o professor argumenta: "Quem faz a escola é o aluno", é a iniciativa pessoal.

O depoimento seguinte exemplifica a situação de uma professora com vinte anos de experiência no magistério, e que por se negar a entrar no esquema de cursos de final de semana, se encontra sem segurança de trabalho. Formada em Ciências Sociais na segunda metade da década de sessenta na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, a professora se revolta pelo não reconhecimento do seu título:

"Eu acho um absurdo o curso de Ciências Sociais não dar direito a ser professor de História e Geografia. Para fazer o curso de História e Geografia eu fiz com muita facilidade e o curso de Ciências Sociais eu tive que estudar realmente a sério. (Você prestou concurso?). Prestei e passei, muito bem classificada, mas me impediram de assumir por ser formada em Ciências Sociais. A gente vê imbecil que fez cursinho fajuto mandando e desmandando,

como efetivo, e você se vê jogado numa periferia como CLT. Então é uma falta de respeito absoluta com o curso de Ciências Sociais. O cientista social não é nada, a menos que ele encare a pesquisa, no magistério ele não existe. Então a troco de que formar-se em Ciências Sociais? Os professores da Faculdade ficaram revoltadíssimos comigo porque eu andei fazendo campanha contra o curso. Que adianta um curso que eu tive aulas com professores de filosofia como: Fausto Castilho, Debran, Porchat, e depois a gente tem que cumprir ordem de um imbecil e tem que cumprir porque ele é seu superior. Então é uma falta de respeito, você não é respeitado nem como ser humano, nem como intelectual."

Neste depoimento, a professora denuncia os professores formados em cursos de finais de semana, que se efetivaram por terem um título reconhecido como habilitado para lecionar História e Geografia e que, ao mesmo tempo, exclui os formados em cursos afins, como os cursos de Ciências Sociais e Filosofia, por exemplo, pelo título e não pela competência. É nesse sentido, que os dois últimos concursos para História e para Geografia impedindo de prestá-los todos aqueles que não tivessem habilitação específica, acabou por efetivar no magistério os professores formados pelas escolas particulares. Abrir o concurso para áreas afins, como o concurso do final da década de 60, significa um exame de competência onde o conhecimento veiculado pelas instituições, guardadas as suas naturezas distintas, estariam em xeque: as Universidade Públicas de um

lado e as Particulares, entres elas, as de finais de semana, de outro. Os resultados desta prova deveriam orientar a demanda pelos cursos e pelas instituições. A competência deve ser posta em questão: através da competência dos professores, o que se deve pôr em pauta é a competência da Instituição que os habilita. Atualmente muito se tem falado na competência do professor. É preciso que se insira no discurso a competência das instituições de ensino superior, seja qual for a natureza delas. Ao contrário, o que ocorreu foi o reconhecimento indiscriminado das faculdades particulares e, nesse contexto, o professor formado nas faculdades públicas se encontra mutilado, com uma formação acadêmica fornecida pelo Estado, que ele próprio merece, e não reconhece. Depois de lutar quase vinte anos esperando seu diploma ser reconhecido, a professora é vencida pela política da incompetência e vai fazer um curso de História de final de semana, como ela diz:

"Agora eu sou professora de História, porque eu comprei (título) em Jales."

Neste depoimento em que transparece a revolta, a professora se sente ameaçada por todos dentro da escola, menos pelos alunos, vítimas também deste processo:

"Isso aqui é barra pra encarar, você não pode se limitar a ser o professor de História. Você vira professor de artes e tudo mais para dar um pouco de condição humana pra aquela gente."

É este profissional, que já pensou em mudar de profissão diversas vezes, que fala com orgulho da formação acadêmica que desenvolve com seu aluno:

"Quando tenho um monstrinho de 6a. série que diz pra mim: 'Eu sei porque não havia nem um sentimento nacional dona, o Estado se relacionava diretamente com Portugal', e essa criança tem onze anos de idade e me diz isso com a maior simplicidade, como se fosse uma coisa (que adulto não sabe) e que ele sabe e acha tão natural saber. Isso me realiza tanto que eu continuo lutando."

É esta professora que não pode prestar concursos (76 e 81), que é ainda CLT, que se vê impedida de realizar um planejamento com os alunos, ameaçada pela legislação de perder seu lugar na escola, mas que enquanto está em sala de aula procura cumprir sua tarefa e realizar o seu compromisso político.

Em situação semelhante se encontra outra professora formada em Ciências Sociais pela Unesp e que foi coagida pelo mercado de trabalho, pela legislação vigente no magistério a fazer outros cursos:

"Eu me encontrei numa situação que fui... obrigada pelas próprias instituições, por ser abolido o curso de Estudos Sociais, a fazer História. Eu optei por História porque...é algo que eu tenho maior interesse. Poderia ter optado por Geografia."

Neste contexto de alteração de currículo do 1º e 2º graus, o professor muitas vezes tem que fazer novas habilitações para se ajustar ao mercado de trabalho. Mas quando avalia a importância destes cursos para a sua formação acadêmica, mostra-se contraditório:

"Não se pode comparar o meu primeiro curso, com o curso em Jales, um curso vago que a gente ia só de sábado. Ele acrescentou, não tanto quanto a Faculdade (Unesp), mas ajudou. Nós tivemos oportunidade de ter contato com outros livros, outros autores, tivemos oportunidade de ter contato com professores de todos os Estados que estavam na nossa mesma situação e que foram fazer História lá."

Como foi demonstrado no capítulo anterior, a legislação educacional pós 60, principalmente a lei 5692/71 e as que se seguiram, abriram o mercado de trabalho para as Faculdades Particulares.

As Universidades Estaduais e Federais estão mais preocupadas em dar uma formação geral para o aluno, para permitir que ele participe no mercado de trabalho adaptando-se e transformando-o. Nesse sentido, a especificidade do mercado de trabalho atual é colocado em segundo plano na elaboração dos currículos. Acrescente-se que nas modalidades de bacharelado e licenciatura, a ênfase recai sobre o primeiro. Não estou aqui defendendo a formação diferenciada para pesquisador e professor, porque acredito que é uma única e mesma tarefa. Quero dizer que o licenci

ciado para trabalhar na rede de ensino, no mínimo, necessita do conhecimento crítico de alguns temas da história da educação brasileira e das teorias sociológicas e pedagógicas que orientam o ensino brasileiro de primeiro e segundo graus. Estes temas, contudo, nem sempre são contemplados pelos cursos de licenciatura das Universidades Estaduais*. Quer dizer, ainda que, formalmente, exista a diferença entre o curso de bacharelado e licenciatura, a orientação curricular destes cursos é predominantemente para o bacharelado, ao qual acrescentam-se algumas disciplinas pedagógicas, formando-se, assim, a licenciatura. Neste sentido, estes cursos deixam de contemplar temas específicos de educação, de trabalho docente de primeiro e segundo graus. É neste espaço que entram as Faculdades Particulares, dando informação sobre o trabalho no dia-a-dia do professor e explorando muito bem questões centrais como, por exemplo, os concursos. É o que se vê no depoimento seguinte:

"As aulas de Jales eu acredito que direcionam mais para o lado do concurso. Então eles dão mais dicas do que cai no concurso...é mais para este lado."

É neste contexto que o professor, ainda que critique o conteúdo acadêmico veiculado nestes cursos, não deixa de reconhecer a contribuição dos mesmos. Fazem uma contribuição num momento específico da vida profissional do professor, no momento do seu concurso e da sua efetivação. Contudo o professor finaliza:

* Por exemplo, o curso de Ciências Sociais da Unesp- Araraquara.

"Peguei trauma de cursos(risos). A gente poderia fazer outros cursos, quero partir para uma coisa mais concreta."

Na sua análise, o professor repudia tais cursos, e, ainda que se mostre disposto a continuar estudando, quer fazer cursos em outra situação, que lhe propiciem desenvolver sua formação acadêmica.

Tendo origem nas camadas mais baixas da população, auxiliada a estudar pela irmã mais velha, formada em Ciências Sociais na Unesp argumenta que faz atualmente o curso de História pelo seguinte motivo:

"Porque não tinha Geografia e porque a gente estava pensando que Geografia está muito menos procurada pelo magistério do que História. Então seria muito mais interessante fazer Geografia. Mas como não tem curso por aqui...Eu preciso de uma habilitação, não é? E eu tenho que prestar concurso e além do mais eu gosto muito de História também."

Ideologicamente ela procura justificar para si mesma o fato de ser coagida a realizar outro curso, uma nova habilitação, relegando a primeira. A professora procura elementos positivos nestes cursos, a possível contribuição que estes poderão lhe trazer, e quando não, procura justificá-los até ao nível da preferência pessoal:

"e além do mais eu gosto muito de História."

O que ela não diz é que, com a base de seu primeiro curso superior, ela tem condições para estudar História, sem ser preciso fazer tais cursos; além do mais há dúvidas se estes cursos vão lhe permitir preencher tal expectativa. Mas a gênese da crítica pode-se perceber quando a professora reconhece que:

"eu preciso de uma habilitação, não é?

Nesse momento ela quer dizer que o seu primeiro curso superior não lhe forneceu uma habilitação que lhe abrisse o mercado de trabalho, e que ela se vê na continência de fazer um segundo curso superior para obter uma nova habilitação. E a contradição se aprofunda quando afirma que vai em busca de:

"um novo título, porque atualização acadêmica não estou tendo nenhuma."

Ela justifica a realização deste curso de História, dizendo que é porque gosta de História, por outro lado, reconhece que o curso não lhe está trazendo nenhuma contribuição acadêmica.

Este depoimento de uma professora formada em Ciências Sociais revela que a expectativa de trabalho que ela desenvolveu ao longo do curso foi frustrada no mercado de trabalho, que a leva a dar "aulinha". Ao mesmo tempo, a professora demonstra a reação a estas condições de trabalho quando acrescenta:

"Mas de vez em quando a gente faz alguma coisa assim na escola, dá prá se realizar um pouquinho profissionalmente, não é? Por exemplo a gente faz um trabalhinho de catequese lá com a molecada. Porque você acompanha a turma desde a 5a. série até a 8a. série. Então, meia dúzia, dá prá perceber o resultado do trabalho seu. Eu tenho conseguido isso. Eu e um outro professor, lá de Matemática, já ouviu falar dele? A gente faz um trabalhinho com a turma lá de abrir a cabeça (grifos meus) mesmo sabe?. E dá certo."

Este depoimento revela a realidade de um professor ACT que, nas suas difíceis condições de trabalho, utilizando um livro didático adotado por outro professor, estando impossibilitado de planejar para o ano seguinte, procura fazer um trabalho crítico.

Segundo as palavras da professora:

"Então eu sigo aquele esquema do livrinho, só que daí eu parto para mil coisas, não é?"

A professora explica que leva para a sala de aula temas atuais e orienta os alunos para buscarem aquele tema no jornal, na biblioteca, com outro professor e, principalmente, relacioná-lo com a vida cotidiana.

Conta como ela trabalhou junto com outro professor de matéria afim:

"Eu dei aula junto com o professor X lá em Rincão. Eu le

cionava Geografia e ele História; então a gente fazia dupla. Eu ia falar um assunto 'Ah, o professor X fa lou' dizia a molecada. Às vezes ele chegava na minha aula, tava na lousa, eu falava 'reforça aí o negócio tal'. Então a gente trabalhou bem, sabe."

Este trabalho em conjunto foi possível porque ocorreu, por acaso, trabalharem numa mesma escola dois professores de áreas afins com visão crítica do processo histórico.

E acrescenta:

"Olha, eles adoram. Inclusive eu mando fazer trabalho de pesquisa em jornal na parte de Geografia Política. Então eles fazem álbum para mim, depois a gente debate na clas se. Cada grupinho pega uma situação, vamos supor ... Amē rica Latina, América Central ou América do Sul, sei lá, aí a gente discute. Ou então Ásia...cada um pega uma par te do mundo e trabalha naquilo. Depois, cada bimestre, a gente discute todo o material que eles recolheram. Reco lhe e cola, então faz uma pasta. É claro que é difícil pa ra eles, não é? Pra gente já é muito complicado, imagina para eles. Mas com isso sempre encontro um eco... Eles perguntam, têm curiosidade, aí fica uma delícia a aula."

Neste exemplo, a professora demonstra como con segue motivar os alunos e, ao mesmo tempo, sair do esque ma do livro didático, aliás, motivar não só o aluno, mas a si própria. Consegue sentir prazer neste tipo de aula.

Com quem a professora desenvolve este tipo de trabalho? Com o aluno do diurno, pequeno burguês? Não, é com os alunos cortadores de cana, os do período noturno, como o demonstra o depoimento:

"E os da noite não são tão pobres, mas eles são trabalhadores braçais. E são pessoas de mais idade e aí tem aquela mistura. E eles gostam também de estudar. Inclusive este curso de História que a gente andou fazendo na Unesp em 1984, não é bem curso, é essa troca de informações em História. Eles passaram apostilas e quando chegava na parte de engenho ou então fatos atuais comparando com fatos passados, fazer aquela correlação. Então eles mesmos falavam, eu não falava. Pelo título do texto eles já desconfiavam o que era e já começavam a falar. Já relacionavam com o trabalho deles, usineiro, o dono da usina, a exploração da mão-de-obra. Usando este tipo de vocabulário: 'E eles ficam explorando a gente'. Lembra na época de Guariba, então a gente aproveitou, incluía este tipo de realidade atual."

É para desenvolver um trabalho crítico em sala de aula que o professor alega que para isso se vale apenas do seu primeiro curso superior, os demais foram para cumprir mera formalidade institucional. No entanto, é esta mesma professora que desenvolve um trabalho crítico e aberto em sala de aula e que foi aprovada no último concurso de História, mas não pôde assumir o cargo porque não tinha o diploma específico em História. Era o diploma da

USP, UNESP, UNICAMP, PUC que lhe estava sendo pedido? Não, qualquer um. Esses diplomas que rolam em quantidade por aí, fornecidos pelas faculdades de finais de semana é que são reconhecidos; a competência não é reconhecida.

