

ITACY SALGADO [BASSO n.º 995]

Este exemplar corresponde a redação final da Tese defendida por Itacy Salgado Basso e Aprovada pela Comissão Julgadora em ato de se-

tembre de 1994

Data: 02 de 09 de 1994

Assinatura [Assinatura]

**AS CONDIÇÕES SUBJETIVAS E
OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE:
UM ESTUDO A PARTIR DO ENSINO DE
HISTÓRIA.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1994

Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de DOUTOR EM
EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Meto-
dologia de Ensino à Comissão Julgadora
da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação
do Prof. Dr. Dermeval [Saviani], 1944 —

Comissão Julgadora:

[Handwritten signature]

Dulce McRamafo

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Ao Admir, esposo amado, companheiro amoroso de todas as horas e ideais.

Ao Alexandre e ao Henrique, nossos filhos, razão maior da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que, de várias formas, influenciaram e cooperaram para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Dermeval Saviani por sua orientação segura e relevante, incentivando a reflexão concretizada nesta tese.

Aos professores Dr. Newton César Balzan e Dr. Newton Duarte pelas observações críticas e sugestões feitas por ocasião do exame de qualificação. Ao Dr. Newton Duarte, agradeço ainda, sua atenção e contribuição ao ler e discutir, posteriormente, os originais do Cap. I, correspondente ao referencial teórico.

À Profa. Elza de Andrade Oliveira, também pela leitura e discussão de parte dos originais.

À Yolette Basso pela revisão cuidadosa do texto final.

À assistente pedagógica de História e aos professores da Delegacia de Ensino escolhida, e, às alunas bolsistas da UNESP que não mediram esforços para o desenvolvimento da pesquisa, quer como entrevistadores, quer como entrevistados, ou como pesquisadores, todos interessados na melhoria da qualidade do ensino público.

Aos professores do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar e à Profa. Márcia Brito de Oliveira Bueno - chefe do Departamento - que proporcionaram condições, sem as quais, não poderia redigir este trabalho.

Aos colegas e funcionários da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, em especial, do Departamento de Didática, quero mencionar o meu carinho, amizade e reconhecimento. A convivência, durante os anos que lá trabalhei, foi muito gratificante, estimulante e profícua, contribuindo para o meu crescimento intelectual e pessoal.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo a compreensão do trabalho docente, articulando as condições subjetivas e as condições objetivas de trabalho enfrentadas pelos professores.

A partir do ensino de História, são apresentadas e discutidas, tanto as condições sócio-econômicas e culturais dos docentes e sua formação teórica, quanto as suas condições efetivas de trabalho que lhes impõem circunstâncias de alienação. A interpretação do trabalho docente foi empreendida através das categorias *significado* - finalidade dessa atividade fixada socialmente - e *sentido* do trabalho realizado pelo professor. A ruptura entre o *significado* do trabalho docente e o *sentido* pelo qual o professor o realiza, torna o seu trabalho alienado, comprometendo ou descaracterizando a atividade docente. Sustenta-se a tese de que a transformação da prática pedagógica não depende apenas da mudança de concepções teóricas, mas, também, das modificações das condições objetivas de trabalho do professor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
- DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	05
- AS HIPÓTESES DE TRABALHO E A ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO	10
CAPÍTULO I O TRABALHO DOCENTE: NATUREZA, SIGNIFICADO E ALIENAÇÃO	17
- A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE	18
- O SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE	24
- O SIGNIFICADO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	30
- O TRABALHO ALIENADO	35
CAPÍTULO II O PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	41
CAPÍTULO III AS CONDIÇÕES SUBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE: A FORMAÇÃO E O SIGNIFICADO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	55
- A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	56
- AS POSSIBILIDADES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO TEÓRICA DO PROFESSOR ..	59
- A FORMAÇÃO TEÓRICA DO PROFESSOR E O SIGNIFICADO DO SEU TRABALHO	72
CAPÍTULO IV AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE	90
- AS DIFICULDADES DO TRABALHO DOCENTE.....	91
- A SEPARAÇÃO ENTRE SIGNIFICADO E SENTIDO: O TRABALHO ALIENADO DO PROFESSOR	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU AS POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO DOCENTE MENOS ALIENADO	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXO 1 QUESTIONÁRIO	124
ANEXO 2 ENTREVISTA	134

*"as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as
circunstâncias".*

K. MARX e F.ENGELS

INTRODUÇÃO

Este trabalho representa uma fase do processo em que a reflexão sobre a qualidade de ensino da escola pública se impôs como questão relevante e prioritária para um conjunto de docentes universitários preocupados e engajados no trabalho de formação de professores.

A minha atuação - num Departamento de Didática na UNESP e, hoje, no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, ambos envolvidos com a formação de pedagogos e licenciandos de várias áreas do conhecimento e com atividades de formação em serviço, ou, formação continuada através de cursos, palestras, assessorias, etc. - suscitou o levantamento de questões relacionadas à formação e à prática pedagógica do professor que atua na rede estadual de ensino de 1o. grau.

A preocupação central da minha pesquisa é a compreensão da prática pedagógica do professor, tomando como referência o ensino de História na rede estadual.

A escolha do professor de História se deveu, de um lado, pelo contato maior com docentes da rede estadual que lecionam esta disciplina, dada a minha formação de graduação em Ciências Sociais, e a minha experiência docente em cursos de licenciatura em Estudos Sociais, História e Geografia. De outro lado, porque nesta disciplina, a seleção de conteúdos relevantes para a compreensão da realidade, desvendamento do mundo real e da própria situação sócio-histórica do aluno se apresenta de forma mais direta e mais clara. Considerando o processo de ensino formal, ou seja, aquele que ocorre na escola, ter como objetivo ampliar o entendimento da realidade, dar acesso aos instrumentos básicos necessários para a convivência social nos dias de hoje, através da

apropriação do conhecimento produzido socialmente, e não, o objetivo de memorização de informações, mesmo que científicas, a História me pareceu uma disciplina importante para o estudo da prática docente.

A compreensão da realidade do ensino de História na rede pública estadual pressupõe a questão da formação do professor que ministra a disciplina e a sua prática pedagógica. Entende-se que a metodologia de ensino (como se ensina) não se resume a determinadas técnicas, recursos didáticos e teorias de aprendizagem, mas sim, que está articulada a concepções teóricas relativas à sociedade, ao homem e ao processo de conhecimento. Deste modo, no caso do professor de História, a sua concepção de história é subjacente, ou seja, fundamenta a sua prática pedagógica. **O que se ensina** (conteúdo) e **como se ensina** (metodologia de ensino) se encontram articulados e mediados por uma **concepção de história** refletindo uma certa visão de mundo.

Nesta perspectiva, sendo a concepção de história do professor norteadora, metodologicamente de suas aulas, a formação teórica deste docente se afigura como fundamental para a sua prática pedagógica. Assim, o tipo de formação que ele recebe na Universidade - orientação positivista ou orientações críticas - influencia a sua atuação em sala de aula, ensinando desde uma história factual e cronológica, até uma história que permita apreender a historicidade da realidade social.

Ao delinear o projeto, a hipótese orientadora da coleta dos dados, através de questionários - primeira fase do trabalho de campo - era, então, a de que as diferentes concepções de história fundamentariam a prática pedagógica do professor, apresentando-se ora mais tradicional (colocação de fatos, datas, heróis), ora mais crítica, dando conta da historicidade da sociedade humana. A minha intenção não é, e, em nenhum

momento foi, classificar o professor e sua prática, rotulando-o de tradicional, moderno, crítico, pós-moderno etc., mas, entender como a concepção de história e, portanto, a postura teórica do professor se concretiza em práticas pedagógicas diferenciadas. Mais que isto, minha questão é a compreensão das relações complexas envolvidas no trabalho docente, que se configura como um momento necessário para a busca de superação e mudanças.

Com este objetivo, a formação do docente, hoje atuante na rede de ensino de primeiro grau, não pode ser tomada de forma abstrata e fragmentada, isolada do contexto social que a engendra. É preciso entendê-la em suas determinações históricas, levando em conta a realidade econômica, social e política da sociedade brasileira que, através do Estado, estabelece e implementa políticas educacionais norteadoras não só da formação do professor como das suas condições objetivas de trabalho.

Portanto, para a compreensão da realidade do ensino de História, tanto se apresenta como importante a formação teórica do professor - que é mediadora da sua prática pedagógica - como as suas determinações históricas, permitindo focalizar a educação no contexto da formação social capitalista brasileira. Necessita-se examinar sob que condições se desenvolve a atividade docente na escola atual.

Durante a realização da pesquisa, algumas questões foram sendo colocadas e seus encaminhamentos dependeram do estabelecimento claro de alguns princípios metodológicos.

Um destes princípios é a análise em unidades, sugerida por Vygotsky (1991a:4): "Com o termo **unidade** queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca.

A chave para a compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e seu comportamento, e não seus elementos químicos. A verdadeira unidade da análise biológica é a célula viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo." (grifo no original). A totalidade, portanto, não se reduz à soma das partes ou dos elementos; para apreendê-la, é preciso alcançar as suas relações essenciais. Compreendemos um fenômeno quando percebemos os seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, produção e desenvolvimento.

Na primeira reflexão sobre as várias concepções de história (positivista, presentista e materialista histórica) e as metodologias de ensino por elas mediadas (Basso, 1989:01-10), limitei-me a uma análise abstrata, como se a formação dos docentes pudesse pautar-se por qualquer uma dessas concepções. Avancei, realizando uma reflexão geral sobre as determinações históricas da formação do professor. Essa análise, esboçada em linhas gerais no Cap.III, levou-me a supor que o professor, hoje atuante nas escolas públicas e diplomado a partir do final da década de 60 em diante, provavelmente teria freqüentado os bancos das faculdades privadas e recebido uma formação pouco crítica e de qualidade discutível. No entanto, a partir do primeiro levantamento de dados, visando caracterizar o professor da Delegacia de Ensino (DE) escolhida, uma situação diferente foi apreendida: a maior parte dos docentes participantes da pesquisa era formado por faculdades públicas, significando ser sua formação diferenciada, presumivelmente de melhor qualidade do que a maioria do professorado do Estado de S.Paulo, formado por faculdades privadas. Compreendi, então que partir da formação como um elemento isolado não possibilitaria o entendimento da prática pedagógica. Era necessário considerar **uma unidade** sintetizadora das

relações entre a formação e outros elementos da prática pedagógica. Tornou-se imperativo, assim, focalizar **o trabalho docente** procurando estabelecer as suas relações essenciais, concretas e múltiplas. Como afirma Saviani (1980:12), "o concreto não é o dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico(...)".

Implícita nessa idéia, encontra-se outro princípio metodológico: o reconhecimento da dimensão histórica da realidade humana, do movimento do real. "**Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança(...)**" (Vygotsky,1991b:74 - grifos no original). Compreender o trabalho docente, considerando a sua historicidade, significa não apenas desvendar as suas relações essenciais hoje, mas também, levantar as possibilidades do seu vir-a-ser, das suas transformações reais.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo de compreender as relações essenciais do trabalho docente, delinee uma pesquisa empírica que levantasse dados sobre o perfil do professor, suas condições efetivas de trabalho e suas representações, por meio de questionários auto-aplicáveis e de entrevistas semi-estruturadas.

Escolhi uma das Delegacias de Ensino (DE) do oeste do Estado de São Paulo por razões profissionais (era docente da UNESP num dos campi dessa região), e, por considerar que para o meu objeto de pesquisa, o estudo no âmbito de uma das DE do Estado seria suficiente à sua compreensão e

poderia contribuir para o entendimento de situações semelhantes em outras localidades.

A presente pesquisa restringe-se, assim, aos professores de História de uma DE do interior do Estado. Comparação dos resultados aqui discutidos com os de outras pesquisas que levantaram material empírico referente a outros locais e épocas evidenciam, no entanto, que o escopo desta investigação pode não estar restrito ao contexto focalizado.

A aplicação dos questionários foi realizada em reuniões pedagógicas nas quais tive oportunidade de, no final dos trabalhos previstos pela DE, expor os objetivos da pesquisa e contar com a colaboração dos professores presentes. Essas reuniões, em número de quatro, ocorreram no primeiro semestre de 1990.

A receptividade dos professores foi grande, não havendo nenhuma recusa em responder ao questionário que não era identificado. Apenas um professor o respondeu parcialmente, deixando em branco as questões sobre dados pessoais e a situação sócio-econômica. Foram poucas as questões não respondidas por outros professores.

Dos 104 professores de História dessa Delegacia de Ensino, lecionando de 5a. à 8a. séries do primeiro grau, compareceram às reuniões e, portanto, responderam ao questionário 85 deles, representando 81,7% do total. Esta taxa de quase 82% é muito satisfatória para pesquisas deste tipo - estou trabalhando praticamente com a população - e, dificilmente, a alcançaria se tivesse procurado os professores individualmente em cada uma das respectivas escolas.

Estruturou-se o questionário utilizado (anexo 1) em seis seções: dados pessoais, dados familiares, histórico escolar, histórico ocupacional, prática pedagógica e vida extra-escola. Com esse

instrumento, buscou-se obter um perfil dos professores, considerando suas condições sócio-econômicas, condições de trabalho, formação, participação social e política e suas percepções sobre o trabalho docente e o ensino de História. Essas informações foram fundamentais para traçar um quadro das condições objetivas em que vive e trabalha o professor e, assim, melhor compreender as suas representações sobre o trabalho que realiza.

Para a identificação da origem sócio-econômica dos professores, utilizei a escala de sete posições, desenvolvida por B. Hutchinson e adaptada por A. Joly Gouveia (1969:50), classificando a ocupação e a situação de trabalho do pai do informante. A mesma escala foi utilizada para classificar a ocupação do cônjuge, pois, a população estudada se constitui, principalmente, de mulheres.

Outros indicadores da situação sócio-econômica dos docentes foram: o nível de escolaridade do pai e da mãe, turno em que freqüentou a faculdade, a idade de ingresso no mercado de trabalho e a primeira ocupação exercida pelos professores.

A seção sobre o histórico escolar incluiu questões desde a freqüência ao primeiro grau até cursos de pós-graduação. Para a minha hipótese de trabalho era essencial o levantamento de dados sobre a formação do professor.

O histórico ocupacional pretendeu apreender a experiência profissional, a situação funcional, a jornada de trabalho, o número de escolas em que o professor trabalha e a possível mudança de profissão, tentando perceber a insatisfação ou não com o trabalho docente e suas condições objetivas.

Algumas questões abertas foram incluídas na tentativa de levantar as concepções de história que os professores têm e suas representações sobre a prática pedagógica.

Com a última parte do questionário, procurei conhecer um pouco as atividades do professor fora da escola: atividades nos fins de semana, hábitos de leitura de jornais e outras publicações, participação em associações civis (sindicatos, igrejas, clubes, etc.) e, em movimentos reivindicatórios, especificamente a greve do primeiro semestre de 1989. A intenção era perceber o envolvimento do professor em outras esferas da sociedade.

O tratamento quantitativo dos dados objetivos advindos dos questionários restringiu-se à caracterização da origem e situação sócio-econômica, formação acadêmica e outros que descrevem o perfil do professor de História. Alguns desses dados são apresentados em tabelas com frequências simples, ou citados, apontando seus percentuais. Os totais dessas tabelas nem sempre correspondem a 85 (número de professores respondentes) porque foram excluídas as respostas em branco, que nunca ultrapassaram 10% do total de docentes consultados. As questões abertas foram tratadas qualitativamente, em conjunto com os dados procedentes das entrevistas.

No primeiro semestre de 1991, após a organização e tabulação das questões referentes à formação do professor, a escolha de uma amostra de cerca de 20 professores incluiu licenciados de História, Ciências Sociais e Estudos Sociais (principais cursos realizados pelos docentes pesquisados) de instituições públicas e privadas, que foram alcançados por entrevistas com a finalidade de aprofundar os dados relacionados à formação e ao trabalho docente.

O trabalho de campo foi concretizado por uma equipe formada por três professoras da própria DE e três alunas de graduação da UNESP. Todos os membros do grupo tiveram acesso aos textos sobre metodologia de pesquisa e referencial teórico do estudo, havendo reuniões sistemáticas para discussão e avaliação do andamento do trabalho. As professoras fizeram a maioria das entrevistas e as bolsistas encarregaram-se das transcrições das fitas, da tabulação e da organização inicial dos dados. O roteiro (anexo 2) foi discutido em conjunto, realizando-se entrevistas-teste com o objetivo de ajustá-lo e treinar a equipe. A maioria das entrevistas foi gravada e transcrita. Esta etapa do trabalho de campo durou, praticamente, até outubro de 91.

Um princípio norteou esta fase do trabalho: todas as questões colocadas aos professores deveriam levá-los a dar suas opiniões sobre a sua situação real. Por exemplo, quando se perguntou sobre o papel da escola, mais do que perceber as atribuições da escola em geral, abstrata, queríamos sim, a percepção da escola real em que o professor trabalha, do papel daquela escola para a clientela atendida. A tentativa era de levantar as condições efetivas do trabalho docente da perspectiva do professor.

As informações das entrevistas e as questões abertas dos questionários foram submetidas ao tratamento qualitativo. Primeiramente, realizei várias leituras das entrevistas, considerando o texto como um todo, tentando captar as múltiplas questões envolvidas no trabalho docente na perspectiva de cada professor. Em seguida, busquei temas e subtemas fazendo comparações e considerando o quadro das condições materiais de vida e de trabalho dos professores. O movimento de superação do empírico (visão caótica e sensação de perplexidade diante da

abundância de dados) em direção ao concreto (síntese de inúmeras relações) foi realizado através da mediação da análise (Marx, 1978a:103-25), da busca das categorias que explicassem o trabalho docente em suas determinações no atual momento histórico. As categorias **significado** do trabalho docente - finalidade dessa atividade fixada socialmente - e **sentido** atribuído ao trabalho pelo professor expressam essas relações fundamentais, permitindo a interpretação e compreensão da realidade da prática docente desenvolvida no ensino básico público.

AS HIPÓTESES DE TRABALHO E A ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO

As hipóteses orientadoras desta busca de entendimento do trabalho docente foram essencialmente duas. A primeira supõe que a transformação da prática pedagógica não ocorre apenas através da mudança de concepções teóricas, mas é também respaldada por transformações da realidade social, das condições objetivas do trabalho docente. A formação sólida do professor não é suficiente, embora absolutamente necessária, para que haja uma modificação da prática pedagógica, possibilitando ao aluno a apropriação de instrumentos culturais significativos para uma compreensão mais elaborada e articulada da realidade. Dadas as condições efetivas do ensino, esta formação precisa ser bem cuidada para ter chances de se materializar na prática. Só a partir de muito empenho e de um grande esforço, os professores, ao estabelecerem o vínculo entre o **significado** do seu trabalho - fim da ação de ensinar estabelecido socialmente - e o **sentido** conferido a ele, conseguirão realizar uma prática pedagógica menos alienada.

A segunda, foi a suposição de que as representações dos professores mostrariam relações importantes para a compreensão do trabalho docente. Se bem que o discurso seja, na maioria das vezes ambíguo, e algumas vezes, incoerente, ora esclarecendo, ora ocultando aquelas relações, os depoimentos - aqui entendidos como opiniões, idéias, expectativas, modos de ver, de pensar, colhidos por meio de questionários e entrevistas - permitiram identificar pistas para o entendimento do **significado** e do **sentido** pessoal dado pelo professor ao seu trabalho, e das influências das condições objetivas da prática pedagógica segundo a percepção dele.

As representações se constituem em fonte importante e expressiva para a compreensão da prática pedagógica pois, "o fato de que a dimensão pensada dessa prática acontece **dentro** de cada sujeito não lhe retira sua materialidade, na medida em que estar dentro dele não significa que nasceu aí, por inspiração divina ou intuição. Como se constitui então? A partir das idéias e concepções socialmente existentes a respeito da prática em questão, materializadas ou não num **texto**. A representação, que inclui a expectativa, é portanto sempre social, ainda que cada sujeito em particular reelabore esse conjunto de idéias socialmente disponível" (Mello,1987:40 - grifos no original).

Nesta introdução procurei mostrar a origem da minha problemática, a delimitação mais clara do meu objeto, o objetivo central do estudo, os princípios teórico-metodológicos, a descrição do delineamento da pesquisa empírica, as hipóteses orientadoras do trabalho, enfim, o percurso da investigação. A estrutura da exposição, no entanto, obedece a uma ordenação formalmente diferente daquela utilizada no desenvolvimento da investigação (Marx,1968:16). Nem sempre o resultado da busca de uma forma mais coerente e organizada, para expor como a realidade foi

apreendida, dá conta da riqueza e da complexidade do processo da pesquisa.

Procurei uma forma de exposição em que as categorias de análise (Cap. I) vão sendo retomadas e incorporadas à discussão dos dados empíricos, possibilitando à medida em que se avance na leitura, uma compreensão mais integrada das relações entre condições subjetivas e objetivas do trabalho docente. Entretanto, essa sistemática pode ter acarretado algumas repetições ao longo do texto que, embora fossem imperativas para o entendimento e coerência do mesmo, podem ter prejudicado o estilo. Optei pelo risco de comprometer o estilo.

Assim, no primeiro Capítulo, discuto a natureza do trabalho docente, sustentando a sua particularidade, caracterizada por uma certa autonomia na atuação do professor. Esta autonomia denota a importância das condições subjetivas para o exercício da prática pedagógica, requerendo uma formação sólida desse profissional que se manifesta na compreensão do significado da sua atividade.

Analisando, a seguir, o significado do trabalho docente. O significado é dado pelo fim específico da ação pedagógica previsto socialmente. Este fim específico do trabalho docente se constitui na condução do processo de apropriação, pelo aluno, de conhecimentos, habilidades, instrumentos sociais básicos que permitam ampliar e sistematizar a compreensão da realidade. A finalidade da ação de ensinar não se restringe à satisfação das necessidades identificadas e colocadas pelo desenvolvimento efetivo da criança, mas considera o desenvolvimento potencial, estimulando e dirigindo esse desenvolvimento e produzindo novas necessidades de outro tipo.

No terceiro tópico do Capítulo I, explico a concepção de história na perspectiva histórico-social, ao responder à questão "qual o significado do trabalho do professor de História"? Caracterizo o ensino de História naquela perspectiva, ressaltando a importância de propiciar ao aluno a possibilidade de entender a sociedade em que vive como histórica, portanto, como construção dos homens no processo contínuo de apropriação e objetivação em relação à natureza e ao mundo das atividades produzidas pelos próprios homens. Afirmo também, a necessidade da apropriação do conhecimento já produzido, bem como do processo de produção desse conhecimento para a formação da postura crítica do aluno.

No quarto item analiso o trabalho alienado, considerando a atividade do professor como alienada quando o **sentido** do seu trabalho for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, pois não corresponde ao **significado** da sua ação fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados.

As categorias **significado** e **sentido** do trabalho docente expressam a articulação entre as condições subjetivas - traduzidas neste estudo pela formação do professor, abrangendo a compreensão dos fins da ação de ensinar - e as condições objetivas de trabalho que, da forma como são impostas ao professor, apresentam-se como circunstâncias alienantes.

O Capítulo I constitui-se, então, metodologicamente no referencial básico que direcionou e permeia a análise realizada nos outros capítulos. As categorias utilizadas foram historicizadas, isto é, reconstruídas no processo de investigação do trabalho docente. Busquei, na estrutura da exposição da pesquisa, evitar que esse primeiro capítulo tivesse um caráter apenas formal, mas os limites impostos à realização de um

trabalho acadêmico - em termos de prazo, condições objetivas, e outros, como os limites pessoais enquanto pesquisadora - podem ter interferido no resultado pretendido.

No Capítulo II procuro traçar o perfil do professor, identificando sua origem e condições sócio-econômicas, seu histórico ocupacional e sua participação em outras esferas da sociedade. O objetivo foi conhecer as condições de vida e de trabalho do professor, neste momento histórico, para melhor compreender as suas representações sobre a formação, significado e sentido do seu trabalho.

O Capítulo III trata das condições subjetivas do trabalho docente, focalizando a formação e o significado do trabalho do professor de História. Primeiramente, analiso a formação universitária desses docentes, mostrando que a maioria deles foi aluno de faculdades públicas. Com o intuito de aprofundar a visão das circunstâncias reais em que se encontra o professor, delineei um quadro aproximado das possibilidades históricas da formação teórica recebida pelo professor, considerando tanto o contexto sócio-político e cultural brasileiro do período pós-64, quanto o modelo hegemônico de ensino de História nos vários níveis da escola no Brasil.

No terceiro tópico deste capítulo, explicito, a partir das representações dos professores, a formação efetiva, enfatizando as suas características bacharelesca e enciclopedista, e, o significado do trabalho docente. Sustento a tese de que, embora as condições subjetivas sejam importantes e imprescindíveis para o trabalho pedagógico, dada a particularidade desse processo que pressupõe uma certa autonomia do professor, a mudança da formação teórica não garante a transformação da

prática educacional escolar, pois ela depende também das condições objetivas de trabalho enfrentadas pelo docente.

No Capítulo IV analiso estas condições objetivas do trabalho docente, pontuando as dificuldades e as necessidades impostas pelo cotidiano que, da perspectiva dos professores, apresentam-se como fatores limitadores do seu trabalho. Na segunda parte do capítulo mostro a ruptura entre o significado e o sentido, tornando alienado o trabalho do professor. Defendo que as condições objetivas de trabalho experienciadas pelos professores são circunstâncias alienantes ao dificultarem a manifestação das condições subjetivas e ao limitarem as possibilidades do professor se realizar enquanto gênero humano, aprimorando-se na sua área e desenvolvendo novas capacidades.

Nas Considerações Finais discuto as possibilidades de um trabalho docente menos alienado, levando em conta os caminhos indicados pelos próprios professores pesquisados e as experiências iniciadas no âmbito da escola pública do 1o. e 2o. graus. Procuro evidenciar que esta possibilidade ou o vir-a-ser da prática pedagógica depende de modificações que afetem as condições subjetivas e as condições objetivas do trabalho docente.

Espero que essa reflexão realizada sobre o trabalho docente possa contribuir para a ampliação da compreensão das especificidades daquele trabalho e suas implicações para a melhoria da qualidade do ensino público.

Assim, meus interlocutores são os professores, os pesquisadores e os administradores públicos interessados e comprometidos com a mudança da escola, na sentido de garantir um ensino de qualidade para toda a população. Nenhuma transformação da e na escola ocorrerá se não for

considerado o trabalho docente em suas múltiplas relações, desde a formação do professor - **condições subjetivas** - até as circunstâncias de alienação a que está submetido o seu trabalho - **condições objetivas**.

CAPÍTULO I

O TRABALHO DOCENTE: NATUREZA, SIGNIFICADO E ALIENAÇÃO

Para a análise do trabalho docente concebido como uma unidade, é preciso examinar a articulação entre as condições subjetivas, que têm como requisito prévio a formação do professor, e as condições objetivas entendidas como as condições efetivas de trabalho que englobam a organização da prática escolar e a remuneração do professor.

As condições subjetivas são características do trabalho humano. Todo trabalho humano constitui-se numa atividade consciente. É clássico o trecho de *O Capital* (Marx, 1968:202) sobre essa questão: "No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha **conscientemente** em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade" (grifo meu). O homem, ao planificar a sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido. O operário inserido no processo de trabalho fabril desempenha uma atividade consciente, e, segundo Marx (1968:202), o esforço consciente será "tanto mais necessário quanto menos se sinte o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais". No entanto, por ser o processo de trabalho fabril inteiramente objetivado, o trabalhador possui uma autonomia muito reduzida, ou quase nenhuma, na execução da sua atividade.

As questões sobre a consciência e sobre o grau de autonomia são importantes para o entendimento da atividade humana, e algumas considerações configuram-se como indispensáveis para a compreensão da especificidade do trabalho em educação.

A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

As discussões sobre a natureza do trabalho docente consideram o problema do trabalho produtivo e improdutivo, trabalho intelectual e manual (concepção e execução) e trabalho material e não material. Apoiada no texto de Saviani (1991a:81), abordando a natureza do trabalho em educação a partir de um trecho de Marx (1978b:79)¹, sobre a produção imaterial, concordo que a atividade docente é produzida pelo professor e consumida pelos alunos, simultaneamente, isto é, uma atividade cujo *"produto não é separável do ato de produção"*. Neste sentido, o trabalho em educação pode ser transformado em mercadoria de maneira limitada e

¹ "No caso de produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades:

1)O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística executante. A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada. Essas pessoas, sempre que não contratem oficiais etc, na qualidade de escultores (*sculptors*) etc, comumente (salvo se forem autônomos) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o modo de produção apenas formalmente capitalista. Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.

2)O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas. (Necessito do *médico*, não de seu moleque de recados.) Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista".

periférica. O processo de trabalho docente não se objetiva completamente, pressupondo um certo grau de autonomia do professor.

Enquanto o processo de trabalho fabril, como já apontado, é totalmente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução das suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, o seu processo de trabalho não se objetiva totalmente, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo a partir da situação pedagógica imediata.

Os autores que criticam essa visão (Sá,1986; Hypolito,1991) entendem que, quando Marx se posicionou sobre esse problema, o capitalismo estaria num determinado momento de desenvolvimento, não sendo possível cristalizar ou tornar imutável essa elaboração marxiana citada por Saviani. Teria havido *"profunda transformação histórica do sistema educacional, movimento esse determinado pelas modificações no modo de produção"* (Sá,1986:22), e estas transformações deveriam ser levadas em conta, ao considerarmos a natureza do trabalho em educação, sob o risco de ficarmos no nível analítico, abstrato. Assim sendo, a lógica capitalista teria transformado o processo de trabalho na escola (divisão do trabalho, separação entre concepção e execução, aparecimento dos especialistas, fragmentação do trabalho, desqualificação do professor, controle do trabalho etc.), modificando a natureza do trabalho docente que, para ser compreendida em sua concretude, seria necessário considerar as suas múltiplas determinações neste momento histórico. O professor estaria perdendo a sua autonomia devido as transformações do processo de trabalho escolar.

Esta argumentação está baseada na transferência direta do processo de trabalho fabril para o sistema educacional ou o processo de trabalho escolar, sustentando a tese da "proletarização" do trabalho do professor defendida por vários autores (Enguita,1991; Apple,1987; Pucci, O & Squissardi,1991).

Segundo Jiménez (1991), os autores que defendem esta tese, inspirados em Braverman (1977), fazem uma "analogia" entre a ação racionalizadora do capital na produção - processo de trabalho industrial - e a "racionalização" do trabalho na escola - desqualificação do professor, perda das funções de concepção e planejamento e do controle sobre o seu trabalho.

Embora os teóricos da "proletarização" concordem que haja diferenças entre, por exemplo, o processo de desqualificação do operário e do professor (no caso do docente, esse processo não ocorreria na mesma intensidade), eles não chegam a discutir, com maior detalhamento, o ponto importante da lógica da racionalização do capital - a criação do valor, ou seja, a geração de mais valia - que é a base da modificação do processo de trabalho fabril. Jiménez (1991:83) faz referência à diferenciação destes processos, afirmando: "*o trabalho docente participa de uma série de características específicas que impedem que a 'proletarização técnica' avance num sentido similar ao que ocorreu na produção.*" Ainda segundo esta autora, a racionalização educativa não responde "**aos mesmos fins que a da produção, por serem os 'administradores do Estado' (e não o capital, ao menos tão diretamente como na produção) os agentes que promovem este processo (...).**" (grifos meus).

O sistema fabril vai objetivando-se à medida em que incorpora os conhecimentos científicos e técnicos, permitindo ao capital libertar-se dos entraves colocados pelo trabalho - força humana, destreza e experiência - para a aceleração da acumulação capitalista. Marx (1968) descreve esse processo em *O Capital*, no capítulo sobre a maquinaria e indústria moderna. Assim, no trabalho fabril há a objetivação cada vez maior do processo, deixando, em contrapartida, uma menor margem de autonomia ao trabalhador, visando garantir a produção de valor em escala ascendente.

Silva T. (1992) também faz uma crítica à tese da "proletarização" argumentando que o processo de trabalho docente não é um processo de trabalho capitalista por não envolver diretamente a produção de valor, não obedecendo, assim, às mesmas determinações do trabalho diretamente produtivo.