Muitas vezes o professor tem uma visão crítica da História, mas pouco conhece dos seus direitos trabalhistas como profissional. Essa situação gera contradições ao longo do discurso do professor e, à medida que o tempo de trabalho passa, os limites de sua consciência são alterados. Dada a situação política das últimas duas décadas, quando não havia participação dos professores nas decisões do Ministério da Educação e quando as possibilidades de influir em decisões educacionais encontravam no seu limite a repressão policial, as atitudes do corpo docente são individualizadas, girando em torno do conformismo e da revolta. A ausência de caminhos leva-os a atitudes extremas como o demonstra o depoimento:

"Antes eu estava conformada e deixando de lado isso e pensando mais nos meus vinte anos de trabalho. 'Ganho pouco, então não vou dar aula, não quero saber'. Então eu nunca me preocupei. Preocupava é claro, mas eu não ia ficar pensando isso o tempo todo lá no meu trabalho, porque aí era um problema a mais para minha cabeça, não é? Trabalhar atormentada assim. Então eu deixei de lado isso e gosto de expor as coisas. Acontece que atualmente, por exemplo, a partir de agosto (1985), principalmente neste segundo semestre eu estou ficando revoltada. Estou ficando revoltada porque a gente está muito insegura, marginalizada."

Menosprezar o aluno e ministrar aulas condizentes com seu salário são concepções que não se realizam no dia-a-dia de sala de aula. Serve mais como um desabafo ou como uma compensação para o professor, mas que, todavia, não se faz valer por muito tempo devido ao compromisso político por ele assumido. Claro que se tivesse melhores condições de trabalho seria diferente. No entanto, ele não consegue deixar o aluno de lado. O aluno é a sua meta. É no trabalho com o aluno que ele revela esse compromisso político. Nem todos os professores da rede têm consciência desse compromisso político, e nem sempre o compromisso político é com o aluno. Porém, ao longo das entrevistas, verifiquei que os professores que têm um compromisso político assumido com seus alunos são, geralmente, os formados em faculdades idôneas. São professores que receberam e desenvolveram ao longo do curso uma visão crítica da sociedade e do sistema de ensino. Porque é a visão crítica que permite ao professor ver o aluno não o que é, mas o que pode vir a ser, ou seja, a educação comprometida com a transformação social e com a formação do pensamento crítico.

A situação do ACT é acirrada pela não difusão das normas legais dos concursos de classificação para a atribuição de aulas anuais. Desinformado de seus próprios direitos, ele procura tomar conhecimento de seus direitos através dos colegas, o que o leva a perder a visão do controle da situação como o demonstra o depoimento:

"ACT não ganhava nem dinheiro nem pontos nas férias. Tem

que trabalhar. Quer dizer que aí você já sai perdendo. Depois não era só isso. Tinha aquele listão de classificação geral e ao lado disso era essa avaliação, não é? Avaliação de rendimento deveria contar alguma coisa... Eles pegavam aula na tua frente. Você ia lá não tinha, de repente eu ficava sabendo que outro estava lecionando. Eu estava na frente de fulano, de repente, fulano ficou na minha frente. Como é que você vai conferir isso aí. Eu não sei como começar a conferir, por que eu nem sei como é que conta. Ninguém sabe. Você pergunta pra um, pra outro, ninguém te responde. Nem eles acho que sabem. Como é que conta, como é que vai conferir isso aí? Quem garante que aquela lista estava certa."

Este depoimento exemplifica muito bem essa questão que aparece em inúmeros depoimentos: falta de informação. O professor não é informado pela instituição em que trabalha dos critérios para classificação anual que estão publicados em textos legais. Depois da primeira fase de atribuição de aulas nas delegacias, as aulas exce^lentes passam a ser atribuídas pelas próprias escolas. Como já foi demonstrado, transferir essa tarefa para as escolas favorece, a nível local, o surgimento de critérios pessoais e individuais para as atribuições de aulas, critérios estes próprios da "política do favor".

Na condição de ACT, o professor revela no depoimento seguinte o que representa para ele os cursos de Direito, História e Pedagogia:

"Porque com licenciatura plena em Ciências Sociais eu podia pegar somente aulas de Estudos Sociais e OSPB, então eu achei vantagem fazer a complementação em História para pegar aulas de História. E Pedagogia eu fiz porque na época a administração escolar de 2º grau dava a oportunidade para uma ascensão funcional. Então você poderia pegar uma assistência de direção. Eu abriria com isso mais uma extra, mais uma 'brecha' em termos funcionais. Então eu achei vantagem fazer Pedagogia."

Quanto ao nível acadêmico dos cursos o Professor acrescenta:

"Esses cursos eram ministrados em Faculdades particulares e de fim de semana. O de Pedagogia por exemplo exigia presença só aos sábados. Eu fiz na Faculdade São Luiz de Jaboticabal. Então aos sábados tinha que ir, nós tínhamos aulas aos sábados, era uma carga violentíssima. E eu chegava na Faculdade às sete e trinta e saía às quatro e meia da tarde. Então no sábado eram dadas as aulas de todas as matérias e as apostilas e fazia os trabalhos em casa. Exigiam trabalhos semestrais, então dava para compatibilizar com o nosso trabalho. Se o curso fosse feito diariamente, aí seria impossível fazer. Em Jales, o de História, foi a mesma coisa...O curso de Ciências Sociais embora tenha exigido muito mais de mim como aluno, a nível de leituras, o nível das aulas era muito melhor, eu fiz o curso com professor excelente como Heloísa Fernandes, Edgar Caro

ne, José Ênio Casalecchi, Vera Botta e outros. Eram pes
soas especializadas nas respectivas áreas. Então um
curso com especialista na área é sempre muito melhor
do que um curso com professor de generalidades (grifos
meus). Então em Jales eu tive aula com pessoal de His
tória que eu não conhecia como Heródoto Barbeiro, um
professor bom, que tem livros publicados. Então contri
buiu de certa forma para um conhecimento maior na área.
Então, esses outros professores, embora o curso tenha
sido de complementação, deram aulas expositivas boas .
Os livros que eu tive que ler para fazer os trabalhos
(Koshiba e Denise Freire) ampliaram ainda mais
a área para mim. Talvez se eu não tivesse ido para Ja
les fazer o curso, eu não teria contato com estas o
bras. Então foi positivo por isso."

Não vendo outras alternativas, além de alargar
a sua área de trabalho através de novas habilitações, o
professor procura elementos positivos que justifiquem pa
ra ele a sua realização. Na situação de insegurança do
ACT o professor faz atualmente o curso de pós-graduação em
Sociologia na UNESP, o que não o impede de procurar nos
jornais um outro emprego, de prestar os concursos públi
cos, como para fiscal de renda. É neste clima que vive e
trabalha o professor ACT. Na avaliação que faz dos seus
cursos, considera aqueles feitos nas Faculdades Particula
res como cursos de generalidades, em oposição ao especí
fico. É de causar estranheza que um curso após a primei
ra graduação ainda esteja a nível do geral.

Os depoimentos arrolados indicam que os professores que fizeram seu primeiro curso superior na escola pública, relegam os cursos que fizeram posteriormente na escola particular, minimizando o conteúdo acadêmico veiculado, a ponto de negarem a própria validade acadêmica destes cursos.

Mas nem todos os professores ACTs negam os cursos realizados após o seu primeiro curso superior. Entre estes estão, essencialmente, os professores que fizeram o primeiro curso superior em faculdades particulares, como o demonstro a seguir:

Funcionário público há vários anos, inicialmente como auxiliar de engenheiro agrônomo na Secretaria da Agricultura a partir de 68, começou a lecionar em 1978 deixando o cargo anterior, por não ser permitido o acúmulo de cargo. Filho de jardineiro da prefeitura teve que trabalhar desde cedo e teve dificuldades para continuar seus estudos, só fazendo o curso superior após os 30 anos de idade. Terminou seu primeiro curso superior em 1976, no São Bento (particular), posteriormente fez habilitação em História na Barão de Mauá (particular), Geografia (particular) e finalmente fez complementação em Pedagogia. Iniciou sua formação com o curso de Estudos Sociais e quando percebeu o impasse, fez História, matéria em que se efetivou em 1981. Pedagogia fez pela possibilidade de se tornar diretor ou supervisor.

O depoimento deste professor demonstra que a sua formação acadêmica é exclusivamente de Faculdade Particular, o que acontece com aqueles das camadas sociais mais

baixas da população que para estudar têm que se manter e
conomicamente. Geralmente, os professores fazem os diver
sos cursos antes de sua efetivação, o que não é o caso des
te professor. Efetivo em História, ainda vai fazer o cur
so de Geografia, argumentando:

"Geografia eu fiz porque eu gosto...e completa também
História. Porque há muitos momentos em que História e
Geografia se entrelaçam."

Nota-se uma disposição, uma vontade pelo estu
do acadêmico, uma busca de conhecimento na sua área de
trabalho. No acúmulo de títulos ele argumenta:

"O curso de História eu acho que acrescentou bastante
porque eu não fiz o curso vago, eu frequentei à noite .
Eu viajava toda noite, eu e mais três colegas. A gente
ia durante a semana para Ribeirão Preto e de sábado. En
tão eu encontrei nos professores bastante interesse. In
clusive os livros que eles abordavam na faculdade, mui
tos deles entraram na bibliografia para o concurso (gri
fos meus). E no curso de Geografia também, embora aí
fosse só uma complementação, eu ia de sábado. Só aula
de Geografia, mas era o dia de sábado. Então no momen
to das aulas eles deram pra gente uma bibliografia bas
tante vasta, de procurar se quiser aumentar o conhecimen
to. Eu achei que acrescentou, embora é lógico que ...
não seria o quanto um curso normal. O tempo é bem escas
so, mas eu acho que acrescentou."

Na avaliação do seu curso de História, ele o distingue do curso vago, enfatizando sua frequência diária e, no reconhecimento e valorização do curso, aparece a ênfase dada à prova de seleção do concurso para efetivação no magistério.

Percebe-se pelas entrevistas que, de fato, estas faculdades não somente montam seus cursos para atenderem a um mercado de trabalho imediato, como também a formação acadêmica que veiculam em sala de aula está muito pouco interessada na formação geral do aluno e sim em instrumentalizá-lo para enfrentar determinadas situações, especificamente um concurso.

Ao mesmo tempo em que reconhece a importância destes cursos, deixa transparecer à distância, a sua inferioridade em relação aos cursos regulares nas Faculdades Públicas e Gratuitas; aliás, refere-se a estes cursos como "normais", o que atribui um sentido pejorativo aos que não o são.

No depoimento seguinte, o curso de História surge com destaque. A professora avalia de modo positivo o curso de História, que lhe rendeu um título para efetivar-se, ainda mais, permitiu-lhe passar no concurso o que reforça o caráter legalista destes cursos, ou seja, de que os cursos das Faculdades Particulares são direcionados para habilitação específica, como manda a lei, e para os concursos. Mas quando fala da competência acadêmica destes cursos, ressalta a sua atitude perante o curso, o seu esforço pessoal e a responsabilidade da formação acadêmica, ou seja, a responsabilidade da instituição é transferida

para o aluno, é substituída pela iniciativa pessoal, característica do pensamento liberal como o demonstra o depoimento:

"Eu acho que o que mais contribuiu foram as leituras que eu fiz, sabe? Li bastante porque o curso era uma complementação, então se eu fosse lá pra assistir às aulas daria pra passar. Mas eu percebi que...lá eles davam muito trabalho, muita leitura, porque o tempo era curto: de quinta, sexta e sábado. Apesar de ter tido outras disciplinas nas outras matérias, mas as matérias específicas tinha que fazer. Então eles pediam muita leitura, muitos trabalhos. Então eu procurava, pelo menos, fazer de tudo... bem feito para aproveitar o curso, porque senão... Tanto é que eu saí da Faculdade e consegui passar no concurso."

Na avaliação que fez do curso de História o que determina e finaliza sua concepção é ser aprovada no concurso. Parece que o discurso segue a seguinte orientação: o título abre o caminho, a iniciativa pessoal dá competência. Veja bem, não é o curso que lhe forneceu competência acadêmica, não é o curso que a orientou. Para passar no curso não precisava ler os textos que leu. Ao mesmo tempo aproveitou a bibliografia fornecida durante o curso, que é uma bibliografia direcionada para o curso.

Filha de ferroviário, com pais semi-analfabetos, a professora fez o curso normal em escola do Estado, com

as despesas pagas pela irmã mais velha o que a introduziu no magistério de 1a. a 4a. série. Posteriormente fez Estudos Sociais, licenciatura curta, o que a levou para a 5a. a 8a. série e depois História que finalmente lhe permite lecionar no 1º e 2º graus. Com uma formação superior proporcionada pela Faculdade Particular, a professora transfere para si própria o mérito de sua formação acadêmica.

Filha de um grande comerciante local, formada em Estudos Sociais, licenciatura curta, posteriormente fez habilitação em História e complementação em Pedagogia. Se nas duas primeiras habilitações se justificava para alargar o mercado de trabalho, a Pedagogia fica sem sentido. O cargo de direção só é permitido aos efetivos e não aos ACTs, portanto a possibilidade da professora substituir a direção só pode ocorrer quando não houver efetivo interessado o que é difícil de ocorrer, ou quando outros fatores intervierem na situação. Nesse sentido, o depoimento, abaixo transcrito, revela o desconhecimento da professora das normas existentes no magistério para o preenchimento de cargos:

"Por enquanto eu sou professora ACT, então até que haja um concurso e me torne efetiva, eu achei interessante. Inclusive aqui na escola mesmo apareceu uma situação que o diretor estava precisando de uma assistente porque a assistente estava de licença. Então foi por isso que surgiu a idéia de fazer uma complementação pedagógica, para numa situação dessa a gente poder assumir e talvez mais adiante prestar um concurso para di

reção ou supervisão. O fato ocorreu por causa disso mesmo."

Na insegurança de ACT, a professora pleitea o cargo de direção. Este depoimento deixa transparecer a contradição básica, a não ser que intervenha nesta situação a política do favor. Pior do que isso, este procedimento orienta o ACT para caminhos que não seguem uma orientação lógica, legal.

A contradição entre os cursos das Faculdades do Estado e das Faculdades Particulares fica evidenciada neste depoimento. Formado em Estudos Sociais, um dos primeiros a terem habilitação em Educação Moral e Cívica, o professor acredita que os cursos das particulares exigem menos e são institucionalmente mais valorizados:

"Certos alunos da Faculdade de Filosofia (UNESP) estariam em condições de desigualdade com as Faculdades Particulares inclusive com o São Bento. Sempre estudava-se mais e se era menos valorizado. Você já percebeu isso? Porque eu vou ficar quatro anos numa Faculdade de Filosofia de Araraquara a não ser por idealismo? Se eu posso fazer em três anos numa Faculdade particular e por sinal tem mais vantagem do que a Faculdade de Araraquara."