Na atividade de ensino, o processo de "racionalização" não tem como finalidade direta a criação de valor, e dada a sua especificidade o processo de trabalho capitalista ocorre apenas em algumas esferas. *"Em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados 'pacotes pedagógicos': nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria"* (Saviani, 1991a:81). Também os professores assalariados nas instituições privadas de ensino, isto é, trabalhando para empresários do ensino, não mudam por esse fato, a natureza do trabalho educacional.

Pode-se dizer que as transformações advindas do processo de "racionalização" na área do ensino não acarretaram, ainda, modificações significativas na natureza da atividade docente, mas sim, a presença, cada vez maior, na escola, de características do processo de trabalho fabril. A presença dessas características não levou a uma maior objetivação do processo de trabalho do professor, provocando perda ou eliminação da autonomia do docente. Não nego as transformações ocorridas nas condições de trabalho do professorado e suas vinculações ao movimento das formas capitalistas de produção. Defendo, no entanto, a particularidade do processo de trabalho escolar.

Cabrera & Jiménez (1991:200-1) argumentam sobre a especificidade e diferenciação do processo de racionalização no ensino. *"Quando nos propomos analisar a situação do professorado sem as 'viseiras' do olhar analogista dos teóricos da 'proletarização', podemos constatar que apesar de haver-se fomentado a depreciação de suas condições de trabalho, este processo não tem sido tão devastador do controle e das qualificações do professorado como o tem sido no âmbito do trabalho diretamente produtivo. (...) A autonomia e a participação do professorado em funções conceituais, por outra parte, não se vêem totalmente anuladas, porquanto são exigências que derivam da **própria configuração** do trabalho docente como um trabalho que se realiza com seres humanos (...), que se dá concretamente em salas de aula separadas onde o docente trabalha sozinho, e onde sua autoridade se apóia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta 'superioridade intelectual' com relação ao alunado".* (grifos meus).

A atividade de ensino escolar é realizada com a presença de professor e alunos, e o professor mantém autonomia para escolher

metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos, segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Essa autonomia garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações do Estado com pretensão de controle.

O controle, tentado pelo Estado, é de difícil execução no âmbito da sala de aula, permanecendo a autonomia do professor neste espaço. O controle efetiva-se muito mais pela formação aligeirada do professor - por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático - do que por outras vias, como por exemplo, ação de especialistas.

No entanto, as condições de trabalho, determinadas e gerenciadas pelo Estado estão mostrando-se mais eficazes ao controle pretendido. Por exemplo, a fixação, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no início do atual período letivo (primeiro semestre de 1994), de no mínimo 35 alunos para a formação de uma classe no 1o. grau (resolução 244), está levando a uma superlotação das salas de aula (ESCOLAS estaduais estão...,1994) o que pode comprometer o trabalho do professor e aproveitamento dos alunos. Esta medida imposta pelo Estado como "racionalizadora" tanto do trabalho docente como dos recursos físicos (mesmos critérios adotados pelo capital no setor diretamente produtivo), visando resolver o problema imediato da demanda sem alocar mais verbas para esse setor (crise fiscal do Estado), em detrimento de outros setores que contribuem para a acumulação de capital, aparentemente está a serviço de toda a sociedade. Mas, efetivamente, este controle do Estado pode deteriorar as condições de trabalho do professor e pode comprometer a qualidade de ensino da rede estadual. Limita as possibilidades de

atuação do docente junto a seus alunos por não facilitar, por exemplo, a utilização de determinadas metodologias e o acompanhamento mais individualizado devido ao grande número de alunos em classe. Neste sentido, as condições objetivas influem ao dificultar o uso das potencialidades do professor proporcionada pela autonomia e ao submetê-lo às circunstâncias de alienação.

A natureza do trabalho docente, então, não tem possibilitado uma maior objetivação do processo, propiciando uma certa autonomia ao professor e evidenciando a importância das condições subjetivas para a realização da atividade pedagógica. Estas condições subjetivas pressupõem a formação do professor que se manifesta na compreensão do significado da sua atividade.

A discussão encaminha-se, assim, para a questão do significado do trabalho docente.

O SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE

Nesta perspectiva de considerar o trabalho docente como uma unidade, abrangendo tanto as condições objetivas, quanto as condições subjetivas, o significado da prática pedagógica impõe-se como uma categoria importante para a compreensão da realidade do ensino escolar.

Para a análise dessa categoria consideraremos, primeiramente, a diferenciação feita por Leontiev (1978) entre atividade e ação. A atividade humana constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É

somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Não é, portanto, cada ação de per si que se justifica pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo.

A fim de explicar essa ligação entre o motivo da atividade e o fim ou objetivo imediato da ação, Leontiev (1978:78-9) dá o exemplo de uma atividade de caça, onde o motivo da ação do batedor, ao espantar a caça numa determinada direção, é dado pelo resultado final da atividade: abate e consumo do animal. Embora o fim imediato da ação do batedor seja assustar a caça, o sentido desta sua ação é dado pela captação consciente da relação entre esse fim imediato produzido (espantar o animal) e o motivo da atividade como um todo (abater o animal e saciar a fome ao consumi-lo). Tanto a ação do batedor como a ação de espreita do animal pelos homens que vão abatê-lo justificam-se e ganham o sentido da atividade de caçada na medida em que eles captem, através da consciência, a relação entre essas ações e a provisão de alimento para todo o grupo, motivo ou necessidade objetiva da atividade global. Assim, o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade (caçada) é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado.

Podemos dizer que o significado da ação humana é dado pelo fim consciente captado pelo indivíduo ao realizar determinadas operações correspondentes ao conteúdo concreto da ação. Segundo Leontiev (1988:125), toda ação apresenta duas características: "um objetivo consciente para o qual ela se dirige(...)" e "a operação, os meios pelos quais ela é realizada, isto é, aquilo que nela é governado pelas

condições reais, objetivas, e não simplesmente pelo objetivo enquanto tal."

No decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar e escrever, sentir, que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção da sua sobrevivência. O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana sintetizados em produtos (instrumentos, objetos), técnicas, linguagem², relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência; *"a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento(...)"*(Leontiev,1978:96). O que o significado vai tornar-se para o homem que dele se apropria, depende do sentido pessoal por ele dado ao significado. O conceito de sentido, para Leontiev (1978:97), é antes de tudo *"uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito."*

Para esclarecer os conceitos de significado e sentido, Leontiev (1978:97) dá o exemplo de um aluno que vai ler uma obra científica recomendada. Afirma ser o **fim** consciente do aluno a assimilação do conteúdo da obra, portanto, o **significado** da atividade de leitura. Mas, o **sentido** pessoal que toma para o aluno este fim, depende do **motivo** estimulador da atividade de leitura. O sentido da leitura será diferente, conforme o motivo que o estimula à assimilação do conteúdo: a

²Leontiev (1978:130) chama atenção, em nota de rodapé, para o duplo sentido do termo significado: verbal (significado de uma palavra) e conhecimentos (conteúdo da consciência social assimilada pelo indivíduo).

preparação para a vida profissional, ou a obtenção de nota para passar nos exames. Assim, *"para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde."*

O motivo que induz o indivíduo a agir não pode ser entendido como inteiramente subjetivo, ou reduzido ao sentimento de uma necessidade. O sentido, como afirma Leontiev (1978:97), é criado na vida, pelas relações objetivas que se estabelecem entre os homens, captadas subjetivamente pela consciência do indivíduo, relacionando o motivo da atividade ao fim ou objetivo imediato da ação.

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Para a análise do significado do trabalho do professor considerarei o processo de formação do indivíduo baseado na relação histórico-social entre objetivação e apropriação. *"O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se*

efetivando no interior de uma determinada prática social" (Duarte, 1993:47-48).

O importante a destacar neste trecho, para compreender-se o significado do trabalho docente, é a ação mediadora realizada por outro, ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social. Quando a apropriação se realiza na escola, isto é, de forma institucionalizada, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Tanto Leontiev (1978:271-273), como Vygotsky (1991b:97-101) apontam essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação. Vygotsky, no referido texto, mostra a importância das atividades realizadas sob a orientação de adultos ou em cooperação com outros companheiros para o desenvolvimento global da criança.

Embora o processo de apropriação e objetivação seja sempre um processo educativo, com a mediação de outra ou outras pessoas, mesmo quando não há consciência de que a situação assim se caracterize, o trabalho do professor, como mediador entre o aluno e o conhecimento, apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica, propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam expressão elaborada de entendimento da realidade social. Já nos referimos à particularidade do trabalho docente.

A finalidade do trabalho docente consiste, assim, em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas

não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc (Duarte,1993).

A própria existência da escola, segundo Saviani (1991b:23), está voltada "para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber".

Vygotsky (1991a:71-101), referindo-se ao aprendizado escolar dos conceitos científicos, afirma que "a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.(...) Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato do pensamento.(...) É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos(...)". O Autor mostra, também, a relação entre os conceitos espontâneos e científicos. Os conceitos científicos só podem ser absorvidos pelas crianças quando o desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou cotidianos correlatos tenha atingido um certo patamar. Dando um exemplo na área das Ciências Sociais, ele afirma que "os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado - quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar 'no passado e agora'; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples 'aqui e em outro lugar'." Saviani (1991b:29) faz referência ao movimento dialético da ação escolar que acrescenta novas

determinações aos conceitos espontâneos ou saber cotidiano, enriquecendo-os sem excluí-los.

Ao possibilitar acesso às objetivações das esferas não cotidianas, a prática pedagógica estará contribuindo para apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar as oportunidades do aluno se objetivar em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo da criança, como produzindo novas necessidades de outro tipo e, considerando o desenvolvimento potencial, ou seja, aquele que estimula e dirige o processo de desenvolvimento da criança. "*O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*" (Vigotskii, 1988:114).

Delineado o significado do trabalho docente, fica, ainda, a seguinte pergunta: o que significa ensinar História no primeiro grau? Qual o significado do trabalho do professor de História?

O SIGNIFICADO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Para análise do significado do trabalho do professor de História, primeiramente é preciso explicitar o que se entende por história.

A história, numa concepção histórico-social, pressupõe a produção da existência do homem. A sobrevivência humana é garantida através do trabalho, isto é, da atividade vital do homem que ao transformar a natureza garante a sua sobrevivência individual e do grupo, criando um mundo humano e transformando a si próprio. Marx & Engels (1984:194) assinalam numa passagem da Ideologia Alemã esse fato: "*o primeiro pressuposto de toda existência humana e portanto também de toda história,*

a saber, o pressuposto de que os homens precisam estar em condições de viver para poderem 'fazer história'. Mas para viver é preciso antes de mais nada comer e beber, morar, vestir, e ainda algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é portanto engendrar os meios para a satisfação dessas necessidades, produzir a vida material mesma, isto é um ato histórico, uma condição básica de toda a história (...)" (grifos meus)

Ao prover a sua sobrevivência, o homem transforma a natureza apropriando-se dela e ao mesmo tempo objetivando-se ao produzir instrumentos, por exemplo. Neste processo de objetivação e apropriação, os homens produzem, além de objetos/instrumentos, relações sociais e a linguagem como forma de comunicação (Duarte,1993:36-7).

O desenrolar do processo de apropriação e objetivação possibilita o surgimento de novas necessidades, engendrando, por sua vez, novas relações sociais, levando a outras apropriações e objetivações. Temos, assim, a dinâmica do desenvolvimento do processo histórico. Essa dinâmica foi apontada por Marx & Engels (1984:195) ao afirmarem que "*em segundo lugar, a primeira necessidade satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento da satisfação já adquirido levam a novas necessidades*". A ação empreendida para satisfazer a primeira necessidade cria novas necessidades impulsionando os homens para novas objetivações e apropriações.

Esta concepção de história³ permite a análise da realidade social de forma a apreender a sua historicidade, pois considera os homens como produtores, como sujeitos da sua própria história que através do trabalho

³Este e os próximos parágrafos sobre concepção de história e significado do trabalho do professor de História, com algumas alterações, fazem parte do artigo de minha autoria - As Concepções de História como Mediadoras da Prática Pedagógica do Professor de História - publicado na revista *Didática*, São Paulo, n.25, p.01-10, 1989.

vão transformando as suas condições de existência ao estabelecerem determinadas relações com a natureza e entre os próprios homens. As premissas desta concepção "são os indivíduos efetivos, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as encontradas aí quanto as engendradas pela própria ação deles" (Marx & Engels, 1984:186). Assim, os homens são considerados os sujeitos da sua própria história, embora encontrem limites impostos pelas condições estabelecidas e transmitidas pelas gerações anteriores. Para Márkus (1974:53-4), considerando a mesma perspectiva histórico-social, "a história é o processo de criação e contínua formação do homem por sua **própria** atividade, por seu **próprio** trabalho (...)." (grifos no original)

A partir deste processo objetivo, material, é que os homens tomam consciência da sua realidade. A consciência decorre, portanto, das condições materiais de existência e não o contrário. "Não a consciência determina a vida, mas a vida determina a consciência" (Marx & Engels, 1984:193). A produção de idéias - universo da consciência - embora esteja condicionada socialmente, isto é, determinada pelas condições materiais de vida, influencia, em certa medida, esse processo objetivo. Assim, existe uma relação de interdependência entre a existência social ou estrutura e a consciência ou as formas ideológicas ou superestrutura. Fica afastada aqui uma interpretação determinista dessa concepção de história. Se os homens, ao tomarem consciência da realidade, do conflito, empreendem uma ação para resolvê-lo - "o conduzem até o fim" (Marx, 1978a:130) - esta ação não é indiferente à direção que seguirá a situação. Ou seja, a estrutura não se transforma de modo completamente independente da vontade (consciência) dos homens.

Marx & Engels (1984:203-4) sintetizam num trecho da *Ideologia Alemã* esta concepção de história. A citação é um pouco longa, mas importante pela clareza e pela dimensão da articulação dos vários aspectos do processo histórico. "Esta concepção da história repousa portanto sobre o seguinte: desenvolver o processo efetivo de produção partindo da produção material da vida imediata e tomar como base de toda história a forma de intercâmbio ligada com este modo de produção e engendrada por ele, logo a sociedade civil //bürgerliche Gesellschaft// em seus diversos estágios, e tanto apresentá-la em sua ação como Estado quanto explicar a partir dela o conjunto das diversas produções teóricas e formas de consciência, religião, filosofia, moral, etc., etc., e seguir o seu processo de surgimento a partir dessas produções, onde naturalmente também se poderá apresentar a coisa em sua totalidade (e por isso também a ação destes diversos aspectos uns sobre os outros)". Nesta passagem fica clara a ligação entre a base material da produção da existência e as relações sociais dessa produção explicando as produções teóricas e formas de consciência, bem como, a visão de totalidade com a interdependência dos vários fatores.

A partir desta concepção de história é possível explicitar o significado do trabalho do professor de História.

O ensino de História, na perspectiva histórico-social, proporciona ao aluno a possibilidade de entender a sociedade em que vive como histórica, portanto, como construção dos homens no processo contínuo de apropriação e objetivação em relação à natureza e ao mundo cultural produzido pelos indivíduos reais. Ao compreender a sociedade em que vive, o aluno poderá ter consciência da sua situação nesta sociedade.

Para o aluno examinar criticamente a sociedade, além de conteúdos que abordem questões do presente, considerando as suas experiências cotidianas, é preciso que se inicie esse aluno nos procedimentos da produção do conhecimento histórico, incentivando um relacionamento ativo e crítico com o saber e negando o conhecimento como verdade absoluta e acabada. A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. Assim, ao contrário de outras correntes teóricas, que não valorizam a transmissão do conhecimento existente sobre a história, afirmo como fundamental a apropriação tanto do produto - conhecimento elaborado - como das características fundamentais do processo de sua produção.

Por outro lado, conseguir que o aluno se relacione ativa e criticamente com o conhecimento, ou seja, que faça uma reflexão sobre um objeto de estudo, pressupõe uma determinada relação professor/aluno. Nesta situação, o professor dá a palavra para o aluno que discute com base nos textos lidos, nas observações, nas entrevistas, na reflexão de textos coletivos produzidos pela turma, na experiência de vida etc. Embora o professor conduza o processo de apropriação, o aluno é ativo, há a participação, o esforço e ação do aluno para aprofundar e apropriar-se de conhecimentos novos, permitindo o desvendamento do real, a percepção da sua própria situação histórica.

A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. O saber existente a ser apropriado constitui-se numa forma de entendimento, de compreensão da realidade social e não memorização de informações descontextualizadas. A

criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer. Os livros, apostilas ou textos preparados pelo professor contém, além das informações, as formas de interpretação, um quadro de referências através do qual o conhecimento ganha significado. As informações contribuirão para a compreensão da realidade quando forem apropriadas juntamente aos esquemas interpretativos, possibilitando a reflexão, a apropriação intelectualmente ativa, e não a simples memorização. Essa apropriação possibilitará a objetivação em outros níveis, em esferas não cotidianas.

O significado do ensino da História, ou seja, a sua finalidade é permitir ao aluno situar e entender a sociedade na época atual apreendendo o seu movimento, a sua historicidade. Relacionando com questões do presente, professor e alunos procuram analisar e entender o passado e outras realidades em espaços diferentes sob a luz da crítica da nossa sociedade.

Considerado o significado do trabalho docente e do trabalho do professor de História em particular, portanto, o objetivo da atividade do professor, é preciso descobrir o que motiva, incita o docente a realizá-la. Ou seja, qual o sentido desta atividade para o professor?

O TRABALHO ALIENADO

Para a análise do sentido da atividade para o professor, vou utilizar as reflexões de Leontiev (1978:101-142) sobre a relação entre significado e sentido, segundo o grau de desenvolvimento das forças produtivas.

Para Leontiev (1978:100-102), nas sociedades chamadas primitivas, onde não havia divisão social do trabalho, propriedade privada e relações de exploração do homem, existia uma coincidência entre o sentido e o significado das ações. Essa coincidência não quer dizer identidade, mas sim, unidade, pois, sentido e significado não se dissociavam. O motivo que levava uma pessoa a agir, coincidia com o sentido dado pela coletividade e fixado no significado da atividade.

Na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão social do trabalho e divisão em classes, há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação. O sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado, ou seja, ao sentido dado pela sociedade. As relações sociais na sociedade dividida em classes levam à separação da atividade do homem e seu produto. A força de trabalho e o produto do trabalho tornam-se mercadorias, originando a possibilidade de separação entre significado e sentido, pois, o motivo que incita o indivíduo a agir não corresponde ao fim da sua ação. Leontiev (1978: 123) dá o exemplo da ação do operário e do capitalista numa tecelagem: o operário, ao fiar e tecer, conhece o significado da sua ação de fiar e tecer, mas, o motivo que o leva a agir não visa suprir as necessidades de fio e tecido da sociedade, mas garantir a sua sobrevivência. Portanto, o sentido da sua ação é dado pelo salário; *"é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu."* Da mesma forma, para o capitalista, o fio e o tecido têm o sentido de mercadoria, pois, o seu motivo de agir está no lucro, *"isto é, numa coisa estranha às propriedades do fruto da produção e à sua significação objetiva."*

Assim, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-as alienadas.

A alienação é uma questão complexa e abordada por Marx em várias de suas obras e por outros autores estudiosos desta problemática. Aqui vou limitar-me a analisar o trabalho alienado do professor, tomando como referência o texto de Marx - **O trabalho alienado** - que constitui a parte final do primeiro dos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, e o texto de Márkus - *Marxismo y "Antropología"*.

Marx(1984:156) afirma numa passagem daquele texto que no trabalho alienado "o trabalho, a **atividade vital**, a **vida produtiva** mesma aparece ao homem só como **meio** para satisfazer uma necessidade //Bedürfnis//, a **necessidade de manutenção da existência física**. Mas a vida produtiva é a vida do gênero. É a vida engendradora de vida. No tipo de atividade vital jaz o caráter inteiro de uma species, o seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como **meio de vida**." (grifos no original)

Dois aspectos podem ser ressaltados neste trecho: em primeiro lugar, o trabalho sob relações sociais de dominação se impõe ao homem como simples meio de existência, isto é, como uma atividade que tem como único sentido o de garantir a sobrevivência física. Em segundo lugar, a atividade vital humana é responsável ou a base para prover as condições materiais de existência, mas é, também, nas palavras de Marx, a engendradora da vida genérica do homem; isto quer dizer que, além de produzir os meios necessários para a existência física, a atividade vital humana produz, ao mesmo tempo, a humanização ou auto-criação do gênero humano através do processo de objetivação. No entanto, "o trabalho dos indivíduos realizado nas circunstâncias da alienação é (...)uma atividade constrictiva, externa, que unilateraliza e deforma o indivíduo" (Márkus,

1974:51), isto é, "a vida mesma aparece só como **meio de vida**" (Marx, 1984:156).

O trabalho alienado é entendido, assim, como meio de existência, como uma aparente atividade, como exterior ao trabalhador e não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das possibilidades alcançadas pelo gênero humano. Na alienação "o trabalho é **exterior** ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua essência, que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente. (...) O seu trabalho não é portanto voluntário, mas compulsório, **trabalho forçado**. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um **meio** para satisfazer necessidades fora dele" (Marx, 1984:153, grifos no original).

Para Márkus (1974:61) a alienação, segundo o conceito de Marx, é "a *contraposição, a cisão entre o ser humano [a essência humana] e a existência humana*", isto é, entre as possibilidades de existência humana e a vida do indivíduo. Dadas as relações sociais de dominação, os indivíduos são tolhidos de realizar as possibilidades já alcançadas no plano social global, ou seja, encontram-se impedidos de apropriarem-se das objetivações produzidas socialmente.

Considerando este referencial, o trabalho do professor será alienado quando o seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se da sua significação.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só

pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.

Vimos que a natureza do trabalho docente não tem possibilitado uma maior objetivação do processo de trabalho, deixando margem para a autonomia do professor. Para exercer essa autonomia, as condições subjetivas apresentam-se como fundamentais. No caso da alienação do trabalho do professor, a sua atividade não concorrerá para o seu enriquecimento subjetivo, isto é, realizará uma atividade "constritiva, externa", que não desenvolve novas capacidades, não cria necessidades de outro nível e não aprimora os seus conhecimentos. Neste caso, haverá comprometimento do produto a ser consumido pelos alunos, ou seja, da qualidade do ensino.

Na sociedade capitalista, onde as relações sociais são de dominação, a alienação está presente em maior ou menor grau, mas como afirma Márkus (1974:60), nunca como uma tendência absoluta que aniquila toda a autonomia dos indivíduos. Logo, a realização de práticas sociais menos alienadas é uma possibilidade que depende de uma busca constante e conflituosa na nossa sociedade. É a busca da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente, mediadas pelas circunstâncias ou condições efetivas de vida de cada indivíduo.

Assim, as práticas sociais menos alienadas, aí incluindo o trabalho docente, não dependem, apenas, das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação do professor que abrange a compreensão dos objetivos

da sua ação de ensinar. O trabalho docente menos alienado depende, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem a mediação desta busca de relações mais conscientes. O motivo não é inteiramente subjetivo, mas ligado à necessidade que realmente faz o professor agir, portanto, ligado às condições objetivas de trabalho enfrentadas pelos professores.

Procurei mostrar que a articulação entre as condições subjetivas e condições objetivas, expressa pelas categorias significado e sentido, apresenta-se como um caminho para a compreensão do trabalho docente.

Nos próximos capítulos, analisa-se o trabalho docente a partir de dados objetivos sobre os professores e suas representações, sob a luz dessas categorias interpretativas, examinando o perfil do profissional, sua formação e percepção da finalidade do seu trabalho e as condições efetivas de sua realização.

CAPÍTULO II

O PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

A caracterização do professor visou a apreensão das suas condições sócio-econômicas e profissionais num dado tempo e espaço, neste momento histórico. Era imprescindível conhecer o perfil desse professor para compreender as suas representações sobre a formação, o significado e o sentido do seu trabalho, tentando desvendar não só a sua maneira de ser, mas as possibilidades do seu vir-a-ser, das transformações reais da escola de hoje.

A análise das condições sócio-econômicas deste grupo de professores indica uma certa homogeneidade em relação à origem social. Os dados empíricos sobre escolaridade e ocupação do pai (tabelas e gráficos 1 e 2) mostram que a grande maioria destes (76%) possui até primário completo e ocupava posições na hierarquia profissional correspondentes a estratos médios (54%) e baixos (37%).

Esses dados fazem supor que não houve mudança significativa, nos últimos dez anos na composição social do magistério, pois uma pesquisa realizada no Estado de S. Paulo (capital e interior), no início da década de 80, apresenta dados muito semelhantes (Mello,1987).

Comparando-se esses resultados (década de 90) com dados da década de 60, levantados na capital e interior do Estado de São Paulo, em 1963, nota-se que a origem social dos professores do ensino médio secundário de 1o. ciclo - atualmente, professores de 5a. a 8a. séries do 1o. grau - diferia em relação aos estratos alto e baixo. Cerca de 57% deles eram originários dos estratos médios, por volta de 23%, do estrato alto e 20%, do baixo (Ludke,s/d:280). Hoje, como revelam os dados, o contingente do

estrato baixo, correspondente às camadas populares, aumentou consideravelmente (gráfico 3).

TABELA 1

ESCOLARIDADE DOS PAIS E DOS CÔNJUGES DOS PROFESSORES

Escolaridade	Pai	Mãe	Cônjuge
Nenhuma até primário incompleto	40 48.8	43 52.4	-
Primário completo	23 28.1	17 20.7	2 4.2
Ginásio incompleto e completo	12 14.6	9 11.0	5 10.4
2º Grau incompleto e completo	3 3.6	9 11.0	7 14.6
Superior incompleto e completo	4 4.9	4 4.9	34 70.8
Total	82 100.0	82 100.0	48 100.0

Nota: O N da escolaridade dos cônjuges é maior do que o número de professores casados, pois alguns viúvos ou separados declararam a escolaridade do ex-cônjuge.

Gráfico 1
Escolaridade dos Pais

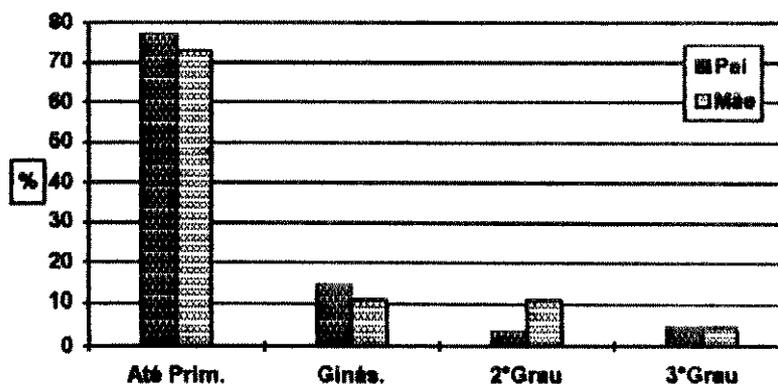


TABELA 2

OCUPAÇÃO DO PAI E DO CÔNJUGE DOS PROFESSORES

Escala de prestígio das ocupações	Pai	Cônjuge
1. Altos cargos políticos e administrativos. Proprietários de grandes empresas e similares.	-	-
2. Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção. Proprietários de empresas de tamanho médio.	7 8.9	9 20.5
3. Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais. Proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias.	22 27.8	21 47.7
4. Ocupações não manuais de rotina e similares.	21 26.6	9 20.5
5. Supervisão de trabalho manual e ocupações similares.	8 10.1	1 2.2
6. Ocupações manuais especializadas e similares.	11 13.9	4 9.1
7. Ocupações manuais não especializadas.	10 12.7	-
Total	79 100.0	44 100.0

Nota: Para classificar as ocupações foi utilizada a escala de sete posições de prestígio, desenvolvida por B.Hutchinson e adaptada por A.Joly Gouveia (1969:50). Posições 1 e 2 - estrato alto; 3 e 4, médio; 5,6,7 - estrato baixo.

Gráfico 2
Nível Sócio-econômico do Pai

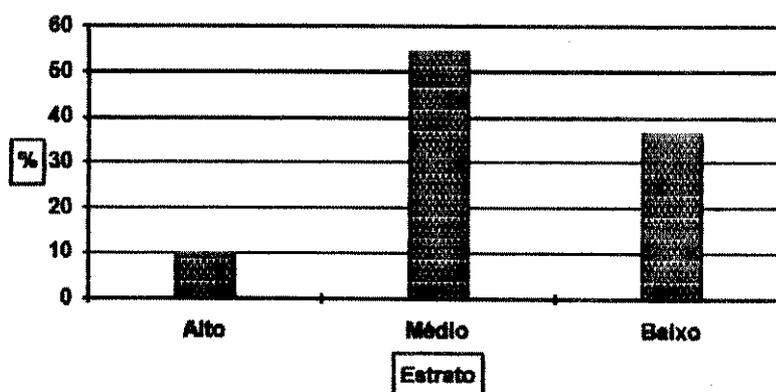
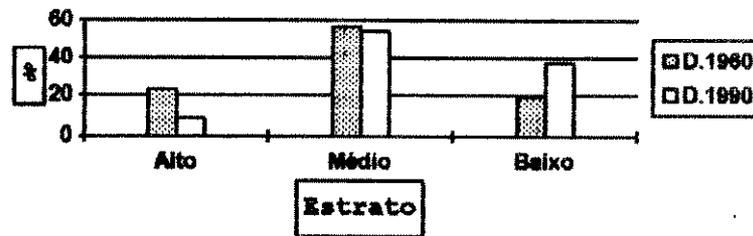


Gráfico 3
Origem Sócio-econômica dos
Professores das Décadas de 60 e 90



Abramo (1986:77-84) também se refere a esta mudança da composição social nas últimas décadas, afirmando que parte do professorado "através de um processo de mobilidade social, vertical ascendente, provém de camadas realmente populares, ou de camadas de classe média baixa." Esse autor defende a hipótese de serem, hoje, os professores de 1o. e 2o. graus, advindos daquelas camadas, pouco afeitos "à luta por modificações e transformações na educação e na sociedade" e obrigados "a lutar muito mais apenas por reivindicações corporativistas do que por ações inovadoras na educação e na sociedade". As condições materiais de vida do professor (salário e condições de trabalho) não deixaram "outra saída senão se defender da exploração e da opressão, gastando nessa defesa muito da sua energia criativa, e deixando de propor alternativas educacionais para a sociedade." Os professores se encontram muito envolvidos com questões mais concretas relativas à sua sobrevivência sem terem condições de se colocarem à frente de projetos inovadores de educação, esvaziando-se, assim, o caráter político da luta do professorado.

Se o chamado processo de "proletarização" não atingiu a autonomia do trabalho do professor, como vimos anteriormente, outras características como: baixos salários, longa jornada de trabalho, desqualificação e desvalorização do seu trabalho, têm sido encaradas como

formas de aproximação do professorado às condições de trabalho dos demais trabalhadores assalariados.

No entanto, a origem social dos professores de 1o. e 2o. graus aponta para uma busca de ascensão social, levando a movimentos corporativistas para melhoria de salário e condições de trabalho, e de resistência ao processo de "proletarização". Enguita (1991:51) refere-se a esta resistência dos professores à proletarização afirmando: "*Há dez ou quinze anos os docentes denominavam-se a si mesmos 'trabalhadores do ensino'; discutiam-se por toda parte seu caráter de classe, sua função produtiva ou improdutiva, etc., quase sempre com a vontade de demonstrar que eram tão bons trabalhadores como quaisquer outros. Hoje em dia se fala sobretudo de 'profissionalismo', 'dignificação da profissão docente' e outras expressões do mesmo estilo. Numa palavra: antes se reivindicava a identidade com o resto dos trabalhadores, agora se trata de sublinhar e reforçar a diferença.*"

Gatti e outras (1994:3), em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, no segundo semestre de 1992, que atingiu 304 professores de 1o. grau de matemática e português da rede pública (estadual e municipal), de regiões diferenciadas do país: Maranhão, Minas Gerais e São Paulo, mencionam o "*movimento ascendente na trajetória social e instrucional dos(as) professores(as) em relação a sua família de origem. Este movimento é mais acentuado entre os(as) professores(as) de Minas Gerais e São Paulo.*"

Outros dados desta pesquisa tendem a confirmar o processo de mobilidade social vertical ascendente dos professores apontado por Abramo (1986) e Mello (1987). A pesquisa coordenada por Gatti (Gatti, Esposito & Silva, 1994) e realizada pela Fundação Carlos Chagas - encomendada e

financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) - no segundo semestre de 1992, que atingiu 304 professores de primeiro grau de matemática e português da rede pública (estadual e municipal), incluindo docentes de regiões diferenciadas do país: Maranhão, Minas Gerais e São Paulo, também aponta esse movimento de ascensão social dos professores.