O professor provavelmente está construindo seus argumentos baseados nos concursos anuais de prova de título e de tempo de serviço, onde o segundo pouco vale pa

ra atribuição de aulas excedentes. Ao mesmo tempo que o professor valoriza os títulos das faculdades particulares, que neste nível estão sempre se atualizando, ele põe em xeque a competência acadêmica destes para efeito de concurso público para provimento de cargos:

"A minha sobrinha fez Matemática aí no Campus, em quatro anos. Mas ela tem seu valor, ela prestou o concurso e ingressou, no primeiro concurso. Por quê? Ela aprendeu, fez boa faculdade enquanto que eu prestei o concurso de História e fui reprovado por seis décimos. E aqueles que tinham diploma de Ciências Sociais (Unesp) que prestaram e passaram não tinham o diploma (História) não conseguiram tomar posse."

É ao nível da competência que o professor valoriza os cursos das Estaduais e Federais em comparação com a Particular. Uma fornece o título, a outra fornece formação acadêmica, competência profissional. É nesta contradição que vive o professorado da área de Estudos Sociais.

De origem nas camadas mais baixas da população, com vinte e três anos de trabalho no funcionalismo público do Estado de São Paulo, sendo quinze anos como servente na Secretaria da Fazenda, este professor tem sua longa formação acadêmica nas Faculdades Particulares : inicialmente Estudos Sociais, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Pires; posteriormente, fez Pedagogia em Ribeirão Pires com habilitação em Orientação

Educacional e completou-o em Jaboticabal com a habilitação em Administração e Supervisão. Além disso fez o curso de História na Faculdade de Filosofia na Faculdade Barão de Mauã em Ribeirão Preto, e Geografia na Faculdade de Filosofia de Botucatu.

É com este vasto currículo em faculdades pagas, que o professor é mutilado ao nível de sua competência quando reprovado em um concurso. Aluno das faculdades particulares pelas determinações de sua condição social, com largo currículo acadêmico, com vinte e três anos de trabalho no funcionalismo público sendo oito como professor, se vê desmobilizado e nas representações que elabora sobre os cursos aparece a contradição.

Na dificuldade para compreender a política educacional e a ênfase no ensino pago das duas últimas décadas e, em como o curso superior tem um papel essencial na formação acadêmica do aluno, ele transfere as responsabilidades do Estado e das Instituições Educacionais para o aluno:

"Eu acho que numa escola uns levam mais, outros menos. Digo aqueles alunos da faculdade particular que são melhores alunos que aqueles na faculdade do governo, de filosofia. Tem aquele que estuda, que por si próprio procura adquirir mais conhecimento, não é?

Forçado pela sua condição sócio-econômica a ser aluno da faculdade particular, o professor elabora as representações de modo a justificar, a ver como posi

tivo o seu procedimento.. É uma questão de limite. Dada sua história de vida, o professor tende a justificar a sua formação, o que evita que ele entre em crise. Ele não tem condições de análise do processo histórico e de si tuar-se nele. Como suas análises ficam ao nível do indi víduo, precisa ver-se de maneira positiva. Neste ponto , está o limite para a consciência crítica do professor.

O professor tende a valorizar o que ele tem, o que lhe foi possível adquirir. Na sua luta para estudar e fazer um curso superior, a única alternativa que lhe restou foram os cursos noturnos e os de finais de semana da escola particular e nesse processo ele tem de se valo rizar, de se reconhecer, de valorizar a sua luta e o que a sociedade lhe permitiu adquirir. Vê de modo positivo o ensino da Faculdade Particular. Mas estas representações não são tão coerentes. Quando se compara com os colegas professores formados nas faculdades públicas, na reali_ zação de um concurso, ele se sente em posição desprivi legiada. Para superar esta contradição, transfere para o plano individual do aluno as responsabilidades do ensino, procurando minimizar a origem acadêmica de sua formação. Mas é quando transfere a responsabilidade da competência do professor, da origem acadêmica de sua formação para o plano pessoal, que repõe a ênfase na iniciativa própria. Quem faz uma boa escola, para ele, é o aluno.

Mas nem todos os professores estão descontentes com suas condições de trabalho. ACT de 1975 a 1980, con cursado em 1981, o professor entrevistado, quando indaga do sobre a questão profissional ACT, responde ao nível

das relações pessoais e não ao nível da legislação trabalhista:

"O problema do ACT está relacionado ao colégio ou à região que ele está vinculado; no caso, vinculado por um determinado período. Eu fui feliz durante o tempo em que fui ACT porque, nas escolas em que trabalhei, sempre tive diretores que olharam não com olhar benevolente para o ACT, mas simplesmente para um ACT que vinha de um trabalho ou de uma Faculdade, e um curso superior com o objetivo de transmitir aos alunos aquilo que ele havia aprendido realmente nos bancos da faculdade. Então eu sempre tive diretores que me apoiaram, houve apoio da direção onde estive vinculado."

O professor demonstra o seu nível de formação pela própria percepção e resposta dada. A pergunta: quais as condições de trabalho que o Estado oferece ao ACT, ele se detém ao nível da aparência imediata, no senso-comum, e aí apreende o professor ACT como um educador - inconsequente, ou até mais, como um descomprometido que só entra em sala de aula pelo seu salário, como o demonstra o depoimento:

"O ACT eu acho que... o ACT não assume na realidade as suas condições de professor. De um modo geral eu acho que o ACT precisava...deveria deixar um pouquinho o lado comercial ou a busca do emprego e realmente voltar a sua atenção para a educação. Aprimorar, se preparar para concurso. O que eu acredito é que o ACT geralmente é o tipo de qualidade do professor que entra em sala de

aula simplesmente em busca do ganho monetário, não mais do que isso. Isso em linhas gerais. Eu entro em contato com diversos outros professores, a gente sente isso por aí."

Este depoimento de um professor efetivo, depois de cinco anos de ACT, demonstra uma outra maneira de se ver o ACT. Numa visão liberal, de ideologia de classe dominante, ele critica seu colega de trabalho exortando-o a se aprimorar, a se preparar para o concurso. É esta a ordem do sistema: faça cursos, se prepare, torne-se um efetivo.

Como já foi demonstrado, o professorado tem coleção de diplomas, e espera ansiosamente a abertura de concursos. São os concursos nesta área de conhecimento que são escassos. Tem-se aqui um depoimento não crítico, um depoimento que assimilou a voz do opressor. Concebe assim o ACT como um profissional incompetente, e que só por isso é ACT.

Começa-se a perceber assim uma brutal divergência de pensamento entre os professores formados numa mesma área, a área de ciências humanas.

Formado em Geografia pela Faculdade Moura Lacerda, em 1974, posteriormente fez o curso de Educação Moral e Cívica em São Carlos, na Faculdade Francana para Educação Moral e Cívica para primeiro e segundo graus. Finalmente em Jaboticabal, o curso de Pedagogia.

A formação acadêmica deste professor para uma determinada visão do mundo, uma determinada concepção de

História e de educação:

"Eu acho que a área de Educação Moral e Cívica é uma das áreas mais belas que nós temos na cultura humana . Por que realmente é uma área que vai dar um pouco de conduta ao aluno. Vai mostrar para o aluno o caminho a ser pisado por ele, como pessoa humana, como ser humano que visa algo para aprender."

É este mesmo professor que diz em alto e bom tom a diversos alunos durante a prova de recuperação que eles não iam passar, que eram uns "trastes, vagabundos " e outros adjetivos pouco dignificantes para um aluno. O professor pode ser contra o sistema de recuperação existente hoje nas escolas, mas o encaminhamento que ele deve dar a seu descontentamento com certeza é outro. Estes alunos foram postos por este professor exatamente no banco dos réus, como o diz Guiomar Namó de Mello , "onde a vítima se transforma em réu". Este professor de Geografia não consegue abstrair o imediato para captar o processo histórico, não consegue perceber o professor ACT e o aluno da recuperação como produtos de uma política educacional imposta. Em vez disso critica seus colegas de trabalho e desfaz de seus alunos. Incompetente para apreender as multi-determinações da escola, este professor se torna um agente da política educacional das duas últimas décadas. Completa seu discurso mandando os alunos para o trabalho, já que não querem estudar, segundo ele . É favorável à implantação da educação profissionalizante

já no primeiro grau. Sua percepção do aluno, revela sua formação acadêmica.

De maneira geral, os professores que estiveram desde o seu primeiro curso em faculdade particular, tendem a valorizar os diversos cursos que fazem após a sua formação inicial. Quando especifica essa contribuição a ponta bibliografia para concurso, além da própria habilitação que lhe abre um campo afim no magistério. É quando se manifestam as contradições. Ao mesmo tempo em que reconhece o curso, surge a dificuldade para ele apontar contribuições específicas. Neste momento, é ele enquanto indivíduo, enquanto aluno que surge. No argumento de que "quem faz a escola é o aluno" nega as contribuições da faculdade e valoriza o esforço e o mérito pessoais.

Os depoimentos deixam transparecer que os professores apreendem distintamente os conteúdos dos cursos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior públicas e pelas particulares. Enquanto as particulares mantêm sua atuação voltada unicamente para o magistério, nas públicas coexistem a licenciatura e o bacharelado, ainda que, de fato, sejam privilegiados na formação do aluno. elementos específicos do bacharelado, isto é, nestes cursos a licenciatura fica num segundo plano. Nota-se assim uma oposição entre ensino e pesquisa de acordo com a natureza da instituição. Essa distinção ocorre também considerando-se os diversos graus de ensino do Estado. A não dissociação entre ensino e pesquisa presentes nos próprios textos da legislação educacional encontra seus limites nas condições de trabalho do professor de 1º e 2º graus,

que é remunerado por hora-aula. De modo que hoje a pesquisa ficou como responsabilidade das Universidades, juntamente com o ensino, enquanto que para o 1º e 2º graus ficou apenas o ensino. Essa dicotomia entre o primeiro e o segundo graus, por um lado, e o superior, por outro, leva os professores dos primeiros graus que pretendem continuar estudando a pleitear uma vaga no ensino superior, como observei nos depoimentos. Por que estes professores quando pretendem continuar estudando pensam no ensino superior? Por que a especialização e a pesquisa no ensino superior numa realidade social em que o ensino de primeiro e segundo graus são tão deficientes de pessoal? A resposta acredito que eu tenha esboçado acima. A distinção entre o ensino e a pesquisa superestima o trabalho nas Universidades e pouco valoriza o trabalho no primeiro e segundo graus.

Cumpré acrescentar ainda que a dissociação entre ensino e pesquisa ocorre dentro das Universidades Públicas através do bacharelado e da licenciatura. Geralmente os cursos de licenciatura são formados pelo acoplamento de algumas disciplinas pedagógicas no 3º ou 4º ano do currículo do curso, geralmente montado e orientado para o bacharelado, colocando em segundo plano a formação de professores.

Relegando, portanto, a um segundo plano a formação de professores para o primeiro e segundo graus, as Universidades Públicas deixaram em aberto o espaço criado pela Reforma do Ensino Superior para as Faculdades Particulares. A expectativa criada pela Reforma do Ensino

de primeiro e segundo graus na área de Estudos Sociais veio de encontro aos interesses das faculdades particulares, e em detrimento do ensino superior público, uma vez que o MEC podia prever a reação das Universidades Públicas em não alterarem seus cursos. Outra distinção que pode ser detectada é em relação à competência dos professores. Enquanto o ensino superior exige como mostra de sua competência a elaboração de trabalhos de pesquisa por escrito e só posteriormente é que o professor se submete ao concurso, no primeiro e segundo graus a competência do professor é, no plano formal, mediante a realização de uma prova sob a forma de teste. Essa situação dicotomiza ainda mais os graus do ensino e dá margem ao surgimento de estereótipos negativos para o corpo docente do ensino de primeiro e segundo graus.

Nas representações que elaboram dos cursos surge uma divergência entre os professores de acordo com a origem da instituição em que se formaram: enquanto que os professores formados em faculdades públicas em geral e nas PUCs, por exceção entre as particulares, apontam para a instituição como indicativo de sua competência, por exemplo:

"Sou formado em História pela USP"

e

"Sou formado em Geografia pela UNESP em Rio Claro"

e

"Fiz Ciências Sociais em Araraquara"

Os professores formados pelas faculdades particulares procuram demonstrar o esforço pessoal que fizeram como por exemplo:

"Eu levei o curso a sério"

e

"Frequentei todas as aulas"

e

"Aproveitei a bibliografia indicada para estudar".

Neste sentido, os professores formados pelas faculdades particulares apontam com maior ênfase para os princípios do liberalismo, do esforço individual para vencer na vida. Transferir estes valores para as salas de aulas da escola pública neste momento histórico em que camadas menos favorecidas da população entram para a escola pode resultar na imputação ao aluno de responsabilidades que são da instituição escolar, pode resultar na ênfase aos aspectos extra-escolares e aí o que ganha vulto é a condição social do aluno e de sua família*. Esta concepção de ensino é própria na sociedade capitalista do senso-comum, o que põe em dúvida a competência profissional dos formados nesta área pelas faculdades particulares.

A expectativa dos professores em relação à educação escolar é indicativa de seu nível de competência profissional.

Pode perceber ao longo das entrevistas, concep

* MELLO, G.N. de. Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.

ções diversas da escola entre os professores. Considerando a questão da adaptação e da transformação, categorias apontadas pelos próprios professores, notei que os formados pelas instituições de ensino superior públicas trazem na sua competência profissional a preocupação com o pensamento crítico e com a questão da transformação. Mais precisamente se mostram comprometidos com estas questões. Porém, como transformá-las, não lhes fica claro. Pode-se perceber em alguns dos depoimentos já expostos, que os professores buscam maneiras alternativas para discutir o conteúdo acadêmico de seus cursos com os alunos e menos apego ao conteúdo do livro didático. Buscar alternativas de ensino é um índice de competência profissional e de respeito pelos alunos. Respeito no sentido de ter confiança no seu trabalho e esperança na sua capacidade de reflexão, na sua capacidade de leitura e de crítica do social.

Os professores formados pelas faculdades particulares mostraram maior apego ao livro didático e a questão da crítica e da transformação não surgiu ao longo de seu discurso, mas sim a questão da adaptação, da adequação às normas do concurso, de relacionar-se bem com os diretores.