Grande parte (62%) dos docentes entrevistados realizou a primeira graduação em cursos noturnos e, este mesmo percentual de professores teve como primeiro emprego outras ocupações que não a docência. Muitos, 52%, iniciaram a carreira ocupacional em atividades não manuais de rotina como auxiliares de escritório, bancários, balconistas de lojas etc., e alguns (10%) entraram no mercado de trabalho desempenhando atividades manuais (auxiliar de costura, servente, trabalho na lavoura etc.). Apenas 38% dos professores consultados tiveram como primeira ocupação a função de docente. A idade de ingresso no mercado de trabalho também evidencia a atividade produtiva antes de completar a formação universitária. Cerca de 70% começaram a trabalhar antes dos 21 anos de idade e destes, 35% antes dos 18 anos de idade. Assim, a maioria buscou, de forma individualizada, o acesso ao estudo noturno e à carreira docente como canal de realização social.

Estudos mais recentes sobre perfil de vestibulandos e de alunos dos cursos superiores (Whitaker, 1989; Basso, 1991) indicam serem os alunos dos cursos de licenciatura, em grande parte, oriundos dos estratos baixos e médio-baixos da população e, provavelmente, perceberem na carreira docente uma via de ascensão social. Os cursos de licenciatura, principalmente noturnos, pouco demandados por vestibulandos dos estratos sociais mais altos, interessados em carreiras de maior prestígio, têm

sido procurados e têm se constituído como uma das poucas possibilidades dos jovens, pertencentes às camadas sociais mais baixas e provenientes da escola pública noturna, de ingressarem no ensino superior, tanto particular quanto público.

A comparação dos dados das Tabelas 1 e 2 sobre a escolaridade do pai e do cônjuge (gráfico 4) e a ocupação do pai e do cônjuge (gráfico 5) dos professores evidencia, também, a mobilidade social ascendente de uma para outra geração. Não só os próprios professores realizaram essa trajetória como se casaram com indivíduos de escolaridade de nível superior (cerca de 70%), exercendo ocupações de profissionais liberais, de gerência/direção ou equivalentes (20%) e ocupações de supervisão de serviços não-manuais e similares (cerca de 48%). Nota-se, ainda, que enquanto cerca de 36% dos pais dos professores exerciam atividades manuais (posições 5, 6 e 7 da escala de prestígio das ocupações - estrato baixo), apenas 11,3% dos cônjuges exercem, hoje, aquelas atividades. Estes dados são também, muito semelhantes aos dados levantados por Mello (1987).

Gráfico 4
Escolaridade do Pai e do Cônjuge

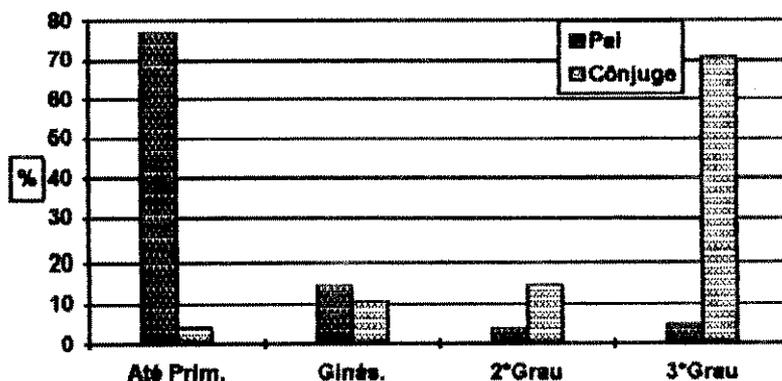
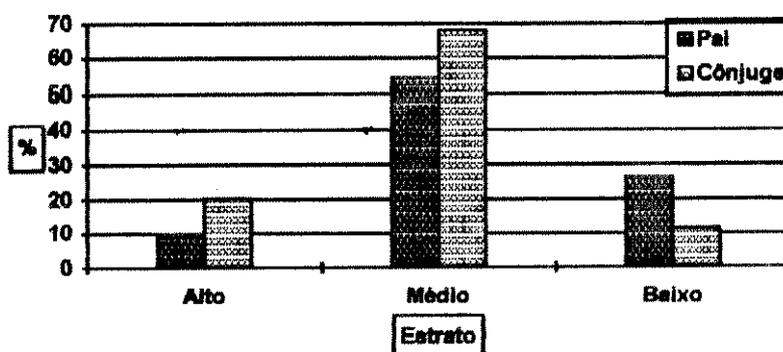


Gráfico 5
Nível Sócio-econômico do Pai e do
Cônjuge



A pesquisa conduzida por Gatti e outras (1994:3) também assinala que em relação aos pais dos professores, "seus cônjuges têm posições profissionais mais elevadas na escala de prestígio social, e, quanto à instrução tanto professores(as) como cônjuges têm maior nível de escolaridade do que os pais, em geral".

A melhoria de nível social em relação aos pais e às condições atuais de trabalho e aviltamento do salário do professor, compõem a situação ambígua vivida por este profissional. De um lado, a identificação com hábitos da classe média e, por outro, a situação real de desvalorização do salário e precárias condições de trabalho que os mobiliza para movimentos corporativistas e de resistência contra a tendência de aproximá-los aos trabalhadores em geral. É esta situação que, segundo Abramo (1986), não deixaria espaço e energia criativa aos professores para desenvolver propostas e ações inovadoras de educação para a sociedade.

Como outras pesquisas indicam (Mello, 1987; Bruschini & Amado, 1988; Pucci, Oliveira & Squissardi, 1991; Demartini & Antunes, 1993; Gatti, Esposito & Silva, 1994) e as estatísticas sobre magistério registram, as mulheres são maioria (82%) entre os docentes que lecionam História nas

escolas da DE pesquisada. Se em décadas anteriores, como mostram as pesquisas de Bruschini & Amado (1988) e de Demartini & Antunes (1993), no magistério predominaram mulheres de origem social de estratos médios, cuja situação financeira permitia a realização de um trabalho encarado como assistencial (trabalho docente como doação e vocação) e como atividade profissional permitindo conciliação com os afazeres domésticos, devido ao período menor da jornada de trabalho, hoje, a composição social do professorado, como vimos, está se modificando. De qualquer forma, a feminização da carreira docente deve ser levada em conta quando se analisa a expansão da rede oficial e a queda dos salários. Como apontam Demartini & Antunes (1993) já nas primeiras décadas deste século a carreira do magistério primário era feminina no Estado de S. Paulo, mas comandada por homens, pois nos postos de chefia como diretores de escolas, inspetores e delegados de ensino, etc. eles permaneciam. Ludke (s/d:269), na década de 60, afirmava que o magistério secundário ganhava *"gradativamente a preferência feminina"*.

O número de horas semanais trabalhadas pelos professores (homens e mulheres) indica que essa profissão deixou de ser uma atividade conciliadora da situação da mulher enquanto mãe/dona-de-casa e professora durante parte do período diário. Na amostra, 67% dos professores trabalham 40 horas ou mais, e, apenas 12% trabalham até 20 horas, número considerado meia jornada (Tabela 3). Do total de professores, cerca de 74% trabalham no período diurno e noturno e a maioria, em duas escolas.

TABELA 3
HORAS SEMANAIS DE TRABALHO

Horas semanais	N	%
Até 10 horas	3	3.6
de 11 a 20 hora	7	8.4
de 21 a 39 horas	17	20.5
de 40 a 44 horas	51	61.5
mais de 44 horas	5	6.0
Total	83	100.0

Também a contribuição do salário da mulher para o orçamento familiar aponta para a importância dele à família. Apenas 13% dos pesquisados não contribuem para o orçamento familiar e cerca de 11% contribuem com até 30% do seu salário. A maioria, portanto, contribui com mais de 30% do seu salário para as despesas familiares. Estes dados evidenciam que, mesmo para as mulheres, o salário não significa uma reserva extra-orçamentária para despesas exclusivamente pessoais e/ou supérfluas.

Gatti e outras (1994:4) relatam resultados muito semelhantes sobre a importância do salário da mulher para a família. *"Somente em 10% dos casos esse salário é usado apenas para as despesas pessoais do(a) professor(a) e, em 8% é usado para a manutenção independente do(a) docente. Com estes dados pode-se avaliar que o salário do(a) professor(a) na família tem uma importância fundamental para o padrão de vida da mesma. Sabedores que 94% do conjunto destes(as) docentes é do sexo feminino pode-se aquilatar a importância, no caso, da contribuição das mulheres para o orçamento familiar, (...)"*.

Quanto à idade e estado civil, 77% dos professores da amostra encontram-se na faixa etária de 26 a 45 anos e 65% são casados, separados ou viúvos.

Dos docentes de História da DE escolhida, apenas 47,6% são efetivos ou estáveis e 57,8% têm mais de 5 anos de experiência de trabalho no 1o. grau. O contrato de trabalho temporário de cerca de 50% dos professores (os não efetivos ou não estáveis) e o sistema de atribuição de aulas fazem com que exista uma rotatividade de professores nas escolas, não permitindo a continuidade do trabalho do profissional e seu envolvimento com a escola e seu projeto pedagógico.

Dias da Silva (1992:40-42) faz referência a uma pesquisa realizada com 135 professores da escola pública de 1o. grau, em Araraquara, cujos dados são similares aos aqui discutidos, levantando também o problema da rotatividade e da itinerância dos professores e suas conseqüências para a prática pedagógica. Afirma que a rotatividade e itinerância impedem o envolvimento do professor com a escola, o seu conhecimento sobre os recursos e materiais disponíveis e sobre os alunos; dificulta ou quase inviabiliza o planejamento escolar, pois a escola não conta com um corpo docente definido e estável; e compromete a continuidade do processo de ensino ao expor os alunos a diversos professores e diferentes propostas de trabalho num curto espaço de tempo. (Dias da Silva e Chakur apud Dias da Silva, 1992).

Os dados sobre as atividades do professor fora do âmbito profissional revelam a mesma situação de ambigüidade já apontada. De um lado, as limitações impostas por uma carga de trabalho muito grande e por um salário baixo, e, por outro, certa estabilidade social conseguida através da própria ascensão social empreendida e do trabalho do cônjuge.

As atividades de fins de semana resumem-se, para cerca de 54% dos docentes entrevistados, em permanecer em casa repousando, assistindo à TV, fazendo serviços domésticos ou de escola, ou, manter contato com parentes e amigos. Outros referiram-se a atividades de leitura, ouvir música, ou assistir a filmes. As atividades esportivas/recreativas foram citadas por 35% deles. O culto religioso foi lembrado por aproximadamente 10% dos professores consultados.

Apesar dos docentes participantes da pesquisa serem, na maioria (62%), associados a clubes recreativos, pouco mais da metade destes citou a freqüência a eles nos finais de semana.

A participação social e política do professor através de associações, partidos políticos, sindicatos e igrejas é muito pequena. Embora 42% dos respondentes do questionário tenham indicado a participação em associações tipo: Lions Club, Rotary, partidos políticos, APEOESP, CPP, poucos têm participação ativa em alguma delas. A igreja foi a instituição mais citada pelo professor (cerca de 33%) como forma de participação social, mas, também, como freqüentadores e, poucos, com uma atuação mais efetiva, tanto em termos assistenciais como espirituais (catequista, por exemplo).

O envolvimento com a greve de 1989 foi significativo entre os docentes ouvidos. Cerca de 73% deles confirmaram a participação no movimento grevista, no entanto, o tipo de atuação é muito limitado, por exemplo, apenas 30% dos professores participaram de assembléias.

Dos docentes abordados, cerca de 48% são assinantes de jornal (*Folha de S. Paulo*, ou *O Estado de São Paulo* ou algum jornal local), esse mesmo percentual, aproximadamente, corresponde aos que afirmaram ler jornal diariamente. Entre os demais, 23% lêem o jornal só nos fins de

semana e cerca de 14% afirmaram raramente fazer leitura de jornal. Considerando que estes professores lecionam História e disciplinas afins, infere-se a possível dificuldade deles em discutir questões atuais, relacionado-as ao passado ou a outras sociedades, sem o hábito de leitura de jornais. O ensino de História, assim, cristaliza-se sobre fatos passados registrados nos livros didáticos, ficando cada vez mais distante da realidade do estudante.

Quanto à leitura de outras publicações, aproximadamente 71% dos docentes referiram-se a elas. Entre estas publicações, encontram-se revistas tipo *Veja, Isto É, Visão, SuperInteressante*; outras mais ligadas à área da educação como *Sala de Aula, Nova Escola, Revista do Professor*; além de outras citações muito gerais como: revistas em geral, literatura ou romances, autores clássicos, diversos, que sugerem o precário hábito de leitura dos professores, a pouca disponibilidade de tempo para ler e dificuldades de aquisição de material para leitura como livros, revistas e jornais, como veremos ao analisar-se as condições efetivas de trabalho do professor. Outros estudos (Ribeiro,1992; Pinto,1993; Gatti,Esposito & Silva,1994) mencionam também a falta de hábito e de condições dos professores para a leitura.

O perfil ora delineado mostra profissionais, em grande parte, do sexo feminino, com história de vida de ascensão social, consumindo muito de suas energias na luta contra as circunstâncias reais de vida impostas por condições de trabalho e salariais cada vez mais adversas. A luta para manter a posição social já alcançada - trabalhando com jornada dupla, em várias escolas e várias classes para aumentar ou completar o número de aulas - limita as suas possibilidades de lazer, participação social, política e cultural, acabando por comprometer o seu próprio

trabalho ao não dispor de condições e tempo para ler, assistir a filmes, estudar e atualizar-se.

As representações destes profissionais sobre a formação, o significado e sentido do seu trabalho e as condições objetivas da prática docente - objeto de análise nos próximos capítulos - vinculam-se a estas condições materiais de vida, mediadas por trajetórias individuais peculiares que resultam em experiências pessoais e singulares, mas nem por isso desvinculadas daquelas condições e do professorado enquanto categoria profissional que enfrenta condições de trabalho específicas.

A partir da tentativa, neste capítulo, de estabelecer os contornos da figura do professor, buscando "*superar a perspectiva a-histórica com que se aborda o educador*" (Silva, R. et al.,1991), nos próximos capítulos, procuro aprofundar o entendimento das circunstâncias reais em que ele se encontra, considerando as possibilidades históricas da formação do professor de História, a sua formação efetiva, através da avaliação realizada pelo próprio docente, e as condições objetivas do seu trabalho.

CAPÍTULO III

AS CONDIÇÕES SUBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE: A FORMAÇÃO E O SIGNIFICADO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

O trabalho docente analisado como uma unidade comporta o estudo das condições subjetivas que se manifestam através da formação do professor. O docente, ao realizar a prática pedagógica, põe em ação os seus conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre a metodologia que irá utilizar para que o estudante se aproprie daquele conteúdo (conhecimento e seu processo de produção). Essa ação é mediada, no caso do professor de História, pela sua concepção de história, que fundamenta a sua prática escolar, além de outros fatores, como as condições efetivas em que o trabalho ocorre.

Esta concepção de história é adquirida, num primeiro momento, no curso de graduação (educação formal de nível universitário), e posteriormente, reforçada, modificada, superada, reelaborada, no decorrer da experiência docente, pelo contato com outros colegas, com os superiores hierárquicos, com os alunos, pela frequência a cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de pós-graduação, e por outras formas de atualização e de formação continuada. Este é um processo dinâmico, muito mais abrangente do que a formação universitária, nosso ponto de partida para a apreensão das condições subjetivas do trabalho docente.

A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

A educação formal do professor de História da DE escolhida foi, inicialmente, levantada pelo questionário que incluiu questões, desde a frequência ao primeiro grau até aos cursos de pós-graduação.

Esses dados da pesquisa sobre formação revelam que a maioria dos professores frequentou cursos regulares de 1o. e 2o. graus na escola pública e cerca de 49% deles realizaram o curso de graduação em História como primeiro curso universitário. Os outros cursaram Ciências Sociais (28%), Estudos Sociais (13%) e os restantes, outras licenciaturas como Pedagogia, Geografia e Filosofia. Dois professores cursaram Direito na primeira graduação.