Em termos conceituais, os depoimentos indicam que os professores formados pelas faculdades particulares mantêm a visão do homem da concepção humanista tradicional, que segue a tendência de uma determinada visão do homem, constituído por uma essência imutável. Esta concepção perde a visão do processo de transformação social

pelo homem e não cede lugar para as mudanças, enquanto que os professores formados pelas faculdades públicas revelam possuir uma visão de homem e de educação que tende para uma concepção dialética da educação, que se interessa pelo homem concreto, síntese de múltiplas determinações. Para esta concepção, a sociedade capitalista é histórica, mutável e as próprias contradições existentes em sua formação social engendrarão a sua negação, evoluindo no sentido de uma nova formação social. Para esta concepção, reformular a finalidade da educação significa colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade*. Os depoimentos dos professores nas entrevistas demonstram que os formados nas instituições públicas se adequam a esta concepção de filosofia da educação, visto que surgiram exemplos concretos de experiências pedagógicas que se constituíram num verdadeiro esforço de inovação educacional, em despertar o aluno para uma visão crítica, baseado no processo histórico e em leituras de jornais. Experiências que buscam orientar o aluno cortador de cana, o aluno-operário para a leitura de sua própria história. Estes exemplos revelam claramente a rejeição por determinada visão de ensino e de educação que vêem o homem como constituído por uma essência imutável, e, negando essa essência, privilegiam a existência e sua transformação. Revelam o compromisso político do professor com as forças emergentes da sociedade. Contudo, esta formação acadêmica do professor que quase sempre lhe permite assumir um compromisso político com as forças emergentes, quase nunca lhe permite produzir suas próprias experiências e traçar

* Vide o conceito de Inovação Educacional em SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação, p. 15-29.

seus caminhos. A despeito de sua formação geral, o aluno tem dificuldade para trabalhar o cotidiano escolar, de produzir suas próprias experiências, o que exigiria dele o conhecimento crítico da realidade escolar brasileira. Dessa forma, nem sempre o professor consegue pôr em prática o seu compromisso político. Quando isso acontece, quando, de um lado, ele não consegue um espaço para atuar, por outro lado ele se nega a cumprir determinadas tarefas, a fazer outro tipo de ensino e a assumir o ensino tecnicista presente nestas últimas décadas. Neste momento o professor se não consegue realizar uma proposta, ele corre o risco de ser visto como relapso em comparação com o professor-técnico que, por assumir a proposta educacional das últimas décadas, é, na aparência, um professor mais ativo, comprometido com seus alunos.

O conjunto das reformas pelos quais passou a educação brasileira e especificamente a formação do professor, tem por objetivo "despolitizá-lo" e "cooptá-lo".* São vários os mecanismos de cooptação desde o "favor" na época colonial até os mecanismos de redistribuição de renda pelos tecnocratas. Para Maria Lúcia Santos Ribeiro, os intelectuais que aceitam os mecanismos de cooptação passam a servir ideologicamente à situação através de formulações culturais anódinas, "neutras", socialmente assépticas. Os intelectuais cooptados, passam a não pôr em questão os fundamentos do poder. E acrescenta: "Trata-se, ainda, de marginalizar no plano cultural, de criar sê

* Ribeiro, M.L.S. A formação política do professor de 1º e 2º graus, p. 16.

rios problemas de subsistência econômica e até de impe
dir a expressão, pela prisão ou pelo desaparecimento, da
queles mais renitentes."*

"Creio ser esta a tendência fortemente dominan
te nas condições de formação e exercício profissional dos
intelectuais (onde inclui os professores) do Brasil de
meados dos anos 60 para cá. E nessas condições e contra
elas é que, com grande dificuldade, evidentemente, rea
parecem antigos e surgem novos professores com formação
política desenvolvida de baixo para cima e expressando in
teresses da categoria e do conjunto da população que, por
tanto, diferenciam-se qualitativamente dos interesses das
classes representadas no governo."**

Considerando os depoimentos dos professores en
trevistados, destaca-se a preocupação do professor em
buscar na sala de aula, único espaço que lhe restou no
período considerado, alternativas de trabalho e de mate
rial didático, um recurso para suas aulas. Empobrecido e
conomicamente, culturalmente e sobrecarregado de trabalho,
o professor teve quase sempre de se utilizar dos livros
didáticos. Os depoimentos mostram, contudo, que ele o
fez impelido pelas circunstâncias. Porém, muitos profes
sores os mais renitentes, procuravam trabalhar com o li
vro didático, reorganizando-lhe o conteúdo, acrescentan_
do-lhe interpretações, substituindo atividades para os
alunos, por exemplo.

* Idem , ibidem, p. 15.

** Idem , ibidem, p. 16.

Os depoimentos citados por Maria Lúcia Santos Ribeiro vêm reforçar aqueles transcritos ao longo deste trabalho, onde se nota a reação do professorado à política educacional e aos próprios órgãos de classe:

"Neste tempo, os sindicatos estavam controlados pelos pelegos. Não havia um espaço de organização, ainda. Existiam as oposições sindicais, e a gente que não estava vinculada a uma oposição direta nas categorias operárias trabalhava em aliança com esse pessoal, mas fazendo projetos de educação popular."*

"Desde 74, eu fazia este trabalho. Em 76, marginalmente, participava dos movimentos de oposição, quer dizer, era um veículo do movimento de oposição nas escolas onde a gente conseguia chegar, fundamentalmente na escola em que a gente trabalhava."**

O professor demonstra como ele procurava um espaço nas escolas para que pudesse desenvolver um trabalho pedagógico crítico:

"Alfabetização, Supletivo, Madureza mas que eram, no fundo, assim, uma fachada tão-somente para a gente desenvolver um trabalho de conscientização, de discussão, de organização, realmente, dos trabalhadores a partir de seus locais de trabalho."***

Formado na USP, o professor lecionava na década de 70 em uma escola particular com um trabalho pedagógico

* O depoimento citado é de uma professora formada em uma Faculdade do Estado, Pública. Vide o texto da Profa. RIBEIRO, M.L.S.A. formação política do professor de 1º e 2º graus, p. 69.

** Idem, ibidem.

*** Idem, ibidem.

gico específico:

"Trabalhava numa escola particular que tinha a pretensão de desenvolver um trabalho de educação criativo, crítico, na área do ensino supletivo e também no chamado ensino regular de 2º grau, nos três anos(colegial)*

Formada em Filosofia pela USP, efetiva no interior a professora lembra o clima em que viveu o professor na década de 60 e 70:

"O que eu me lembro é que, a partir de 64, as escolas começaram a ser vigiadas muito de perto; então , em qualquer exposição de trabalho vinha sempre uma pessoa ver os cartazes, ver o "nível" do trabalho...Na minha escola, por exemplo, dois professores foram chamados porque essas pessoas não concordaram com determinados cartazes que estavam ali expostos. Então foi a primeira vez que a gente começou a sentir que a polícia estava dentro da escola, e também foi quando a gente começou a sentir que os professores estavam perdendo importância dentro das escolas.**

Os depoimentos citados pela profa. Maria Lúcia Santos Ribeiro vêm reforçar os depoimentos dos professores da área de Estudos Sociais citados neste trabalho no sentido de que a formação acadêmica é decisiva na formação da competência profissional do professor. Entre os oito depoimentos citados pela autora, de professores que trabalharam criticamente na tarefa de reorganização da

* Idem, ibidem, p. 95.

** Idem, ibidem, p. 186.

categoria docente e de melhores condições de ensino nas escolas da rede pública, seis deles são formados em instituições de Ensino Superior Públicas do Estado: UNESP, USP e UNICAMP, como o demonstra a Tabela VI a seguir :

Tabela VI

PRIMEIRO CURSO SUPERIOR DOS PROFESSORES

nº depoimento	nº de páginas	Instituição
01	68-94 = 26	FFCLA - UNESP
02	95-121 = 26	USP
03	122-148 = 26	USP
04	149-163 = 14	USP
05	164-182 = 18	UNICAMP
06	183-202 = 19	USP
07	202-208 = 06	CADES
08	209-217 = 08	CADES

A apreensão e a representação diferenciadas que os professores elaboram dos seus cursos superiores me remetem para a natureza destas instituições. Enquanto as Públicas estão voltadas para a produção cultural erudita, e para a formação de recursos humanos, as Privadas regem-se pela lógica da acumulação do capital.* Carlos Be

* MARTINS, C.B. Ensino Pago: um retrato sem retoques, p. 89.

nedito Martins acrescenta que além de sua natureza econômica, as Indústrias Culturais, no campo específico, as Instituições de Ensino Superior Particular, passaram a desenvolver funções ideológicas importantes após 64, como o demonstra o texto a seguir:

"As Ciências Humanas na década de 60, nunca é demais lembrar, passavam a desenvolver uma indagação e reflexão crítica sobre a sociedade brasileira, sendo que esta produção ocorria de modo intenso no interior dos centros universitários. Estas faculdades (particulares) constituem uma ruptura decisiva com este cultivo do saber crítico, passando a adotar cursos, currículos, práticas informais tais como conferências, solenidades, etc., que ajustam-se sem ambigüidades aos interesses educacionais do novo regime."*

Os depoimentos dos professores encontram o devido respaldo histórico no texto acima citado ao interpretar o compromisso político das Instituições de Ensino Superior Particular com o novo regime, o que compromete a qualidade e a competência do ensino ministrado nestas instituições e, conseqüentemente, a formação dos professores.**

É nesse sentido ainda que cito o texto de Luiz Antonio Cunha sobre as condições de trabalho e de ensino nas instituições particulares:

* Idem, ibidem, p. 89.

** Algumas poucas exceções são apontadas por Luiz Antonio Cunha : O lugar da escola superior particular: contribuição para o debate, p.131-43.

"o que explica o custo médio mais baixo de muitas escolas privadas é o nível do ensino sacrificado e a exploração do professor. Salas superlotadas, ausência de recursos didáticos que não o quadro negro e o giz, pagamento dos professores abaixo do que é registrado na carteira profissional, dispensa nas férias, não recolhimento da contribuição devida ao INPS e ao FGTS, e tantos outros truques a que os empresários dão o nome de 'eficiência'." *

O exposto me permite pôr em questão a competência e o compromisso político das Instituições de Ensino Superior particular e dos cursos que desenvolvem. Pôr em questão a competência do professor desvinculada de seus determinantes imediatos - cursos de formação e condições de trabalho na rede pública de ensino de 1º e 2º graus do Estado - significa apreender sua competência como algo em abstrato, contido a priori no sujeito e camufla os interesses do capitalismo em manter a educação dentro dos limites suportáveis pelo sistema econômico.

* CUNHA, L.A. Escola pública, escola particular e a democratização do ensino, p. 121.

CONCLUSÃO (e outras considerações)

O exposto nos capítulos anteriores permite-me afirmar que a Reforma do Ensino com a Lei nº5.692/71 e a legislação e normas complementares, alteraram não só o currículo da escola de 1º e 2º graus, mas também a própria formação do professor da área de Estudos Sociais do 1º e 2º graus. Retomando o exposto ao longo deste trabalho, as alterações, em síntese, foram as seguintes:

1. No currículo de 1º e 2º graus: a retirada da disciplina História e Geografia no 1º grau e a implantação gradativa da disciplina Estudos Sociais, da Educação Moral e Cívica e da Organização Social e Política do Brasil;

2. No mercado de trabalho: o licenciado em História, Geografia, Filosofia ou Ciências Sociais tem seu mercado de trabalho reduzido ao 2º grau, uma vez que a "disciplina" Estudos Sociais seria implantada gradativamente até a 8a. série do 1º grau. Acrescentou-se a exigência nesta lei da "habilitação específica" para a ocupação de cargos na rede do Ensino Público Oficial. Se, até então, a seleção para a efetivação nos cargos das disciplinas era feita entre os licenciados em História, Geografia, Filosofia ou Ciências Sociais, como no concurso de 1969, por exemplo, a partir da publicação desta lei, apenas os licenciados em Estudos Sociais estariam habilitados a lecionar a "disciplina" Estudos Sociais.

3. Condições de trabalho: a reforma do currículo

lo somada à exigência da "habilitação específica" altera a carga horária e ameaça o mercado de trabalho do professor. Inseguro, o professor de História e Geografia vai em busca da licenciatura em Estudos Sociais, enquanto os novos licenciados já fazem seus cursos específicos em Estudos Sociais. Neste processo inseguro, o professor faz também a habilitação em Pedagogia e outros. Para efeito de contagem de pontos, face às exigências dos concursos de classificação, o professor faz inúmeros cursos de curta duração como Extensão Universitária, Especialização, etc. Os critérios dos concursos impõem o professor a acumular um vasto currículo de cursos realizados às suas custas, financeiras e de tempo; ou seja, ao mesmo tempo que os critérios para os concursos priorizam os cursos realizados, a legislação impede o afastamento remunerado do professor para realizá-los, e não cuida para que as Universidades Públicas ofereçam os cursos condizentes com a realidade do magistério de 1º e 2º graus. Convém ressaltar que a Secretaria Estadual de Educação não abriu concursos para o preenchimento de cargos na "disciplina" de Estudos Sociais, possivelmente pela reação desencadeada pelas Associações de Classe e pelo Ensino Superior Público. Assim, a partir de meados da segunda metade da década de 70, altera-se novamente a demanda pelos cursos; agora é a procura dos cursos de História e Geografia, pelos licenciados em Estudos Sociais, Filosofia e Ciências Sociais, uma vez que a "disciplina" Estudos Sociais mostra o início de sua queda. Desse contexto destaca-se um fato fundamental, o corpo docente da área de Estudos So

ciais é, neste período, na sua maioria ACT - Admitidos em Caráter Temporário;

4. Na origem das instituições responsáveis pela formação de professores: após a Lei nº5.692/71, os professores do universo estudado são formados predominantemente nas Instituições de Ensino Superior Particulares. As Instituições de Ensino Superior Públicas não adequam os seus currículos de cursos às exigências da reforma, enquanto que as particulares, como empresas interessadas na produção e reprodução do capital, imediatamente oferecem os cursos segundo as exigências da lei. A década de 1970 é momento de grande expansão do ensino superior particular, inclusive para o interior do Estado, concomitantemente à retração de verbas para o ensino público superior. O resultado para a questão da formação acadêmica do professor é a perda da qualidade acadêmica dos licenciados;

5. Na formação acadêmica: a implantação da área de Estudos Sociais, somada à exigência pela "habilitação específica" desqualifica os ACTs e ameaça os efetivos de História e Geografia que estavam lecionando até então; e as alterações que se seguiram na década de 70 produzem o efeito concreto de desorganizar a área que analisa o fenômeno político no magistério de 1º e 2º graus, com o conjunto de matérias compostas por História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais. As matérias responsáveis pela reconstituição da história social e pela crítica são brutalmente desorganizadas. Pa

ra isso foi fundamental a desorganização da formação acadêmica do professor. Neste período, o professor acumulou diversas habilitações e muitos cursos de curta duração. Na avaliação do aproveitamento destes cursos, o professor, de maneira geral, nega a contribuição de outros cursos feitos após a sua graduação; os formados pelas escolas públicas de maneira mais incisiva do que os formados pelas escolas particulares.