Contrariamente ao que acontece em relação à maioria dos professores do Estado de São Paulo - "93% dos professores em exercício no ensino de primeiro e segundo graus foram formados (?) por faculdades particulares, algumas delas com baixíssimos padrões de qualidade de ensino" (PALMA FILHO, 1991) - cerca de 69% dos docentes de História nessa DE foram formados em faculdades públicas. A explicação para essa inversão é a presença, na região oeste, de Institutos Isolados ligados à USP, fundados na década de 50 e início de 60 e que constituíram, posteriormente, a UNESP. Esses Institutos ofereciam e, a UNESP continua a oferecer, cursos de licenciatura nas áreas de História, C.Sociais, Geografia, Pedagogia, Letras e outras, nos Campi de Marília, de Assis e de Presidente Prudente. Então, dada a oferta de cursos de História e outros afins por institutos públicos, existe uma concentração maior de professores dessas áreas formados por eles.

A presença significativa de professores formados por universidades públicas ocorre também em outras regiões do Estado, como por exemplo na de Araraquara e São Carlos, onde a Unesp, a UFSCar e, mais recentemente, a USP oferecem vários cursos para a formação de professores. A presença de docentes, lecionando nas escolas públicas de S. José do Rio Preto e formados pelos cursos de graduação do Campus da UNESP daquela cidade, também é significativa (Pagotto, 1988).

Assim, a afirmação "*os licenciados pelas Universidades Públicas não se interessam por ministrar aulas na rede estadual de 1o. e 2o. graus*" (PALMA FILHO, 1991), é válida quando se considera o conjunto dos professores, ou a rede estadual como um todo. Esta pesquisa empírica mostra que há regiões no interior do Estado onde os professores formados pelas Universidades Públicas - no caso desta amostra, principalmente UNESP - interessam-se por ministrar aulas na rede estadual apesar do salário; seja por falta de opção e possibilidades de competir na escolha de carreiras melhores remuneradas e de maior prestígio, seja pela falta de oferta de empregos com melhores salários nas cidades interioranas.

Dentre os professores da amostra, 45% realizaram mais de um curso de graduação. Como segundo curso, foram procurados, preferencialmente, Estudos Sociais e História.

A questão do curso de licenciatura em Estudos Sociais e sua procura ocorre de forma clara a partir de 1971 quando a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1o. e 2o. graus prevê a adoção da disciplina Estudos Sociais no 1o. grau (antigo primário e ginásio), surgindo o referido curso, principalmente no setor privado do ensino superior. Em 1974 a UNESP e algumas universidades federais implantam, em conjunto com os cursos

regulares de História, Geografia e Ciências Sociais, as licenciaturas plenas de Estudos Sociais (Fenelon, 1986).

Em outros municípios do Estado de São Paulo também se encontra grande número de professores de 5a. a 8a. séries do 1o. grau que realizou mais de um curso de graduação, como é o caso da cidade de Araraquara, de acordo com a pesquisa já citada (Dias da Silva, 1992:40).

Considerando o número de professores formados em História numa segunda graduação e os professores que realizaram este curso na primeira, resulta um total de 67% de docentes dessa DE, lecionando aquela disciplina e afins, formados em História. No entanto, diferentemente do primeiro curso, o segundo foi realizado pela maioria dos docentes em instituições particulares. De um modo geral, esses cursos foram considerados de má qualidade e demandados por exigências burocráticas da carreira na rede estadual. Um dos professores assim os avaliou: "O primeiro curso de graduação foi de História, feito na UNESP, excelente curso, ótimo conteúdo e qualidade de ensino. O de Complementação em Estudos Sociais, (...) particular e vago, péssimo. Cursei Pedagogia (...) particular, péssimo curso." (Prof. Reitor¹ - Curso de História - Público).

Além dos cursos de graduação, 20 professores (23,5%) realizaram cursos de Extensão Universitária promovidos pela CENP ou outras instituições, 14 docentes (16,5%) realizaram curso de Especialização (360 horas), 9 professores (10,6%) cursaram Aperfeiçoamento (180 horas), dois são portadores de título de mestre e três professores realizavam o curso de pós-graduação (mestrado) na área de História.

Sintetizando, podemos dizer que a maioria dos professores da DE estudada é formada em História e Ciências Sociais e por instituições

¹Os nomes dos professores são fictícios.

públicas, e que uma parte deles (45%) realizou outro ou outros cursos de graduação ou complementações, principalmente, em instituições privadas.

Os dados evidenciam que os professores de História da DE escolhida têm preparação formal para o exercício da profissão e parte deles (47%), em algum momento da carreira, procurou atualizar-se através de cursos, mesmo que em nível de extensão.

AS POSSIBILIDADES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO TEÓRICA DO PROFESSOR

Muitos estudos acadêmicos a respeito da formação de professores têm sido produzidos no Brasil. Os volumes de resumos analíticos INEP/REDUC (FORMAÇÃO de professores..., 1987) apresentam 311 trabalhos (na realidade 310, pois um deles está repetido) sobre a temática no período de 1960 a 1980 e, mais recentemente, um estado da arte realizado por Silva, R. e outras (1991), abrangendo o período de 1950 a 1986.

Essas obras de referência ajudam a situar a problemática e a pontuar a contribuição dos trabalhos examinados. Alguns estudos criticam o conteúdo da formação de professores, embora Silva, R. e outras (1991) afirmem existir poucos estudos detalhados sobre os currículos dos cursos, sendo as críticas, então, genéricas; outros denunciam a falta de delineamento do perfil desejável do profissional que está sendo formado, outros, ainda, apontam a inadequação entre os conteúdos abordados nos cursos - específicos e pedagógicos - e as necessidades históricas da formação de professores.

Pode-se estabelecer um rol das principais preocupações dos referidos estudos, além das já citadas, no entanto, o importante a

ressaltar é uma das críticas realizadas por Silva, R. e outras (1991:143) sobre a falta de perspectiva histórica quando se trata do professor. Ele deveria ser considerado "*enquanto ser concreto, alguém que vive num certo tempo, num certo lugar, em certas condições*".

Com o intuito de não tratar o professor e sua formação de forma abstrata e genérica, procurei delinear, mesmo de forma aproximada, as possibilidades históricas da formação teórica recebida pelos professores investigados. Em outras palavras, que tipo de formação teórica esses professores tiveram oportunidade de receber, considerando a época em que estudaram? Historicamente, qual a formação possível?

Para responder a esta pergunta, é preciso analisar, mesmo rapidamente, o contexto sócio-econômico e cultural brasileiro das décadas de 60 e 70, época a partir da qual se formaram os professores hoje exercendo a docência na rede oficial de ensino.

No período dos anos 60, a sociedade brasileira se ajusta a uma série de modificações em ocorrência desde a década anterior, sendo o golpe militar de 64 um episódio marcante desse ajuste. Há uma reestruturação das forças sociais e políticas, ou das relações entre a sociedade política e a sociedade civil. Essa rearticulação se processa, principalmente, através da repressão, considerando que 64 representa um momento de crise hegemônica. A classe dominante, por meio da sociedade política, aciona os meios de coerção (exército, polícia, executivo forte) para desmobilizar a sociedade civil, representada pelas associações de classe, sindicatos, partidos políticos, igrejas, escolas e instituições culturais de um modo geral. A essa estratégia, Saviani (1987:94) denomina de "autoritarismo desmobilizador", pelo qual o regime militar procedeu "a

cassações, intervenções em órgãos representativos, extinção dos mesmos, execuções e banimentos de cidadãos brasileiros".

A realização histórica da nova fase do Estado (a partir de 64) implicou em modificações consideráveis na vida cultural da sociedade brasileira, havendo um fechamento progressivo em todas as áreas da cultura: teatro, cinema, literatura e universidade. Na universidade, a repressão do Estado desmantela grupos de intelectuais, cuja produção crítica não é tolerada pelo sistema (Mota, 1977:23). A partir de 68, com o AI-5, a repressão ao pensamento crítico se efetiva de várias formas: intelectuais são demitidos e aposentados compulsoriamente e a censura inibe o debate cultural.

É neste contexto que foi forjada a política educacional orientadora da formação do professor hoje trabalhando na rede pública de ensino.

O setor educacional sofreu várias modificações depois de 64 para se adequar às novas exigências do Estado. No período de 64/68 temos a agudização da crise da educação com reformas do sistema a partir de 1968. A Reforma Universitária, como toda a política educacional do Estado, foi permeada pela concepção de educação dos assessores e técnicos americanos da USAID. Cunha, L. (1988:170) analisa algumas das recomendações destes técnicos e consultores, tendo uma delas apontado como objetivo maior do programa para o ensino superior, o desenvolvimento da mão-de-obra. Esta orientação visaria atender às empresas, sendo pensada, portanto, para servir a classe empresarial. O mesmo autor menciona, também, o fato de um estudante norte-americano, fazendo pesquisa no Brasil, e proveniente da mesma universidade de dois daqueles técnicos, explicitar em artigo (Goertzel, apud Cunha, L., 1988:233), a concepção empresarialista de educação subjacente aos convênios MEC-USAID.

A Reforma Universitária se pautou pela idéia de racionalização, e, segundo Romanelli (1980:218), racionalizou os recursos materiais e humanos existentes, visando maior produtividade do sistema já instalado, modernizando a universidade para utilizá-la em prol do desenvolvimento econômico; e, ao mesmo tempo, reprimiu e controlou tanto a ação de alunos como de professores para impor a reforma.

A política educacional do Estado pós-64 não prevendo recursos financeiros para a expansão do ensino superior, embora a demanda, cada vez maior - a chamada questão dos excedentes - pressionasse neste sentido, mesmo com a Reforma que visava aumentar a produtividade do sistema, não conseguiu ampliar, além de um certo limite, as vagas do ensino superior público. A fim de atender essa pressão, o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento de institutos privados e isolados de ensino superior. Assim, a expansão do ensino superior, no período de 1968 a 1972, conheceu a sua maior taxa de crescimento, segundo Martins (1981:72), coincidente com o período de maior pressão por vagas.

Quais as conseqüências dessa ampliação da rede privada para a formação do professor?

A resposta a esta questão depende de analisarmos as diferenças básicas entre os dois setores: público e particular.

A primeira a considerar é a expansão das instituições particulares se efetivando na abertura de cursos na área de Ciências Humanas, ficando as áreas tecnológicas e da saúde, prioritariamente nas instituições públicas. Essa divisão acarretou uma primeira diferenciação, a origem social dos alunos que demandam as vagas numa e outra instituições. Citei pesquisas mostrando a origem social mais baixa dos alunos que se encaminham para os cursos de Ciências Humanas, principalmente os de

licenciatura, menos demandados e, portanto, menos competitivos, possibilitando o ingresso nestas carreiras tanto nas universidades públicas e, muito mais, nas privadas, onde a concorrência é menor. Já apresentei também, o perfil sócio-econômica dos professores investigados comparando-o aos dados de outras pesquisas, e pontuando as semelhanças dos resultados. Para os cursos da área tecnológica e da área da saúde, por serem carreiras de maior prestígio, e, portanto, mais concorridos, suas vagas são preenchidas pelos alunos provenientes das camadas mais privilegiadas da população.

A outra diferenciação importante está na própria distinção entre setor público e setor privado de ensino superior.

Essa distinção, segundo Pereira (1977:92-93), não deve ser buscada pelo critério da propriedade jurídica, mas sim, por um outro critério, mais pertinente do ponto de vista teórico: o fato das instituições de ensino se determinarem ou não como empresas capitalistas, isto é, empresas voltadas ou não à obtenção de lucro. De acordo com esse critério, os estabelecimentos de ensino estatais e alguns de propriedade privada que não tenham como fim a acumulação de capital - cuja rentabilidade, quando existente, está voltada às necessidades de sua reprodução como empreendimento não capitalista - são considerados setor público. O setor privado é constituído por aquelas empresas capitalistas de ensino, isto é, empresas de ensino que se organizam para a produção de lucro e acumulação de capital.

Para Pereira (1977:93-95) é justamente esta diferença que torna o setor público "potencialmente mais permissivo ao cultivo de um saber crítico do qual sempre decorrem, no interior das unidades daquele setor, enfrentamentos ideológicos, mais radicais ou menos". E o setor privado

de ensino é menos permeável, pela sua natureza mesma, distinta da do setor público. Os enfrentamentos ideológicos são menos suportáveis pelo setor privado, "pois este tem, no capital, a sua razão de ser; logo, o capital é imediatamente o seu limite". Também o seu corpo discente se encontra atrelado a um contrato de compra e venda de serviços, fazendo com que não escape às determinações imediatas do capital. Assim, o setor privado de ensino é muito "dócil" à subordinação ao Estado. E isto talvez explicaria, em parte, tanto a expansão deste setor em detrimento do público, como a estimulação de abertura de cursos - no setor privado de ensino - nas áreas do saber que se mostram mais apegadas ao cultivo do saber crítico.

Segundo Martins (1981:89), *"as Ciências Humanas na década de 60, nunca é demais relembrar, 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 [privadas] 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"*. Nas faculdades privadas, dadas as condições de trabalho docente - professores contratados, geralmente, por hora/aula - a formação tende a se limitar à mera transmissão de conhecimentos.

Pelo que foi exposto, os professores de História de 1o. grau, diplomados pelo setor privado de ensino, teriam recebido uma formação pouco crítica em comparação aos docentes provenientes das instituições públicas.

No entanto, para Nadai (1985:105/106), a idéia de ruptura em relação ao ensino de História, com a instalação do regime pós-64 não parece ser adequada. Segundo a autora, o modelo de ensino de História - tipo memorização - propondo periodizações relacionadas a fatos políticos e conteúdos organizados na perspectiva espacial, esteve presente desde a implantação dessa disciplina nas escolas brasileiras. Nadai afirma que esse modelo de ensino de História originou-se na França do século XVIII, no contexto das lutas burguesas. "Nesse período, a educação além de publicizada tornou-se também universal, gratuita leiga e obrigatória. À História coube, enquanto disciplina curricular, buscar no passado a justificativa da importância da classe social emergente bem como dos objetivos de sua luta. O século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a "base comum" formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania."

No Brasil, segundo a mesma autora, a influência francesa foi assumida pelos idealizadores do ensino público na época do Império, estendendo-se aos tempos da República, principalmente em relação à formação da nacionalidade. No estudo do processo histórico nacional, o discurso histórico enfatiza o colonizador português - evidenciando o processo civilizatório europeu - e a cronologia política - passando a idéia de que a história é realizada por um único agente, o indivíduo e num único plano, o político. "Um outro aspecto a ser focalizado refere-se à própria concepção de história que se concretizava nos programas e compêndios adotados bem como nas discussões travadas. É nesse particular

que sobressai a grande influência do positivismo. O conceito de fato, a neutralidade do historiador-professor ao tratar do social, (...) a associação entre o 'método positivo' dado pelas ciências naturais e o ensino da história permearam tanto a organização da escola secundária quanto a dos estudos históricos" (Nadai, 1985:110).

Para Nadai, então, o modelo de ensino "história-memorização" é muito anterior ao regime pós-64, embora tenha sido por ele reforçado.

Outra historiadora, também preocupada com a questão do ensino de História, assinala a influência da concepção positivista, principalmente nos livros didáticos de 1o. e 2o. graus. Fenelon (1989:119-136) demarca a inflexão dessa perspectiva com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, no final das décadas de 60/70 que têm realizado trabalhos com outros enfoques teóricos. Diz que antes dessa data, alguns historiadores não pertencentes à academia como, por exemplo, Caio Prado Junior e Nelson V. Sodré, introduziram novas perspectivas em História. "Essas abordagens históricas afetaram a Universidade, ou talvez, ela não estava, ainda, sendo capaz de assimilar uma outra historiografia. A pós-graduação é que vem, então, concretizar mudanças de perspectivas, (...)". Conclui-se que, se as abordagens dos historiadores não pertencentes à academia exerceram alguma influência na Universidade, não deve ter sido de grande importância, a ponto de levar à mudança de referencial teórico.