Hoje, quando indagado sobre sua formação acadêmica, o professor pára para pensar. Em termos de exigências curriculares, ele se tornou polivalente; no plano pedagógico, ele aponta para o primeiro curso superior. Quando indagado sobre a realidade do aluno, sua experiência aponta para diversas escolas em locais distintos da cidade, e em diversas cidades, o que dificulta, quando não impede, o conhecimento dos seus alunos e a adequação do conhecimento às suas necessidades.

O exposto demonstra que o professor da área de Estudos Sociais (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), submetido à política autoritária e imobilista da década de 70, perde a sua identidade profissional.

A identidade do professor está estreitamente relacionada à sua competência profissional, conforme definição de Guiomar Namó de Mello.* Nas condições de trabalho aqui apontadas o professor dificilmente poderá ser competente. A formação acadêmica que ele traz do seu cur

* Vide capítulo I.

so superior, quando nas condições concretas de trabalho, fica comprometida e dificilmente o professor consegue realizá-la. Ao contrário, quando nas condições concretas de trabalho, o professor é violentamente mutilado na sua formação acadêmica e no seu trabalho pedagógico. Ou seja, a reforma do ensino no plano legal paralelo às condições de trabalho no plano real impediram a realização da competência profissional do professor e o seu processo de renovação.

Considerando que nas últimas décadas ingressam na escola pública grandes contingentes de alunos vindos das camadas mais baixas da população, ao mesmo tempo em que cresce a procura pela escola particular de 1º e 2º graus pelas camadas médias e altas, neste momento ocorre paralelamente um processo de desqualificação da competência profissional do professor da escola pública. Este processo ocorre juntamente com a desorganização do ensino público e se traduz em perda dos direitos adquiridos pelos alunos desta escola, isto é, pelas camadas médias e baixas da população. No momento em que as camadas baixas da população penetram na escola pública, esta é esvaziada. Os dados abaixo citados demonstram o crescimento do ensino comum mediante o confronto entre os dados da "população em geral" e da "matrícula geral" na antiga escola de nível primário:

ENSINO DE NÍVEL PRIMÁRIO*

Anos	População	Matrículas	%
1920	30.635.605	1.033.421	3,4
1940	41.236.315	3.068.269	7,4
1950	51.944.397	4.366.792	8,4
1960	70.119.071	7.458.002	10,6
1970	94.501.554	13.906.484	14,7

No entanto, os dados abaixo demonstram que a escola pública não estava preparada para receber esta população, uma vez que se nota que a evasão escolar nas primeiras séries permanece praticamente inalterada:

	ENSINO PRIMÁRIO				ENSINO MÉDIO **				INGRESSO SUPERIOR			
	1ºS.	2ºS.	3ºS.	4ºS.	Ginasial		Colegial					
	1ºS.	2ºS.	3ºS.	4ºS.	1º	2º	3º					
1942/53	1.000	404	274	155	71	54	44	35	34	37	20	10
1950/61	1.000	385	267	160	87	70	55	45	44	32	26	10
1961/72	1.000	446	328	239	152	124	106	91	96	74	64	56

As últimas décadas, principalmente as de 60 e 70, são períodos críticos para a escola brasileira, o que exigia dela a sua transformação interna para cumprir seu papel historicamente constituído de educação universal e gratuita.

* BEISEGEL, C. de R. Educação e Sociedade no Brasil após 1930, p.384.

** ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil, p.91.

O momento deveria ser de abertura política, de diálogo, de busca de experiências pedagógicas, procurando metodologias de ensino que pudessem contribuir com o papel de efetivar a educação para esta população. É o momento em que a escola deveria ser democrática porque trabalharia, a partir de então, com elementos das camadas mais baixas da população que vivem em um contexto sócio-cultural em que lápis, papel, escrita e leitura praticamente inexistem como forma de expressão, ainda que possam ser excelentes contadores de histórias místicas do senso-comum. Ou seja, em que a sistematização de dados e de idéias como expressão da cultura ficam muito distantes. Considerando sua condição sócio-econômica e sócio-cultural, estas camadas são mais sujeitas ao senso-comum difundido pelos meios de comunicação de massa. A entrada destas pessoas na escola deve significar uma radical, ainda que lenta e gradual, transformação de sua concepção de vida, que reorienta a sua ação social.

A educação do cidadão é tarefa para educadores (técnico-político) que como tais só podem realizar seus trabalhos em um contexto político-democrático, considerando a democracia como espaço para as diferenças. Levando em conta o sentido pioneiro para a escola brasileira em trabalhar com um corpo discente de origem sócio-econômica e cultural diversa daquela com que trabalhava até então, seria de se esperar pela ausência de fórmulas feitas capazes de dar conta da situação escolar e sim de espaços para experiências pedagógicas alternativas na busca daquelas que pudessem trazer melho

res resultados no despertar daquela população para os estudos escolares, para a iniciação científica. Em vez disto, o que ocorre?

A Reforma do Ensino, com a Lei nº5.692/71, a despeito dos educadores brasileiros e com a intervenção direta do capital norte-americano; o acordo MEC-USAID no contexto do capitalismo monopolista de estado; a suspensão dos direitos democráticos da sociedade brasileira como um todo, indicam a impossibilidade de qualquer diálogo e de qualquer alternativa pedagógica, principalmente daquelas que estavam se desenvolvendo no ensino brasileiro, como, por exemplo, os trabalhos do professor Paulo Freire e da escola vocacional.

A ausência de democracia na escola compromete seu trabalho, impede o seu vir-a-ser, retarda o seu desenvolvimento. Vai ser preciso passar uma década, no mínimo, para que a sociedade brasileira como um todo consiga as primeiras manifestações do que seria uma democracia, a possibilidade dos trabalhadores se organizarem em sindicatos, em assembléias com fins políticos. De 68 a 77, na sociedade civil e na escola como uma das instituições, predomina o "silêncio" como resultado da "cultura do medo".

O processo ocorrido com o golpe de 1964 é significativo nesse sentido. Em um momento em que a sociedade civil gradativamente se organizava através de grupos, associações, sindicatos, partidos para participar dos rumos da vida política nacional, ocorre um golpe militar, seguido da suspensão dos direitos políticos dos

cidadãos. Na área da educação, a expansão da "politização das ciências sociais"* no Brasil e na América Latina, na década de 60, encontra seu limite no golpe militar e na política autoritária que então se impõe.

Cumpra lembrar que a politização das ciências sociais, pela penetração na sociedade civil como um todo, mas, principalmente, pela influência direta sobre os cursos de formação de professores, poderia trazer importantes implicações para o ensino brasileiro, seja através de pesquisas relevantes para a nossa realidade, seja através da docência no primeiro e segundo graus. Refiro-me essencialmente aos estudantes das Universidades Públicas, como a USP, que, no decorrer da década de 60, realizavam através do Departamento de Filosofia uma revisão crítica do Marxismo. Quais as implicações destes licenciados na rede de ensino de primeiro e segundo graus? Que ensino fariam? Em contrapartida os cursos particulares desenvolviam uma reflexão diversa, pois tinham seus interesses atrelados à produção e reprodução do capital. Pode-se inferir que os motivos pelos quais a partir do golpe de 64 se dá a expansão do ensino superior particular, o corte de verbas e a repressão do ensino superior público, paralelo ao achatamento do salário do professor de 1º e 2º graus. É pressuposto que para a política educacional vigente, o magistério de 1º e 2º graus não deve atrair os bons profissionais, que o domínio das ciências

* MOTA, C.G. As ciências sociais na América Latina: proposta de periodização (1945-1983), p. 281.

não deve ser propiciado a estes níveis do ensino brasileiro. A censura à politização das ciências sociais no primeiro e segundo graus, encontram expressão legal com a profissionalização do ensino de 2º grau implantada com a Lei nº5.692/71, que permaneceu nas escolas públicas em sua versão original até 1984.

A mutilação da escola, mediante fins específicos da política educacional do autoritarismo, está inserida num contexto mais amplo da repressão às liberdades democráticas da sociedade brasileira no seu conjunto. O movimento de repressão iniciada em 1964 e que encontra seu ápice no AI-5 baixado no dia 13 de dezembro de 1968, serviu como justificção legal para a punição. Entre os 1681 cidadãos punidos com base no Ato Institucional nº5 estavam burocratas, militares, políticos, professores, advogados, arquitetos, engenheiros e membros do judiciário. Somente entre os militares, considerando os casos de punição dados a público em nome dos Atos Institucionais número 1, 2, 3, 4 e 5 foram registrados 6.592 casos de punição dados a público, que sofreram alguma forma de coerção direta por suas crenças e opiniões democráticas que divergiam das políticas dos governos no período de Segurança Nacional. Nos seus dez anos de vigência, o Ato Institucional nº5 foi ainda usado para cassar mandatos eleitorais de 113 deputados federais e senadores, 190 deputados estaduais, 38 vereadores e 30 prefeitos*.

* Vide o histórico da implantação da doutrina da Segurança Nacional no livro de Maria Helena Moreira Alves - Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Os dados aqui citados foram extraídos das pgs.134-5.

Com o Ato Institucional nº 5 foram impostas re
trições ao Judiciário, como a abolição do habeas cor
pus para crimes políticos; podiam-se efetuar prisões sem acu
sação formal e sem mandato.

Neste contexto de repressão às liberdades demo
cráticas, se busca conter a politização das ciências so
ciais no Brasil e dos demais canais de expressão da esma
gadora maioria da população brasileira. A "cultura do si
lêncio" vai gerar o fortalecimento da oposição mediante
a adesão de grupos sociais que permaneciam até então indi
ferentes.

O movimento de reação, que se inicia com os es
tudantes, desloca-se para as classes médias, em seguida
para os trabalhadores e, finalmente, graças à repressão ,
envolverá a Igreja Católica. Os focos de oposição fortalece
ram-se com a adesão de outros setores e ganharam legi
timidade com a repercussão de suas atividades no Congresso
Nacional.*

Os primeiros sinais de abertura política em di
reção à democracia surge para a categoria docente nos fi
nais de 1970, especificamente em 1977, quando se realiza
a primeira Assembléia de Professores de 1º e 2º graus, so
licitada por 1.100 professores através de um abaixo- assi
nado das escolas da grande São Paulo. A assembléia convo
cada pela APEOESP foi realizada num clima bastante inibi
do pelos dirigentes da mesa e pela presença de equipes
de televisão, identificando as pessoas, desestimulando a

* Vide ALVES, M.H.M. Estado e Oposição no Brasil (1964-1984), p. 136.

a participação. A partir daí outras assembléias foram convocadas pela APEOESP, mas sempre sob pressão do setor mobilizado da categoria*.

Como se pode notar, a formação acadêmica e política do professor era essencial para o momento em que se encontrava a escola. A sua atuação no quadro de uma democracia pluralista de massas implicaria em um processo de politização crescente da população brasileira, viabilizada pela escola como uma das instituições da sociedade civil. Mas a educação encontra seu limite na implantação da Doutrina de Segurança Nacional.** Para ela, a estratégia dos países comunistas é a conquista da população do país alvo visando à exploração dos descontentamentos existentes, com o acirramento de ânimos contra as autoridades constituídas. Assim, a guerra revolucionária assume formas psicológicas indiretas a fim de evitar o confronto armado. Portanto, para a Doutrina de Segurança Nacional, por definição, toda a população torna-se suspeita, constituída de "inimigos internos" potenciais que devem ser cuidadosamente controlados, perseguidos e eliminados. Essa concepção gera uma inversão dos direitos humanos, como o indica o texto citado a seguir:

"É evidente que semelhante doutrina põe em sério risco a defesa dos direitos humanos. (...) Todos os ci

* A respeito da organização política do professorado de primeiro e segundo graus, vide o livro de Ribeiro, M.L.S. A Formação Política do Professor de 1º e 2º graus.

** Vide VAIDERGORN, J. Moedas falsas: Educação, Moral e Cívica. UNICAMP, Faculdade de Educação, mimeo., 1987.

dadãos são suspeitos e considerados culpados até provarem sua inocência. Tal inversão é a raiz e causa dos graves abusos de poder que se verificam no Brasil."*

É neste quadro político que se deu a formação do professor de 1º e 2º graus hoje atuante na rede de ensino, e, principalmente, foi neste quadro que ele teve de desenvolver o ensino no momento em que a classe trabalhadora entra na escola.

O ingresso da classe trabalhadora na escola revela a possibilidade desta classe ter acesso ao conhecimento científico, sistematicamente acumulado na história social; e a possibilidade desse conhecimento ser utilizado como referencial e instrumento de luta no processo de transformação social, de ser utilizado na formação de seus intelectuais orgânicos. Dificilmente a classe trabalhadora terá acesso a este conhecimento fora da escola. Nesse sentido, a escola representa para ele praticamente a única possibilidade do acesso à cultura científica. A propaganda de massa difunde uma visão a-crítica e a-científica do social, controlada pela classe dominante, que busca a que a classe dominada assuma os seus valores e a sua ideologia como verdadeira também para si. Imerso no senso-comum, a classe dominada tem dificuldades para elaborar critérios próprios para a análise da cultura, ou mais precisamente, em elaborar um programa que organize e oriente a sua própria classe.

O senso-comum é um conceito equívoco, que se

* ALVES, M.H.M. Estado e Oposição no Brasil (1964-1984), p. 40.

apresenta de múltiplas formas, o que impede a possibilidade de se referir a ele como prova de verdade. O fato de que alguma coisa tornou-se do senso-comum significa que ultrapassou um determinado círculo e corresponde a uma constatação de caráter histórico.

O texto citado a seguir demonstra a concepção de senso-comum para Gramsci:

"O senso-comum não é apenas uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o 'folclore' da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) de sagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia."*

Sobre o senso-comum influi toda uma variedade de religiões, desde o catolicismo, aos movimentos heréticos populares, às superstições científicas ligadas às religiões passadas, etc. Mais precisamente, para Gramsci:

"Predominam, no senso-comum, os elementos 'realistas', materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta, fato que, ademais, não está em contradição com o elemento religioso, ao contrário; mas estes elementos são 'supersticiosos', a-críticos".**

Essa visão supersticiosa a-crítica do senso-comum é a condição a ser superada pela classe trabalhadora

* GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História, p. 143.