O depoimento de Fenelon (1989:124) revela que antes daquela data quase não se discutia a questão teórica, pois, na visão positivista, a História deve ser reconstruída "tal qual aconteceu, sem supostos teóricos - o positivismo nega a Filosofia da História e o envolvimento do sujeito no processo do conhecimento (...). Assim, o único critério que o historiador positivista tem para organizar o seu trabalho é o

cronológico. (...) Eu me formei em 61 sem jamais ter estudado Metodologia, ou Filosofia da História. A Filosofia, estudávamos esparsamente, com dosagem maior da História da Filosofia, em detrimento da Filosofia da História. Não tínhamos, absolutamente, nenhuma discussão sobre a teoria. Estudávamos o desenvolvimento da idéia de história, consultando alguns autores, na disciplina "Introdução". Nas demais, os conteúdos eram relativos à História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea ... Brasil, América".

O saber crítico cultivado pelas faculdades e universidades do setor público no período anterior a 64 não chegou a modificar, de forma mais efetiva, o ensino de História como evidencia Fenelon. A mudança só se configura, de fato, no final da década de 60 e na de 70 com a produção acadêmica de alunos e professores dos programas de pós-graduação em História

Esta rápida análise do contexto sócio-político e cultural do período pós-64 e do modelo de ensino de História, hegemônico nos vários níveis da escola brasileira, permite responder à pergunta anteriormente colocada sobre as possibilidades da formação teórica do professor de História. Os licenciados em História pelas instituições públicas teriam influência da concepção positivista da história - embora essa influência possa ter coexistido ao lado de outras, principalmente, a partir do final da década de 60 - tanto quanto os formados pelas faculdades privadas. A diferença principal estaria, então, no possível confronto de concepções teóricas e na qualidade do ensino oferecido: potencialidade dos professores, biblioteca, participação em pesquisas, variedade de perspectivas teóricas, etc.

Os dados empíricos oferecem pistas tendentes a confirmar esta análise. A avaliação que os professores fizeram dos seus cursos denota, de um lado, a percepção de um bom preparo e grau de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas instituições públicas e, de outro, a consciência da formação deficiente obtida nas faculdades privadas. Alguns depoimentos servem para ilustrar: "O curso que fiz na faculdade foi excelente. (...) O que se aprende na faculdade você vai usar se for dar aula em faculdade, porque depois que você cai no 1o. e 2o. graus é totalmente outra coisa. Agora, é importante que você tenha um conhecimento profundo para você poder enriquecer a aula. (...) não vou dizer que a faculdade, ou o que aprendi na faculdade está muito acima não, a escola é que está muito abaixo." (Profa. Nair - Curso de História - Público). Outra professora afirma: "Acho que o curso foi meio defasado. Acho que a universidade não está dando muita condição para o professor (...)" (Profa. Oraida - Curso de Estudos Sociais - Particular).

Alguns professores, mesmo os formados por faculdades públicas, referiram-se à visão positivista de história que perpassava o curso, tanto em relação à organização das disciplinas, distribuídas cronológica e espacialmente (como apontou Fenelon: História Antiga, Medieval, Moderna, do Brasil, da América), quanto em relação ao tratamento dado ao conteúdo por parte de alguns professores. Quem estudou na década de 70 - 51% dos professores da amostra, estudaram neste período - (Tabela 4), lembrou, ainda, da falta de liberdade de expressão e de leitura de certos livros. Uma das professoras comenta que de "1971 - 1975 foi uma época terrível, uma época em que os professores não tinham muita liberdade de expressão, não sei se por isso ou por outras razões [o curso] deixou um pouco a desejar, especialmente no sentido ideológico. Busquei uma

História do ponto de vista econômico e social e encontrei, em alguns professores uma visão até bastante positivista. (...) eu tive que superar, por minha conta, muitos dos conceitos que me foram passados, conceitos esses que tive que reformular." (Profa. Cintia, Curso de História - Público).

TABELA 4

ANO DE TÉRMINO DO 1º CURSO SUPERIOR		
Ano de término	N	%
década de 50	1	1.3
década de 60	3	3.8
de 70 a 74	19	24.0
de 75 a 79	21	26.6
de 80 a 84	13	16.5
de 85 a 89	22	27.8
Total	79	100.0

Outra professora se refere ao tratamento do conteúdo de algumas disciplinas: *"O curso de graduação que fiz foi bom, não excelente. História do Brasil não, mas História Antiga, Medieval e Moderna foi válido, deu para captar os conceitos básicos, senão não daria para trabalhar, já dei aula para o colegial. A História do Brasil está mais perto da gente, procuro suprir com leituras e cursos, as lacunas deixadas pelo curso de graduação."* (Profa. Carolina - Curso de História - Público).

Percebe-se, também, por meio da avaliação do curso realizada pelos professores provenientes das faculdades e universidades públicas, estabelecerem eles uma espécie de ruptura entre os conhecimentos adquiridos naqueles cursos e os conhecimentos ou conteúdos selecionados para o 1o. grau. Os docentes admitem que o conhecimento aprendido está muito além, ou *"não tem muito a ver"* com o conteúdo a ser ministrado

para as crianças. Transmitem a impressão de que universidade e escola de 1o. grau são mundos diferentes e pouco relacionados. Na interpretação dos docentes, a universidade oferece conhecimentos muito teóricos, aprofundados, acadêmicos (frutos de teses de doutoramento, etc.) estando muito distante das possibilidades efetivas de compreensão por parte das crianças, hoje frequentadoras da escola. Uma das professoras considera o curso que realizou excelente, "eu terminei a faculdade em 73, [no antigo Instituto Isolado ligado à USP], a gente tinha professores com pós-graduação no exterior, professores da USP que vinham dar aula prá gente, era um nível!(...) A bibliografia que a gente tinha de História, disponível, principalmente de História Antiga e Medieval, a gente só encontrava em francês, inglês e em alemão. Era uma luta, porque a gente pagava prá turma de Letras fazer a tradução de textos. A gente acabava aprendendo a ler o francês, o inglês, porque não tinha outra saída. O que nos salvavam muito eram as traduções em espanhol.(...) Então, foi assim um curso muito pesado, o que depois trouxe até uma decepção na hora de dar aulas, porque a gente foi encontrando, conforme o tempo passava, cada vez mais encontrávamos uma clientela em que tínhamos que abaixar um pouco o nível, porque não adiantava você exigir um nível muito alto porque o aluno não entendia mesmo. (...), então, a gente dá aquele mínimo para o aluno quando a gente tem conhecimento para dar muito mais. Eu me realizei muito mais dando aulas pro colegial do que dando aula para as 5as. e 6as. séries." (Profa. Soraia - Curso de História - Público).

Outra professora, formada pela mesma faculdade diz que "alguns conteúdos a gente estudava na tese de doutoramento dos nossos professores e trabalhava em cima dessas teses de doutoramento (...), não sei se era para facilidade deles, então a gente estudou o que interessava para eles,

mas não era uma coisa muito prática, foi uma formação meio acadêmica. Mas serviu de base, porque era bem aprofundado. (...) gostaria de saber se mudou alguma coisa no ensino de história, porque ele foi distante da realidade no meu curso. Eu gostaria de saber se ele continua assim hoje." (Profa. Fernanda - Curso de História - Público).

Os docentes chegam a fazer comparações entre os seus conhecimentos, adquiridos num curso de bom nível, regular, durante quatro anos de estudo, inclusive, de textos só disponíveis em outros idiomas e os conhecimentos dos professores provenientes de faculdades privadas, e muitas vezes de cursos vagos, em relação ao conteúdo desenvolvido na sala de aula no 1o. grau. Chegam à conclusão de que não estão usando todo o cabedal de conhecimentos adquiridos e colocam em dúvida se realmente precisariam de todo aquele conteúdo. Uma das professoras, egressa também dos antigos Institutos Isolados, hoje UNESP, faz referência à sua formação em relação aos professores formados pelas faculdades privadas: *"quer dizer, eu tenho um conhecimento perto desse povo, eu sei que é ótimo. Agora, para usar na sala de aula eu comparo. Quem sai ganhando, eu ou ele? Ele chega lá, não pega num livro, ele sabe, ele dá a aulinha dele."* (Profa. Valentina - Curso de História - Público).

Pesquisas e reflexões sobre a escola e a prática docente têm apontado, sistematicamente, a precariedade da formação do professor como questão importante para a compreensão da atual situação do ensino (Mello,1987; Pagotto,1988; Lelis,1989; Palma Filho,1990; Dias da Silva,1992; Gatti, Esposito & Silva,1994). A formação do professor, tanto nos níveis de 2o. e 3o. graus como a chamada formação continuada ou em serviço, tem merecido atenção dos pesquisadores da área e do Estado na busca de caminhos para a sua melhoria.

Como interpretar a realidade do ensino quando se depara com um grupo de professores oriundos de curso de graduação de instituições públicas, que se consideram numa situação de sobre-qualificação? As representações desses docentes, captadas através das respostas aos questionários e das entrevistas gravadas, é de que receberam na faculdade uma formação ou um nível de conhecimento muito superior ao necessário para lecionar no 1o. grau, sentindo-se, então, superqualificados para o exercício de sua função. Frente a esse fato, como explicar a qualidade do ensino nas escolas fundamentais?

A FORMAÇÃO TEÓRICA DO PROFESSOR E O SIGNIFICADO DO SEU TRABALHO

Os depoimentos dos professores de História transcritos na seção anterior deixam entrever que a formação recebida na universidade fica restrita ao apropriar-se de conteúdos específicos, e, do ponto de vista deles esses conhecimentos são, na maioria das vezes, muito teóricos e detalhados. Os discursos reproduzidos relatam um ensino bacharelesco e enciclopédico, preocupado com conhecimento de fatos históricos de determinadas épocas, através do estudo de vasta bibliografia, muitas vezes disponível apenas em outros idiomas, e de teses escritas pelos professores universitários.

Pela análise do material coletado percebe-se que os cursos públicos de História (antigos Institutos Isolados e posteriormente UNESP), na década de 70, foram considerado muito bons, principalmente em relação à História Antiga, Medieval e Moderna. Os docentes de 1o. grau consultados referiram-se positivamente em relação ao conteúdo aprendido naquelas

disciplinas. Quando não falaram diretamente delas, ficou patente que eles têm domínio e gostam desse conteúdo ao relatarem o trabalho desenvolvido em classe. Por exemplo, nas palavras de uma das professoras: "eu acho que a História é uma matéria que eles [alunos] se interessam naturalmente, não sei se sou eu que gosto, então, eu passo. São assuntos diferentes do que eles estão acostumados, não é? (...). Principalmente a parte de História Antiga, que eu acho que aí é uma questão de novidade maior e eles gostam mais." (Profa. Nair - Curso de História - Público).

Os cursos de História foram avaliados como ótimos em função do conteúdo específico apropriado. Mas, segundo uma das docentes do grupo amostrado, o ensino de História do seu curso "foi distante da realidade". A questão é: formaram professores de História? Ou historiadores?

Vários depoimentos tendem a confirmar que os cursos priorizaram a formação de bacharéis e não de professores. Os docentes avaliaram positivamente os seus cursos públicos em relação aos conhecimentos históricos adquiridos mas, assinalam que não os prepararam para o magistério.

Alguns professores apresentam um maior grau de consciência sobre as limitações dos cursos realizados. "Eu achei ótimo [o curso] só que nós saímos com muita teoria e na verdade com o passar do tempo que vamos ter uma metodologia certa, porque cada um monta a sua didática". (Profa. Cacilda - Curso de História - Público). "Como curso foi excelente, não tenho o que reclamar (...) mas para usar aquilo tudo que eu aprendi aqui na escola agora, eu acho que é meio fora, viu? Eu não aplico assim, a não ser por exemplo livros, que eu posso consultar nessa parte, mas aquilo dentro da sala de aula, o que o professor falava, que você

aprendia, que você lia traduções, que eu fiz tanta tradução na minha vida, que era tudo em castelhano. Agora prá mim, dentro de uma sala de aula, num tem muito a ver. Serviu prá conhecimento(...), as matérias pedagógicas não preperaram (...), nem os estágios." (Profa. Valentina - Curso de História - Público). "Eu acho que o meu curso universitário foi bom, mas ainda eu acho que deixou a desejar porque eu acho que não preparou para o exercício do magistério. Pelo menos a gente tinha muitas ilusões (...), a realidade lá é outra e a gente acaba aprendendo na prática e acaba quebrando a cara." (Prof. Olavo - Curso de C. Sociais - Público). "[O curso universitário realizado] está muito fora da realidade, eu aprendi mesmo é dando aula, lá era muito difícil, era além do nível da gente, tem coisa que na prática não é usada." (Profa. Marlene - Curso de História - Público). "Não houve assim uma colaboração [das disciplinas pedagógicas] no sentido de formação de professores; o objetivo, eu acho, da faculdade era formar pesquisadores, historiadores, e infelizmente, nesse sistema que nós vivemos é muito difícil partir prá esse ramo, então agora no nosso trabalho, nós temos tido alguma coisa de educação, porque a maioria, inclusive eu, acredita, assim, que a gente sinta-se professor de História e não educador também; isso nós fomos adquirindo através de cursos, de orientações, de esclarecimentos, de idéias que não é fácil passar para as pessoas, mas foi através da experiência da sala de aula e de outros colegas que eu estou adquirindo esta formação e não na faculdade, no curso." (Profa. Núbia - Curso de História - Público).

Estes discursos traduzem com maior ou menor clareza a ênfase dada pelos cursos de História à formação do historiador em detrimento da formação do professor.

Gatti (1987:12-13), ao realizar uma síntese da leitura sobre os estudos referentes à formação de professores para o 1o. e 2o. graus, afirma que a literatura sobre as licenciaturas plenas é vasta e desvela muitos problemas: "*desarticulação dos conteúdos específicos em relação às disciplinas pedagógicas, ausência de um projeto de profissional, desvalorização desta formação no interior dos cursos superiores e das universidades em particular, distância das disciplinas do curso e dos seus professores em relação à realidade do ensino de 1o. e 2o. graus, tratamento excessivamente técnico da prática pedagógica, uso disseminado de bibliografia, sobretudo psicologizante de referência mais estrangeira do que nacional, dando cobertura mais a tipos-médios, ideais, do que à descontinuidade do real.*"

As respostas registradas nos questionários sobre a influência de curso ou disciplina em relação à metodologia de ensino que o professor adota em suas aulas, demonstram a desvalorização ou a pouca importância dada pelos cursos de graduação à formação de professores. Apenas cerca de 8% dos 85 docentes que responderam ao questionário citaram as disciplinas pedagógicas do curso de graduação como fonte de influência na maneira de desenvolver as suas aulas. Um deles afirmou: "*Não, o curso de História [público] que eu fiz estava muito distante da profissão que abracei.*" Por volta de 30%, apontaram disciplinas específicas de conteúdos como História da América, História Econômica, História Moderna, e outras, como responsáveis por aquela influência, o que tende a reforçar, em parte, a constatação da mediação da concepção de história positivista no desenvolvimento da prática pedagógica desses professores. O conteúdo entendido como fatos políticos, sociais e econômicos, datas e personagens apresentados na seqüência cronológica resume a metodologia de

ensino adotada. Cerca de 26% pontuam a influência de colegas mais experientes e da própria prática do dia a dia da sala de aula como responsáveis pela metodologia adotada. Também 8% se referiram à influência de cursos de extensão, aperfeiçoamento e encontro de professores e monitores ou assistentes pedagógicos das Delegacias de Ensino, promovidos ou não pela CENP.

Nas entrevistas, ao avaliarem o curso de graduação e, em específico as disciplinas pedagógicas, os professores levantam, também, alguns daqueles problemas apontados por Gatti (1987) em relação aos cursos de licenciatura: suposição de aluno e escola ideais, distância das disciplinas em relação à realidade do ensino de 1o. grau, entre outros. "Em minha opinião, a formação universitária é muito formal (...). A universidade passa a imagem de um aluno ideal, de uma escola ideal, quando não é isso que acontece. A faculdade deixa muito a desejar diante da realidade que temos que enfrentar. Para enfrentar essa realidade, eu contei mais foi com a ajuda de uma colega, professora de História, que já fazia parte do meio, do que com a formação dada pela universidade." (Profa. Diva - Curso de História - Particular). "O meu curso universitário me preparou muito pouco(...)para este cotidiano da sala de aula. Na realidade, o que me preparou para enfrentar este cotidiano, ter uma postura dentro da sala de aula, foi o Curso Normal. (...) Agora, a faculdade, me preparou no sentido de assumir uma série de conceitos(...), algumas leituras, uma bibliografia que acaba ficando, (...) mas não preparou em termos de didática," (Profa. Beatriz - Curso de C. Sociais - Pública). "Eu considero de importância bastante grande as disciplinas pedagógicas, (...). Eu considero que ajudam bastante no trabalho com o aluno, que facilitam a compreensão dos conteúdos a serem desenvolvidos,

mas nós tivemos [na faculdade] um processo muito falso nesse sentido. O conteúdo é importante mas o **como**, também é!" (Profa. Cintia - Curso de História - Público).