** Idem, ibidem, p. 144.

e por toda a sociedade civil no processo de transição para a democracia. Gramsci conquista seu lugar na literatura marxista ao desenvolver a formulação do conceito de Estado em Marx. Especificamente, distingue duas esferas no poder do Estado: a Sociedade Política e a Sociedade Civil. Estas duas esferas, que buscam manter a hegemonia da classe que detém o poder do Estado em sentido restrito, se distinguem por possuírem uma materialidade própria e por sua ação. A Sociedade Política que tem sua materialidade nos aparelhos de coerção estatal e em particular com as burocracias ligadas às forças armadas e intervêm na sociedade essencialmente nos momentos de crise de consenso e de hegemonia da classe dominante ; e a Sociedade Civil que compreende o conjunto de Instituições responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, como as Igrejas, as Escolas, as organizações profissionais, os sindicatos, as instituições de caráter científico, etc. É no âmbito da sociedade civil que se dá a luta de classes; aí as classes buscam exercer sua hegemonia; buscam ganhar aliados para suas posições através da direção e do consenso.

Na passagem para o socialismo nas sociedades ocidentais, Gramsci prevê a extinção da esfera repressora do Estado, a Sociedade Política, através do fortalecimento progressivo das instituições que compõem a Sociedade Civil. As funções sociais da dominação e da coerção cedem progressivamente espaço à hegemonia e ao consenso. Nota-se em Gramsci a necessidade de uma luta no terreno específico da política para pôr fim à dominação e à alienação.

Na interpretação de Coutinho:

"Nas sociedades 'ocidentais', as batalhas de

vem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade ci
vil, visando à direção político-ideológica e à conquista
do consenso dos setores majoritários da população." Nes
te caso, acrescenta: "o centro da luta está na 'guerrade
posições', na conquista paulatina de espaços no seio e
através da sociedade civil. Quando o país apresenta uma
sociedade civil rica e pluralista, a obtenção de uma am
pla hegemonia deve preceder a tomada do poder; a classe
revolucionária já deve ser dirigente antes de dominante!"*

Para isso é preciso passar por um processo de
revolução cultural que Gramsci designa por "Reforma Inte
lectual e Moral".

O que significa uma Reforma Intelectual e Mo
ral numa sociedade capitalista dominada e dirigida pela
classe dominante, que reserva a si o privilégio da cultu
ra acadêmica, sistemática e científica relegando as de
mais classes a consumirem um substrato cultural por ela
filtrada, em que as transformações sociais seguem a "via
Prussianna", pelo alto; e ainda mais, se apropria do co
nhhecimento social e o apresenta como seu, devolvendo-o de
maneira parcial e fragmentada, o que põe a classe traba
lhadora numa posição de consumidora de uma cultura pron
ta e acabada, enquanto a classe dominante reserva a si o
direito de produtora da cultura. Esta separação entre
produtores e consumidores é um dos pontos essenciais da
Reforma Intelectual e Moral. Ou seja, como afirma Gramsci,
todos os homens são intelectuais, ainda que nem todos

* COUTINHO, C.N. A democracia como valor Universal e outros ensaios,
p. 83.

desempenhem a função. Gramsci revoluciona o conceito de intelectual no sentido como é definido no senso-comum, como o homem das letras, o erudito, o de gabinete. Muito pelo contrário, o intelectual é definido por Gramsci como o homem de ação, como aquele que vai organizar e dirigir sua classe. Nota-se assim que se Gramsci não privilegia o domínio das letras para definir o intelectual; por outro lado, deixa claro que o domínio dos instrumentos da cultura letrada é uma condição, sine qua non para que o sujeito possa organizar e lutar pelo projeto de sua classe. No entanto, o critério definidor para Gramsci é a ação política a ser desempenhada junto à sua classe no contexto da Sociedade Civil.

Nas palavras de Gramsci:

"O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, 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, sem a qual se permanece 'especialista' e não se chega a 'dirigente' (especialista mais político)".*

É o técnico mais o político que formam o que Gramsci designa como o intelectual, que na Sociedade Civil vai se deparar com a luta de classes, através dos sindicatos, dos partidos, das escolas, etc. Dentro das instituições da sociedade civil Gramsci dá prioridade à escola na formação dos intelectuais, daqueles que vão organizar

* GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura, p.8.

e dirigir os projetos de sua classe social, como o demonstra o texto a seguir:

"A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado."*

Parece-me assim que a escola, juntamente com o partido, pode desempenhar um papel fundamental no processo de Reforma Intelectual e Moral, que consiste em desenvolver no aluno desde a infância uma visão de mundo, calcada sobre a ciência e não sobre o senso-comum; quer dizer a escola pode cumprir a sua função transformadora simplesmente e exatamente ao ensinar as matérias do seu currículo segundo o desenvolvimento das ciências, ou seja, ensinando matemática, química, física, história, geografia, ciências, etc. do ponto de vista científico, isto é, acompanhando o desenvolvimento da ciência nesta sociedade. Na passagem do senso-comum para o conhecimento científico reside a grande contribuição da escola no processo de revolução cultural. Estará ela assim preparando a criança e o adolescente de hoje, para o cidadão adulto de amanhã, preparando a criança e o adolescente para sua participação social.

Para que a escola realize o seu compromisso social é prioritária a formação do professor, tanto ao ní

* Idem, ibidem, p. 9.

vel de formação acadêmica quanto ao nível de condições de trabalho; só assim o professor poderá exercer a função acadêmica de introduzir o aluno na investigação científica.

A política educacional pós-64 fez exatamente o contrário. Através de uma série de medidas, desqualificou a competência profissional do professor o que dificultou e, até mesmo, impediu que o conhecimento científico chegasse às camadas baixas da população.

O que significa em termos concretos a passagem do senso-comum ao conhecimento científico? Corresponde, na área de ciências humanas, por exemplo, à crítica dos ideais liberais: "Todos os homens são iguais". É necessário distinguir que se trata de uma igualdade jurídica e não social, material. Todos os jovens brasileiros, juridicamente, têm igualdade de direitos para os concursos vestibulares que dão acesso ao ensino superior. Ainda que socialmente eles tenham condições materiais diferentes que impeçam que a maioria dos jovens brasileiros entre para a Universidade, se o exame vestibular ao comparar o conhecimento destes jovens não considera as condições sociais e econômicas em que foram produzidos, abstrai o plano sócio-econômico e analisa o conhecimento de cada um desvinculado do social. Utiliza assim critérios únicos para realidades diversas. A burguesia busca, assim, que os critérios seus sejam válidos universalmente. A assimilação destes valores do senso-comum implica em que os excluídos tenderão a ver a si próprios como responsáveis pelo fracasso; tenderão a se conceber através da concep

ção do fracasso, atribuindo a si próprios os méritos do processo, enquanto uma visão crítica, claramente interpretará a situação no âmbito de um contexto social mais amplo, onde predomina o poder econômico, isto é, a seleção do vestibular antes de ser uma prova de conhecimento é um processo de seleção econômica.

Retornando à questão do ensino de ciência na escola, é o preceito liberal, pregado pela burguesia num determinado momento histórico que carrega consigo o princípio da contradição; é este preceito que deve ser cumprido pelo Estado - escola universal e gratuita. O Estado burguês ciente dos riscos, procura desarticular a escola. Compete à Sociedade Civil como um todo, os partidos, os sindicatos, as associações docentes, exigir que o Estado cumpra seu papel na área da educação. Por que a reivindicação da escola pela sociedade civil? Porque ela, prioritariamente, recebe o ser humano na fase ainda da infância até a idade adulta e pode desenvolver nele os princípios do pensamento científico nas diversas áreas do conhecimento - comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Que de posse desse conhecimento sistematicamente organizado e acumulado, possa o cidadão adulto ter critérios para participar da vida política nacional. Para isso é preciso que a escola abra espaço para as diversas correntes ideológicas, que o aluno tenha acesso às diferentes concepções do trabalho do homem.

Assim a escola tem uma essencial tarefa a desempenhar no processo de revolução cultural e de Reforma Intelectual e Moral. Se a escola não desempenha hoje es

ta função transformadora, é uma constatação de caráter histórico, não uma condição norteadora dos trabalhos da escola. Enquanto tal, é que a significação da perda da identidade do professor da área de Estudos Sociais e da desarticulação da área como um todo deve ser entendida, no contexto da luta de classes que se desenvolvia na sociedade civil na época da promulgação da lei que implantou a reforma desta área de estudos.

A década de 70 assiste não só a uma alteração do corpo discente nas escolas de 1º e 2º graus, como já foi demonstrado, mas também a uma alteração do corpo docente. Com o desenvolvimento das tecnologias, da informática, engenharias etc., as classes dominantes passaram a encaminhar seus filhos para profissões mais rentáveis economicamente, deixando o magistério, e o empobrecimento do professor, para os filhos das camadas baixas da população. Contudo, uma análise mais detalhada sobre a origem sócio-econômica do professor está para ser realizada.*

Aceito o pressuposto de que a escola pública na década de 70 tem renovada não só a origem social do seu corpo discente, mas também a origem social do seu corpo docente, poderia ter se desenvolvido no seu interior um trabalho de revisão crítica do senso-comum des

* Ainda que não tenha sido tema central de interesse, esta questão fez parte dos questionários aplicados, como pode ser visto nos anexos 1 e 2. Pretendo voltar a este tema em breve, buscando estabelecer as relações entre a origem sócio-econômica do professor e sua competência profissional.

ta classe fundamental, da classe dominada. A escola que assiste ao encontro de uma classe específica no seu interior, como discentes e como docentes poderia ter se tornado uma escola revolucionária. Mas a possibilidade de ocupação desta escola pelas classes baixas, não apenas fisicamente mas no sentido de elaboração de programas, de organização e seleção de conteúdos incomodou as classes dominantes a ponto de intervirem na escola, para organizá-la burocraticamente e para desorganizá-la academicamente.

É neste sentido que aponta o texto de Beisegel referindo-se a expansão do ensino brasileiro:

"A multiplicação do número de alunos e de professores traduziu a incorporação progressiva de contingentes extraídos dos setores cada vez mais heterogêneos da população, aí incluídos amplos segmentos das classes populares(...). O professor, quase sempre caricaturado como o arauto mais ou menos consciente das necessidades de uma estrutura de dominação, vem sendo transformado, gradualmente, num tipo social diverso, mais complexo, no profissional submetido às duras injunções do empobrecimento relativo, obrigado a lutar pela defesa de seus níveis de remuneração, dividido diante das muitas alternativas teóricas e políticas de encaminhamento de suas reivindicações."*

O Capitalismo Monopolista de Estado cria os pressupostos econômicos para uma identificação entre os

* BEISEGEL, C. de R. Democratização do ensino e educação popular, p. 182.

intelectuais e o povo-nação. Na medida em que o regime implantado pós-64 procura inverter o processo que se manifestava na cultura brasileira de enriquecimento de uma sociedade civil mais rica e articulada, apoiada em grande parte na dinamização do movimento de massas, ele procura submeter o intelectual a uma poderosa indústria cultural. A indústria cultural se, por um lado, gerou uma forte expansão dos chamados bens culturais, por outro lado introduziu na vida cultural brasileira um processo de complexidade, de diferenciação e de hierarquização na camada de intelectuais reduzindo-os a assalariados a serviço da reprodução do capital.*

Quais as implicações para a Sociedade Civil e principalmente para as classes dominadas deste encontro propiciado pela escola? A escola passaria da concepção liberal-burguesa, e portanto reprodutivista, a uma posição crítico-proletária? Ela veicularia um conteúdo aparentemente vazio e neutro mas concretamente alienante ou um conteúdo crítico que permitiria a própria tomada da escola por esta classe como ponto de partida, passando pelo sindicato e outras instituições da Sociedade Civil e chegando ao Estado? Quais os rumos que a escola poderia ter tomado? Em resposta a esta questão, o Estado e labora a Reforma do Ensino, com a Lei nº5.692/71, decretando o 1º grau em substituição ao primário e ao ginásio, expandindo as vagas, o que Cunha chama de "medidas

* COUTINHO, C.N. A democracia como valor universal e outros ensaios, p. 157-8.

de liberação", mas por outro lado esvaziando esta mesma escola através das alterações na Área de Estudos Sociais no 1º e 2º graus e com a profissionalização do ensino o brigatória no 2º grau, o que é denominado de "medidas de contenção".*

Num processo social, "via prussiana", à mercê de professores, alunos e da escola como um todo, num momento histórico em que predomina no Brasil os órgãos da Sociedade Política, um grupo de intelectuais orgânicos da classe dominante elabora e cuida para a implantação da reforma do ensino nas escolas públicas de 1º e 2º graus.

Assim, se não impedem, pelo menos dificultam as possibilidades da escola contribuir na formação dos intelectuais orgânicos das classes baixas e das possibilidades destas classes elaborarem seus projetos e programas para intervirem concretamente no processo de transformação social. Tentam assim manter as transformações sociais longe das influências das classes baixas, como o define Coutinho:

"As transformações ocorridas em nossa história não resultaram de autênticas revoluções, de movimentos provenientes de baixo para cima, envolvendo o conjunto da população; mas se encaminharam sempre através de uma conciliação entre os representantes dos grupos opostos e economicamente dominantes, conciliação que se expressa sob a figura política de reformas 'pelo alto'. (...) que "não escondeu jamais a intenção explícita de manter marginalizadas ou reprimidas - de qualquer modo, fora do âmbito

* Vide CUNHA, L.A. Política educacional: contenção e liberação, p. 231-88.

das decisões - as classes e camadas sociais 'de baixo'."*

O encontro de professores e alunos das classes dominadas poderia trazer implicações que rumassem para caminhos que escapassem ao controle do grupo dominante e economicamente e hegemônico ideologicamente. O acesso à ciência leva necessariamente à revisão de sua concepção de mundo social, não só no plano ideológico mas também no plano econômico. É a influência no aluno das ciências sociais e das ciências de saúde por exemplo, que permite com que ele reveja e analise as suas condições de vida : econômica, saúde, educação. O que quero dizer é que rompido o limite do senso-comum, os limites se ampliarão indefinidamente. Mais do que cortar a corrente que o amarra, é uma explosão que permite ao cidadão a crítica e a criatividade.

A revisão crítica de sua concepção de mundo no sentido aqui explicitado, permite ao "indivíduo" se ver como grupo, como classe social e trabalhar para a elaboração de programas de acordo com os interesses de sua classe e caminhar em direção à organização da classe trabalhadora como um todo em direção ao que Gramsci denomina catarse: momento em que uma classe supera seus interesses econômico -corporativos e se eleva à condição de classe nacional ou universal.**

A escola, na medida em que não cumpre sua função histórica, impede a elaboração dos intelectuais das classes baixas da população e mantém um desequilíbrio já

* COUTINHO, C.N. A democracia como valor universal e outros ensaios, p. 132-3.

** GRAMSCI, A. Concepção dialética da História, p. 53.

existente no seio da cultura brasileira no tocante à formação dos intelectuais orgânicos das classes fundamentais. Ao mesmo tempo em que dificulta, quando não impede a formação dos intelectuais orgânicos das classes dominadas, permite e facilita a formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes através de instituições de ensino alternativas, reservadas estritamente a si, como as escolas particulares de "alto" nível de 1ª e 2ª graus.

O desequilíbrio nas condições sociais para formar os intelectuais orgânicos é retratada por Coutinho. Para ele devido ao escasso peso dos aparelhos privados de hegemonia e dos partidos políticos de massa na formação social brasileira, à repressão política direta contra os intelectuais que tentaram e tentam se ligar às camadas populares, temos um desequilíbrio na vida cultural, como o constata no texto a seguir:

"enquanto as classes dominantes encontram com relativa facilidade os seus representantes ideológicos ou os seus 'intelectuais orgânicos' (...) as camadas populares são freqüentemente 'decapitadas' e lutam com grandes dificuldades para dar uma figura sistemática à sua autoconsciência ideológica."*

Os empecilhos e dificuldades que as classes dominantes criam para impedir que as classes baixas participem do processo de transformação social não é algo secundário, lateral ou subsidiário, mas sim o meio pelo

* COUTINHO, C.N. A democracia como valor universal e outros ensaios, p. 135.

qual a cultura brasileira se caracteriza. Para expressar a essência do pensamento autoritário e de direita entre nós, Coutinho reporta-se à seguinte citação de Leandro Konder:

"O pluralismo da ideologia da direita pressuõe uma unidade substancial profunda, inabalável: todas as correntes conservadoras, religiosas ou leigas, otimistas ou pessimistas, metafísicas ou sociológicas, moralistas ou cínicas, científicistas ou místicas, concordam em um determinado ponto essencial. Isto é: em impedir que as massas populares se organizem, reivindiquem, façam política e criem uma verdadeira democracia."*

Em síntese, o exposto ao longo dos capítulos nos permite concluir que o processo que provocou a perda da identidade do professor e a desarticulação da escola como um todo, se efetivou como uma estratégia para conter o avanço do pensamento crítico da ciência e particularmente das ciências sociais para as classes dominadas. Mediante a situação sócio-política da América Latina, na década de 60, as Universidades Estaduais do Estado de São Paulo e particularmente a USP exercem um papel de vanguarda nas ciências sociais. Se o processo de cassação atingiu pesquisadores que se ocupavam de temas relevantes como relações sociais, capitalismo e escravidão, organização e desenvolvimento, a natureza da sociedade de classes, o populismo, a classe operária, etc ;no 1º e 2º

* Apud COUTINHO, C.N. A democracia como valor universal e outros ensaios, p. 137.

graus ocorreu o processo que podemos chamar de "cassação branca", onde os professores são desarticulados pela retirada de disciplinas do currículo, e pela implantação de outras de cunho nitidamente cívico e patriótico - nacionalista.

Aliás não foi apenas o 1º, o 2º e o 3º graus que foram silenciados pelo autoritarismo: na mesma situação está o teatro, a música, o cinema, o movimento estudantil, o movimento operário e a imprensa. O final da década de 60 e a década de 70 é marcada pelo terror político que implantou na sociedade brasileira a "cultura do medo".

A "cultura do medo" elaborada pelos intelectuais orgânicos das classes dominantes instaura na sociedade brasileira algo mais do que a manutenção do senso-comum; realiza as bases para uma "reforma intelectual e moral" a favor da hegemonia das classes dominantes. O desafio que hoje se nos apresenta é realizar o caminho inverso, isto é, o processo de redemocratização pelo qual a sociedade brasileira deve ter um procedimento diferente: privilegiar o debate, a crítica da cultura, da economia, da política através de toda e qualquer instituição, grupo, partido ou classe. Inserida neste processo, destaca-se a posição da escola que pode dar os instrumentos de análise do social, do econômico, do político e do ideológico. No processo de "reforma intelectual e moral" a favor das classes dominadas a escola pode exercer uma posição preponderante. A escola penetra, ou pelo menos devia penetrar, em todos os lares, em todas as famílias, em to

dos os cidadãos; ela que pode ter o aluno antes do parti
do ter o eleitor; que pode ter o aluno antes da fábrica
ter o operário e que, muitas vezes, principalmente nos
cursos noturnos, convive com o aluno-operário, pode pre
parar o cidadão através do conhecimento social crítico,
historicamente constituído, para optar entre os vários
programas oferecidos pelos partidos, e não a ser massa
de manobra de partidos populistas. O seu reconhecimento
e o seu engajamento num partido é essencial no processo
de organização de sua classe. O desafio que hoje se apre
senta para a escola é o de que ela proporcione condições
para o ensino da ciência. Tarefa de que a escola de hoje
passa longe. A recuperação da escola hoje é premente. Apon
tar caminhos em direção a esta recuperação exige um co
nhecimento muito específico desta escola e de acesso a
dados concretos. No entanto é possível apontar alguns ca
minhos mais gerais, circunscritos a uma experiência re
gional.

A recuperação da escola deve necessariamente pas
sar pela melhoria das condições de trabalho do professor*
melhor remuneração, diminuição da carga horária, afasta
mento para realizar cursos em período regular, etc. Não
se recupera a escola sobrecarregando os professores com
cursos nos seus horários e períodos de lazer, como estão
sendo realizados os convênios entre as Universidades e a
CENP nos anos de 1986 e 1987. Lembro-me do folheto dis
tribuído aos professores nestes cursos em 1986, o título
era: "A Universidade vai à Escola". Mais uma vez é o pro

* Ainda que óbvias para a categoria como um todo, é imprescindível
afirmá-la. Não se esgota na melhoria das condições de trabalho,
mas passa necessariamente por ela.

cesso "via prussiana". É preciso inverter o processo; é o professor de 1º e 2º graus que deve ter o afastamento remunerado, no horário regular de trabalho, para ir à Universidade e escolher os cursos que deseja fazer, e não o contrário. Os custos para o Estado seriam muito menores e o aproveitamento, ao que tudo indica, muito maior. Os temas oferecidos pela Universidade são prioritários para o 1º e 2º graus? A remuneração oferecida nestes cursos conseguem atrair os educadores mais competentes? Tais são os limites impostos à educação escolar que será preciso muito debate e participação dos educadores de 1º, 2º e 3º graus, permeada de perseverança e "paciência histórica" para colocar o bonde nos trilhos.

Uma das questões prioritárias da escola atual é a formação de seu corpo docente, como foi demonstrado ao longo deste trabalho. Provindo de cursos superiores particulares, com uma deficiente formação acadêmica e conseqüentemente política, inseridos no magistério em condições de trabalho que só tendem a acirrar estas condições, o empobrecimento econômico do professor articula-se com o empobrecimento cultural e político. De modo que as condições de trabalho no magistério de 1º e 2º graus, constituem uma grave ameaça à competência de todo e qualquer docente. É uma questão que tende a ultrapassar a sua formação superior, o seu nível cultural de origem e compromete o seu posicionamento político.

Quando me refiro à escola, considero a escola pública e gratuita como sendo aquela que pode cumprir o papel histórico da escola, de ser espaço de embate de

idéias dos grupos sociais em luta, por não estar ela diretamente atrelada aos interesses econômicos da produção e reprodução do capital como é o caso das particulares. É nesse sentido que estão os argumentos de Robespierre Martins Teixeira* que considera a escola pública como a única com possibilidades de explorar as contradições sociais, a mais "sensível" às pressões de natureza social, como aquela que pode construir projetos que atendam a uma demanda social e, portanto, participar da organização e emergência das camadas mais baixas da população. Como a escola pública não é em essência repressiva ou democrática, mas se configura historicamente, ela pode se reorganizar e primar pela competência acadêmica, comprometida, engajada. Ser espaço de liberdade democrática e não de repressão autoritária; ela pode buscar o vir-a-ser, enquanto que a escola privada, laica, está definida pelos parâmetros da empresa capitalista e a escola confessional sujeita às "razões de Estado" definidas pela Igreja. Para Robespierre Martins Teixeira, se resta possibilidade para a escola, professores e alunos, traçar os rumos de seu trabalho é na escola pública.**

A escola pública, como um espaço da sociedade civil deve refletir suas contradições, as lutas de interesse, os antagonismos de classe que permeiam esta socie

* TEIXEIRA, R.M. Escola privada: um espaço democrático? p.109-19.

** A respeito da questão entre o ensino público x privado vide a coletânea organizada por CUNHA, L.A. Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.

dade. Deve dar lugar ao debate, às discordâncias, às con tradições; deve dar lugar para a existência do outro, da diferença sob pena de se perder sua razão de ser. É sob os princípios da democracia que se pode construir a esco la e proporcionar uma Reforma Intelectual e Moral. Neste processo, é preciso que reconheçamos que é necessário me lhor conhecer a escola brasileira para transformá-la, e que muitos temas ainda permanecem pouco estudados.

Pergunta-se: Qual a origem sócio-econômica do professor? Quais os vínculos políticos dos atuais professo res? Quais as implicações de um corpo docente predominan temente do sexo feminino? Quais as implicações políti cas e ideológicas da alteração da origem sócio-econômica do professor? E ainda: quais os limites da investigação científica nas escolas inseridas na realidade do poder econômico das cidades do interior? Quais os limites de ação da escola mediante a atuação do poder religioso no interior? Essas e outras questões constituem situações "problematizadoras" e como tal precisam ser conhecidas.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- ALVES, M.H.M. Estado e oposição no Brasil: 1964-1984. Rio de Janeiro, Vozes, 1985. 337 p.
- ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez/Ed. Autores Associados, 1983. 87 p.
- _____. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez/Ed. Autores Associados, 1984. 108 p.
- BALZAN, N.C. Nós professores de licenciatura. Cadernos Cedes, (8): 18-23, 1983.
- BEISEGEL, C. Democratização do ensino e educação popular. In: MARCO, V., org. et alii. Língua e literatura : o professor pede a palavra. São Paulo, Cortez Ed., 1981. p. 175-84.
- _____. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: BORIS, F., org. O Brasil republicano: economia e cultura. São Paulo, Difel, 1984. v.4. p. 381-406. (História Geral da Civilização Brasileira, v.11).
- CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. Educação e Sociedade, (5): 24-40, 1981.

- CATANI, D.B., org. et alii. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986. 199p.
- COUSINET, R. A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem. São Paulo, Ed. Nacional/EDUSP, 1984. 186p.
- COUTINHO, C.N. A democracia como valor universal e outros ensaios. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- _____. Gramsci. Porto Alegre, LPM, 1981. 232 p.
- CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, F. Alves, 1979. 293 p.
- CUNHA, L.A. Pelo ensino público e gratuito. Educação e Sociedade, (12): 132-4, 1982.
- _____. Polivalente ou polichinelos. Contexto, mar. 1977.
- _____. Quem educa os educadores. Educação e Sociedade, (5): 41-6, 1980.
- CUNHA, L.A., org. Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo, Cortez / Ed. Autores Associados, 1985. 160 p.

- CUNHA, L.A. & GÓES, M. de. O golpe na educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985. 95 p.
- FRANCO, M.S. de C. Homens livres na sociedade escravocrata. São Paulo. Ática, 1974. 235 p.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 102 p.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982. 244 p.
- _____. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981. 341 p.
- LEITE, L.C.M. Encontro com Paulo Freire. Educação e Sociedade, (3): 47-75, 1979.
- MARTINS, C.B. Ensino pago: um retrato sem retoques. São Paulo, Global, 1981. 211 p.
- MASCELANI, M.N. Quem educa o educador. Educação e Sociedade (7): 123-32, 1980.
- MELLO, G.N. de. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. Educação e Sociedade (2): 70-8, 1979.

- MELLO, G.N. de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez / Ed. Autores Associados, 1982. 151 p.
- MENEZES, L.C. de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D.B., org. et alii. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986. 199 p.
- MOTA, C.G. As ciências sociais na América Latina: proposta de periodização. In: MORAES, R. org. et alii. Inteligência brasileira. São Paulo, Brasiliense, 1986 . 305 p.
- NAGLE, J. A reforma e o ensino. São Paulo, EDART, 1973 , 109 p.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação e Sociedade, (14): 91-8 , 1983.
- PAIVA, V.P. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola, 1973. 368 p.
- PAOLI, N.J. Ideologia e hegemonia: as contradições de produção da educação. São Paulo, Cortez/ Ed. Autores Associados, 1981. 102 p.

POERNER, A.J. O poder jovem. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. 381 p.

PRADO JÚNIOR, B. Descaminhos da educação pós-68. São Paulo, Brasiliense, 1980. 87 p. (Cadernos de Debate. 8).

RIBEIRO, M.L. História da educação brasileira: a organização escolar. São Paulo, Ed. Moraes, 1981. 166 p.

RIBEIRO, M.L.S. A Formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo, Cortez / Ed. Autores Associados, 1984. 280 p.

RONCA, A.C.C. Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. Cadernos Cades, (8): 5-10, 1983.

SAVIANI D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez / Ed. Autores Associados, 1985, 224 p.

_____. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez/Ed. Autores Associados, 1980. p. 15-29.

- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). Educação e Sociedade (15): 111-43, 1983.
- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, D. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.
- SEVERINO, A.J. Os equívocos do novo sistema de preparo do especialista em educação. Educação e Sociedade (9) : 1981.
- SILVA, J.I. da. A educação do educador. Cadernos Cades, (2): 39-46, 1981.
- SOBRINHO, J.D. Universidade e classes médias. Educação e Sociedade (4): 111-22, 1979.
- TEIXEIRA, R.M. Escola privada: um espaço democrático? In: CUNHA, L.A., org. Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo, Cortez /Ed. Autores Associados, 1985. 160 p.
- THIOLLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo, Polis, 1982. 270 p.
- VAIDERGORN, José. As moedas falsas: educação, moral e cívica. Campinas, UNICAMP/FE 1987. (Tese-Mestrado).

WHITAKER, D.C.A. Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico dos trabalhadores da cana. São Paulo, USP/FFLCH , 1984. (Tese-Doutoramento): 257 p.

LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA

Comunicado CENP, de 1º de fevereiro de 1980: Presta esclarecimentos sobre componentes curriculares de estudos sociais no ensino de 1º grau e língua portuguesa e literatura brasileira no ensino de 2º grau. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. Legislação Básica - currículos de 1º e 2º graus. São Paulo, SE/ATPCE/CTE, 1981, p. 48-50.

Decreto nº 86.324/81: Dispõe sobre registro profissional de professores e dá outras providências. In: idem, ibidem, p. 285-86.

CONCURSO para provimento de cargo de professor III: dos requisitos mínimos de titulação e experiência. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 16 fev. 1980 . p. 36.

Indicação nº 1/72: Indicações aos Conselho Estadual de Educação e expedição de normas para elaboração do currículo pleno da escola de primeiro grau. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus: estadual. São Paulo, 19, v. 6. p. 2.101-13.

Lei Federal nº 4.024/61: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. Legislação básica: currículos de 1º e 2º graus. São Paulo, 1981. p. 29-30.

Lei Federal nº 5.692/71: Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In : SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. Legislação básica - currículos de 1º e 2º graus. São Paulo, 1981. p. 31-8.

Parecer CFE nº 853/71: Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5692/71. (em anexo a Resolução CFE nº8/71). In:SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus: federal. São Paulo, 1980. v. 4 . 153-72.

Parecer CFE nº 226/72: Inclusão de geografia como disciplina individualizada, no núcleo comum. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus: federal. São Paulo, 1980. v. 4. p. 254.

Parecer CFE nº 234/72: A geografia no currículo de 1ª e 2ª graus. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1ª e 2ª graus: federal. São Paulo, 1980. v. 4. p. 256.

Parecer CFE nº 251/72: O ensino de geografia e história em estudos sociais. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1ª e 2ª graus: federal. São Paulo, 1980. v. 4. p. 259-62.

Parecer CFE nº 803/72: Memorial da União Paulista de Estudantes de Geografia. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1ª e 2ª graus: federal. São Paulo, 1980. v. 4. p. 392-5.

Parecer CFE nº 977/72: Estudos sobre a disciplina geografia face à Lei nº 5.692/71. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1ª e 2ª graus: federal. São Paulo, 1980. v. 4. p. 434-7.

Parecer nº 1471/72: Estudos Sociais no ensino de 1ª grau. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1ª e 2ª graus: federal. São Paulo, 1980, v. 4. p. 476-9.

Parecer CFE nº 7676/78: Aviso ministerial nº 694 (valorização da história e da geografia no ensino de 1º grau) .
In: SÃO PAULO, 1980, v. 6. p. 440-1.

Portaria nº 478/54: Dispõe sobre registro dos licenciados por faculdade de filosofia para o exercício do magistério no curso secundário. In: BREJON, M. Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, Livraria Pioneira, 1983, p. 279-80.

Portaria nº 341/65: Dispõe sobre registro de professor .
In: idem, ibidem, p. 281-83.

Portaria nº 162/82: Fixa normas para o registro profissional dos professores e especialistas de educação. In: BREJON, M. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, Pioneira, 1983, p. 287-92.

Resolução SE nº 1/69: Regulamenta o concurso para provimento efetivo do cargo de estabelecimento de ensino médio oficial do Estado. In: Diário Oficial (Estado de São Paulo), nº 153, de 28/8/69, p. 20.

Resolução nº 13/69: Dispõe sobre normas do concurso para provimento efetivo do cargo de professor de estabelecimento de ensino médio oficial do Estado. ACTA, Órgão do Conselho Estadual de Educação, São Paulo, 1970, v. 14.p.94-5.

Resolução nº 2/72: Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins) no ensino de 2º grau. In: *idem, ibidem*, p.275-7.

Resolução SE nº 66/76: Dispõe sobre reclassificação de professores e atribuição de aulas de educação artística e de Estudos Sociais. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus: estadual. São Paulo.

Resolução CFE nº 7/79: Altera dispositivos da Resolução CFE nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. Legislação Básica - currículos de 1º e 2º graus. São Paulo, SE/ATPCE/CIE, 1981, p. 48.

Resolução SE nº 355/84: Dispõe sobre a elaboração do quadro curricular do ensino de 1º grau na rede estadual, a partir de 1985. In: Diário Oficial (Estado). Secretaria da Educação, p. 10, de 20/12/84.

Resolução SE nº 356/84: Altera as diretrizes para implantação da Lei Federal nº 7044/82 - ponto de partida para a reorganização de uma escola de 2º grau democrática. In: Diário Oficial (Estado).

A N E X O . . . 1

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Indique no quadro abaixo, a sua formação acadêmica:

	PU	PA	PERÍODO		ANO		NOME DA ESCOLA
			d	n	in.	tér.	
1º Grau							
Grupo							
Ginásio							
2º Grau							
Normal							
Clássico							
Outros							
Superior							
História							
Geografia							
Ciências Sociais							
E. Sociais curta							
E. Sociais plena							
Outros							

ATUALIZAÇÃO ACADÊMICA

1. Após o seu ingresso no magistério, fez mais algum curso? Por quê?

2. (caso a 1a. seja positiva)
 - a. Quais os cursos que você fez promovidos pela Secretaria da Educação, em que você foi enviada pela sua escola ? (Cite o nome do curso, tempo de duração, ano em que foi realizado).

 - b. Quais os cursos que você fez por sua própria iniciativa e com recursos próprios? Por que os fez ?

3. Você pretende fazer mais algum curso? Qual? Por quê?

4. Você se considera um professor atualizado? Por quê ?

Como se atualiza?

Sobre quem recaem os custos?

5. Quais as disciplinas em que se mantém atualizado ?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Indique no quadro a seguir, as séries em que tem experiência profissional:

SÉRIES	TEMPO ANOS	PA	PU	PERÍODO		NOME DA ESCOLA
				d	n	
1º Grau						
1a.						
2a.						
3a.						
4a.						
5a.						
6a.						
7a.						
8a.						
2º grau						
1a.						
2a.						
3a.						
Superior						

2. Em quais séries lecionou em 1984 ?

3. Quantas aulas você ministra por semana? _____ Em quais períodos? _____ Em quantas Escolas? _____
Local (anotar se for em cidades diferentes).
4. Qual o padrão de vida que o salário de professor lhe permite desfrutar ?
5. Descreva sumariamente o seu consumo.
6. Como você vê a remuneração do professor ?
7. Você mudaria de profissão se tivesse oportunidade ?
Por que motivo?

Para qual profissão mudaria ?
8. Na sua opinião, qual o melhor período para lecionar ?
Por quê ?
9. Na sua opinião, qual o pior período para lecionar ?
Por quê ?
10. Houve algum momento ou alguma situação que para você marcou a sua experiência profissional? Relate-a.

LIVRO DIDÁTICO

1. Você adota livro didático? ___ Para quais matérias? Pa
ra quais séries?

2. De onde você retira o conteúdo a ser dado nas disci
plinas em que não adota livros ?

3. De que maneira você transmite esse conteúdo aos alu
nos? Você dita, escreve na lousa? Eles anotam no ca
derno? Descreva.

4. De que maneira, quais os critérios que você utiliza pa
ra escolher o livro didático?

5. Você escolhe sozinho ou com os outros professores?

6. Na sua opinião, como os alunos vêm o livro didático ?

7. Quais as vantagens do livro didático para os professo
res?

8. Quais as vantagens do livro didático para os alunos ?

9. Quais as desvantagens do livro didático para os pro
fessores ?

10. Quais as desvantagens do livro didático para os alu
nos ?

11. Na sua opinião, o livro didático estimula a criativi
dade do aluno ?

12. Na sua opinião, o livro didático aborda a realidade
(meio em que vive) do aluno ?

13. Na sua opinião, o livro didático valoriza a opinião
do aluno ?

14. Na sua opinião o livro didático valoriza a palavra do
professor ?

15. Os alunos apresentam dificuldade financeira para a
compra do livro didático? Qual a porcentagem por classe?

16. Com que frequência você costuma trocar o livro didático ?
17. Você trabalha os itens do livro didático na sequência ?
18. Você chega a trabalhar o livro didático até o final?
19. Os alunos usam caderno nas disciplinas em que você adota livros? Com que finalidade ?
20. Quais as atividades que desenvolvem no caderno ?
21. Descreva os procedimentos que você utiliza em cada unidade do livro didático ?
22. Você já lecionou algum ano sem adotar livro didático? Quais os aspectos positivos e os negativos desta experiência?
23. Qual o material que você utilizava para a aula?

24. De onde você retirava o conteúdo a ser dado na disciplina ?

25. Quais os livros que você adota atualmente ? (série , nome do autor e editora).

26. Por que você adota livro didático ?

ORIGEM DO CONHECIMENTO EM ESTUDOS SOCIAIS (área)

1. De onde você retira o conteúdo a ser dado nas aulas ?

2. Os seus cursos de formação o ajudaram na elaboração deste conteúdo ?

De que maneira? Quais os cursos explicitamente?

3. Há algum livro que norteia o seu trabalho em sala de aula? Onde você tomou conhecimento dele?

4. Entre os livros/textos da Área de Estudos Sociais(his

tória, geografia, e afins) que você leu durante o seu curso de formação, há algum específico que marcou a sua formação acadêmica? Qual?

5. Quais os livros/textos da Área de Estudos Sociais que você leu após o seu curso de formação superior?

6. Na sua opinião, houve algum curso que exerceu uma influência significativa na sua maneira de pensar? Explique que influência foi esta.

7. Em termos de metodologia de ensino, houve algum curso que marcou a sua formação? Qual ?

Caso contrário, de onde retira a maneira (metodologia) que trabalha em sala de aula?

VIDA EXTRA-ESCOLAR

1. Quais os seus afazeres extra-aula (trabalho doméstico, costura, pintura, horta, etc.)?

2. Você tem algum emprego (faz algum bico) fora do ma
gistério? Qual? Por que motivo?

3. Você tem empregada? Qual a tarefa dela?

4. Quais as atividades suas e de sua família no domingo
(almoça fora, vai ao clube, fica em casa, assiste te
levisão, etc.)?

5. Você costuma ler livros fora da sua matéria específi
ca? Quais por exemplo ?

6. Você lê revistas? Quais?

7. Você assina jornal? Qual?

8. Você compra n^{os} avulsos do jornal? Qual?

9. Você é sócio de algum clube? Qual ?

10. Com que frequê"ncia, em que ocasião você frequê"ta o
clube ?

11. O que você mais gosta nos seus finais de semana?

12. O que você menos gosta nos seus finais de semana?

13. O que você faz nas férias?

14. Indique as instituições, associações de classe, sindi
cato, igreja, etc. de que você participa. Com que
frequência? Qual a atividade ?

15. Você participou dos movimentos reivindicatórios dos
professores secundários em 1979 e em 1983?

16. Além destes movimentos de sua classe, você participa/
participou de outros movimentos em outras épocas? Por
quê ?

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Indique no quadro abaixo, a sua formação acadêmica:

	PU	PA	PERÍODO		ANO		NOME DA ESCOLA
			d	n	in.	tér.	
1º Grau							
Grupo							
Ginásio							
2º Grau							
Normal							
Clássico							
Outros							
Superior							
História							
Geografia							
Ciências Sociais							
E. Sociais curta							
E. Sociais plena							
Outros							

ATUALIZAÇÃO ACADÊMICA

1. Após o seu ingresso no magistério, fez mais algum curso? Por quê?

2. (caso o 1º seja positivo)
 - a. Quais os cursos que você fez promovidos pela Secretaria da Educação, em que você foi enviado pela sua escola? (cite o nome do curso, tempo de duração, ano em que foi realizado).

 - b. Quais os cursos que você fez por sua própria iniciativa e com recursos próprios? Por que os fez ?

3. Você pretende fazer mais algum curso? Qual? Por quê ?

4. Você se considera um professor atualizado? Por quê ?

Como se atualiza ?

Sobre quem recaem os custos ?

5. Quais as disciplinas em que se mantém atualizado ?

A N E X O 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DA ÁREA DE ESTUDOS
SOCIAIS

1. Qual o seu contrato de trabalho atual ?
ACT - desde que ano?
Efetivo - desde que ano?
Outros - quais?

2. Qual o seu primeiro curso superior? Em que ano o termi
nou? Onde ?

3. Após a conclusão de seu curso superior, houve concurso
na sua área ? Você prestou? Por quê?

4. Sendo um profissional de nível superior, como você se
via na condição de ACT? Qual a sua disponibilidade pa
ra o trabalho?

5. Quais as condições de trabalho que o Estado oferece ao
ACT no magistério ?

6. A atribuição de aulas anualmente era feita mediante classificação na delegacia de ensino, onde se valorizava na contagem de pontos, os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão universitária, etc., em detrimento do tempo de trabalho. Como você se sentia nesta situação?
7. Você fez algum destes cursos? Quais?
- Complementação (habilitação) - quantas?
- Aperfeiçoamento - quantos?
- Especialização - quantos?
- Pós-graduação - quantos?
- Extensão universitária - quantos?
- Outros - quais?
8. Estes cursos foram realizados em Faculdades do Estado, particulares ou promovidos pela Secretaria da Educação?
9. O que estes cursos representam para você enquanto profissional?
- . atualização acadêmica?
 - . busca de títulos?
 - . outra situação. Qual?
10. Como você arrumava tempo para fazer tais cursos?

11. Em que estes cursos contribuíram para a atualização do conteúdo específico ou da metodologia de ensino, na área que leciona?
12. Você leciona também em escola particular? Por quê?
13. Você realiza/va outros trabalhos além de ser professor?
14. Você já pensou em mudar de profissão? Por quê?
15. O que impediu você de mudar de profissão? Por quê?
16. Qual a sua classe social de origem? Aprofundar.
 - . o que fazia seu pai, onde você morava.
 - . bairro, tipo de casa, empregada doméstica.
 - . nível de instrução dos pais, etc.
17. Por que se tornou professor?
18. Qual a profissão de seu cônjuge?

19. Quer fazer algum comentário à situação do ACT ?

20. Você quer fazer algum comentário sobre a situação do professor, de suas condições de trabalho, remuneração, jornada de trabalho, etc.?