A prática docente pressupõe, então, a compreensão do significado do trabalho a ser realizado com o aluno, isto é, a finalidade, o objetivo das ações desenvolvidas em sala de aula e o como desenvolvê-las. Será que este objetivo se restringe, por exemplo, ao estudo detalhado da história dos egípcios, mesmo apreciado pelas crianças por ser novidade, como afirmou uma das professoras? Por dominar e gostar de determinados conteúdos, são estes que o professor irá ensinar com mais detalhes e mais demoradamente em detrimento da seleção de outros conteúdos mais significativos para o entendimento da realidade? A concepção de história do professor, o entendimento do papel da disciplina História no currículo do 1o. grau, do papel da escola e do seu próprio como professor norteiam o docente no estabelecimento das finalidades da sua ação na sala de aula, mesmo quando ele não tem plena consciência disso.

Através das entrevistas, procurou-se conhecer as percepções dos professores sobre os papéis da escola e do próprio docente. Ao indagarmos sobre o papel da escola tentamos evitar respostas estereotipadas sobre a instituição em geral, o conceito sobre a função do sistema escolar, quisemos captar o da escola real em que o professor leciona, o significado daquela escola para a clientela atendida. Pretendeu-se desvelar as representações dos docentes frente a situação efetiva das unidades escolares em que eles atuam.

As percepções variam desde opiniões que não vão além da experiência individual imediata, até aos depoimentos que analisam de forma mais crítica, a função desempenhada pela sua escola, apontando os seus limites

frente ao papel que deveria assumir. Os discursos são muitas vezes ambivalentes, projetando nos pais dos alunos ou nos alunos as suas próprias percepções, e, outras, pontuando as funções que a escola não está conseguindo cumprir.

Alguns professores, principalmente os que trabalham em escolas da periferia, afirmam ser suas instituições encaradas como creche, restaurante, etc. e não de acordo com seu papel específico: transmitir conhecimento, informar e formar os alunos. "Os pais vêem a escola como creche, porque quando tem alguma greve ou paralização assim, eles ficam apavorados não com que o filho vai aprender, mas com quem eles vão deixar os filhos(...), não sei se é por ser uma escola de periferia eu percebo que a maioria das crianças vai por ter onde ficar e para ter merenda. (...) Numa periferia acho que o papel da escola ainda não é o de formar, informar, de dar conhecimento, de preparar aquele aluno para o dia de amanhã, eu vejo assim. Nessa escola o professor é visto como mãe, como pai, como babá, como tudo. (...) É visto assim, menos como alguém que está ali assim, ensinando e transmitindo conhecimento." (Profa. Soraia - Curso de História - Público). "Eu entendo a escola, acho que deveria ser um lugar onde se passa a educação formal e onde se socializa o saber, mas acho que o conteúdo está muito desvinculado da real dificuldade da clientela. (...) Acho que o papel da escola hoje está muito deturpado, (...) porque às vezes eu sinto que aquilo que a gente imagina que deveria ser a escola não é o mesmo que a clientela, o que os pais esperam da escola, eu acho que nós estamos numa fase de uma escola muito paternalista, sei lá, tenta resolver os problemas sociais como carência alimentar, (...). Também acho que o que falta aí é definir o papel da escola, sabe. Começar por definir o papel da escola. A escola que a

gente pretende ter.(...) Eu entendo que deve ser o papel da escola preparar ele [aluno] para a vida de uma forma crítica, é educar para cidadania, ao meu entender é preparar o aluno para ser participante,(...) mas de uma forma crítica. (...) O professor se vê com tanta dificuldade, responsabilidade, ao mesmo tempo se vê tão impotente. Acho que diante dessa realidade ele tem uma série de problemas e a escola , como já disse vira um 'desaguadouro' de problemas que a sociedade, que essa sociedade em crise gera e que de repente acham que a escola pode dar conta de muita coisa: problemas de tóxicos, problemas de desnutrição, subalimentação, é problemas de pais que trabalham e não têm onde deixar os filhos, a escola acaba funcionando quase que como uma creche, (...) e o professor tenta ser muitas coisas ao mesmo tempo, (...) aquele que vai passar o conhecimento, vai passar informação e muitas vezes não está preparado para tantas coisas que jogam, tantas responsabilidades que jogam nas costas do professor, eu acho que a escola não tem tanto poder assim pra lidar, e acho que o papel do professor é passar conhecimento, pelo menos é para isso que ele é preparado na universidade." (Prof. Olavo - Curso de C. Sociais - Público). "O papel da escola hoje é o de transmitir os conhecimentos necessários para que o aluno possa interagir socialmente. Formar um indivíduo capaz de viver em nossa sociedade. Mas acredito que a escola não tem atingido de modo eficaz, tal objetivo. (...) Ser professor nesta escola é muito difícil(...), o professor tem que fazer malabarismo para conseguir atingir este objetivo de formação do indivíduo, e mesmo o papel de transmitir o conhecimento, o professor encontra dificuldade para realizá-lo. (Profª. Odete - Curso de Estudos Sociais - Particular).

Embora a maior parte dos professores tenha a percepção de que o papel da escola seja transmitir o conhecimento elaborado, sistematizado, eles parecem dissociar a transmissão da formação do indivíduo. Ficou patente no último depoimento reproduzido que a escola teria uma tarefa maior, ou seja, formar os indivíduos e, uma outra, talvez menor, transmitir os conhecimentos. Como formar o indivíduo sem propiciar a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente? A formação do indivíduo ocorre através do processo de apropriação e objetivação mediado por outros indivíduos, no caso da escola, pelo professor. A formação crítica não está dissociada da apropriação dos conhecimentos já produzidos e apresenta-se como absolutamente necessária para que aquela formação se efetive. A transmissão não pode ser baseada apenas na memorização que, também, não é totalmente descartada; além do conhecimento - produto - é preciso possibilitar a apropriação das características fundamentais do processo de produção do conhecimento, dos esquemas de interpretação que permitem a realização da crítica ao conhecimento produzido. Portanto, não se justifica a dicotomia entre formação e informação ou formação e transmissão de conhecimento.

A percepção da concepção de história do professor foi detectada não só por meio de perguntas diretas sobre ela, ou, sobre o papel da disciplina História no currículo de 1o. grau, mas também, pelo trabalho que o professor afirma desenvolver em sala de aula.

As respostas dadas à pergunta feita no questionário - qual a sua concepção de história? O que é História? - demonstraram que uma parte dos professores entende a história como o estudo dos fatos passados, ou do passado da humanidade para compreender o presente. Outros afirmaram que a história é a vida do homem, sendo ele sujeito, agente da história.

Certas respostas pareceram estereotipadas, formais, embora reveladoras, em outros casos, da possível concepção de história dos respondentes.

Nas entrevistas tive mais oportunidade de desvelar essa concepção, principalmente porque se comparou o verbalizado sobre a concepção de história, com a descrição que os docentes fizeram da sua própria prática pedagógica. Nem sempre, a concepção verbalizada corresponde, ou melhor, fundamenta a prática escolar. Mizukami (1983), em estudo sobre as abordagens do fenômeno educacional, constatou que os professores pesquisados preferiram as abordagens cognitivista e a sócio-cultural e, no entanto, na prática educacional do grupo predominava o ensino tradicional.

A maioria dos docentes que leciona História afirma seguir a cronologia, fazer uma exposição do assunto, muitos tentam uma exposição dialogada, mas nem sempre conseguem respostas por parte dos alunos, e realiza a fixação por meio de exercícios traduzidos, de modo geral, por questionários. *"Começo minhas aulas fazendo uma palestra sobre a matéria, por exemplo Revolução Francesa, falo de uma maneira geral sobre a matéria e depois faço um questionário. Faço questões de um livro didático, ele é sempre muito importante para pesquisa, para responder o questionário."*(Prof. Heitor - Curso de História - Público) *"Como esse ano nenhuma classe tem livro, o tal famoso livro didático, então eu passo o conteúdo prá eles através de textos.(...) Então, eu monto o conteúdo mínimo, básico de todos os assuntos,(...)e a partir daí nós fazemos uma leitura e eu vou montando um esquema, um roteiro prá eles na lousa, explicando e vendo as dificuldades deles, e a partir daí eu passo os exercícios prá eles trabalharem o conteúdo básico."*(Profª. Núbia -Curso de História - Público).

conteúdo tratado com questões do presente e do cotidiano do aluno, não chegam a caracterizar-se como uma metodologia de ensino articulada a outras concepções de história, e nem são muito frequentes. "Eu trabalho dentro da proposta tradicional e da proposta moderna também, porque a tradicional, eu sigo ainda a cronologia, e a moderna, é porque eu uso textos. (...) faço chamada oral, provas dissertativas, elas dão mais trabalho. Questionário, não trabalho com questionário, eu detesto, e não tem como, eu prefiro dar um texto e fazer questões sobre aquele texto e mesmo uma prova com consulta e gosto também de fazer chamada oral. (...) E sempre, na medida do possível, eu procuro levar as notícias da atualidade prá ele [aluno] discutir dentro da história mesmo." (Profa. Cacilda - Curso de História - Público). "Agora estou colocando [o aluno] para trabalhar em grupinho de três, para eles discutirem algumas questões essenciais, procurar desenvolver com as palavras deles, com o raciocínio deles, evitando sempre o 'decoreba'(...)" (Prof. Olavo - Curso de C. Sociais - Público). "Por exemplo, numa 8a. série que eles já estão mocinhos, já têm mais consciência, eu trabalho muito com jornais. Nas três aulas da semana, uma é para leitura de jornais. (...) eu recolho os jornais da semana e acabo fazendo com que eles se interessem. Porque, às vezes, eles não têm interesse porque não lêem, não têm acesso, não assinam, quando eles passam a ler, eles começam a tomar gosto. Poucos são aqueles que continuam rejeitando. Aí eu peço: 'você podem escolher um assunto político, um assunto de economia, menos notas policiais, essas coisas.' Então, eles escolhem, colam no caderno e fazem um comentário pessoal sobre aquilo que eles leram e, olha que têm saído coisas ótimas. Agora, isso já é impossível fazer na 5a. série. Assim, o dia a dia eu procuro diversificar, tanto para que eu não me canse (porque são 34 aulas

por semana), e também para que eu veja retorno do meu trabalho." (Profa. Soraia - Curso de História - Público).

Estes depoimentos ilustram, senão a ausência, pelo menos a restrita articulação entre os objetivos do trabalho pedagógico e da sua própria concepção de história - nem sempre muito claros para o professor - e os procedimentos utilizados em sala de aula. Os procedimentos parecem estar mais ligados à necessidade de diversificação das atividades do que à articulação das mesmas para alcançar um fim pré-estabelecido.

Uma das professoras ao afirmar que trabalha de acordo com a proposta pedagógica tradicional porque segue a cronologia, e, de acordo com a moderna pois usa texto, demonstra a simplificação e a ultrageneralização do entendimento sobre estas propostas. O historiador positivista admite como único critério para organizar o seu trabalho o cronológico por não reconhecer os supostos teóricos e o envolvimento do sujeito no processo do conhecimento (Fenelon, 1989:124). No entanto, é possível não desprezar a cronologia e ao mesmo tempo propiciar a apropriação crítica do conhecimento histórico já existente na medida em que se discutam as características fundamentais do processo de produção desse conhecimento. Em outras palavras, pode-se usar a cronologia e discutir os esquemas interpretativos do conhecimento produzido, sem os quais não há formação do espírito crítico e possibilidade de compreensão da realidade social. Por outro lado, o simples uso de texto, também não caracteriza a proposta moderna se, por proposta moderna a professora está se referindo ao ensino temático de História.

Portanto, esses discursos sobre a prática, embora acenem para o uso de procedimentos que levem a uma maior participação dos alunos nas

atividades propostas, deixam entrever que estes procedimentos não concretizam outras concepções de história e de educação.

Ao analisar os dados das entrevistas sobre o papel da História no currículo de 1o. grau conjuntamente com a descrição da prática, confirma-se a tendência de grande parte dos professores entender a história como o estudo dos fatos passados e seu relacionamento com o presente. Esta concepção parece ter uma influência maior na mediação do tipo de trabalho desenvolvido em classe pelos docentes. *"O papel da História é formar o aluno para ele ter consciência da nossa realidade e dos problemas atuais que são consequência do passado (...) e fazer a comparação do passado com o presente para eles entenderem as crises e tudo que há atualmente."* (Profa. Marlene - Curso de História - Público).

O homem como sujeito, como produtor da história e a sociedade entendida na sua historicidade, conquanto mencionados por parte dos professores, parecem não mediar, significativamente as suas práticas pedagógicas. Não ultrapassam o nível do discurso, seja por que não foram realmente incorporados de forma a mediar a prática, seja por que as condições efetivas de trabalho não têm possibilitado a mudança dessa prática.

Apesar de os professores citarem como papel da disciplina História a compreensão, o entendimento da realidade em que o aluno vive, a ênfase, na organização do conteúdo, é dada aos fatos passados. O ponto de partida é o passado - tratado na seqüência cronológica - ao qual o professor procura relacionar o presente. *"A História serve para entender a situação atual, desenvolver o espírito crítico, parar para analisar um texto, um conteúdo, ter uma visão mais ampla das coisas. (...) Sigo a História tradicional. A linha do tempo. Eu acho que fica mais fácil do*

aluno ter uma visão global." (Profa. Nair - Curso de História - Público). A linha do tempo, de fato, ajuda a ter uma visão global do processo histórico, mas optar sempre pelo passado, sem levantar questões do presente, ou como ponto de partida, ou como ponto de comparação, pode não favorecer o entendimento do presente.

Nem sempre o docente é bem sucedido na empreitada de relacionar o passado ao presente e isso fica patente no discurso do professor sobre a falta de interesse do aluno por temas muito distantes da realidade. *"Outra coisa é quando a gente muda o planejamento, tornando-o mais atual. Isto atrai mais os alunos. Por exemplo, o assunto da União Soviética e tudo isso que está acontecendo. Eu passei um trabalho para eles fazerem, pesquisando em livros, reportagens... O interesse deles, a participação cresceu muito. Até acho que na escola deveria ter uma matéria sobre atualidades. É onde há maior interesse dos alunos por estar mais próximo da realidade."* (Professora Helena - Curso de História - Particular). Será que haveria necessidade de uma disciplina sobre atualidades se o professor de História, e de outras disciplinas, estivessem conseguindo, através do conteúdo trabalhado, fazer as relações com o presente e, assim, contribuindo para o entendimento da realidade? Como afirma Saviani (1988:74), transformando os *"conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos"*.

Percebe-se, através da análise dos depoimentos, que alguns professores deixam entrever representações mais consistentes no sentido de uma conexão maior entre o significado do seu trabalho e a concepção de história.

A História **"deveria"** servir realmente para o aluno conseguir se transformar mesmo, em termos de formar o pensamento, de conhecer a

sociedade onde ele vive, a realidade dele e saber reconhecer ali, que ele tem que agir dentro desta sociedade para ajudar, (...) que depende dele, ele sentir que é o sujeito que vai praticar a ação." (Profa. Beatriz - Curso de C. Sociais - Público). Estas palavras demonstram uma concepção mais articulada em relação ao significado do trabalho do professor e do papel da disciplina no currículo, mas o tempo do verbo empregado indica impossibilidade ou não efetivação desse papel.

Outra professora, referindo-se ao papel da escola e do professor hoje, afirma que nas atuais condições, a escola nivela as pessoas num patamar de médio para baixo, oferecendo conteúdos de forma superficial, repetindo jargões. "O conteúdo sendo dado de forma superficial, eu acredito que dificilmente formará mentes críticas e, mentes críticas passam, sem dúvida, por um processo de conhecimento, mas não um conhecimento de pinceladas, teria que haver o aprofundamento para que ela [a criança] sentisse o processo da formação das idéias, dos diversos assuntos ou temas que possam ser abordados.(...) Ser professor nessa escola é procurar romper com esse esquema de escola, como simples banco de informações, oferecendo oportunidades para que, para alguns temas, exista a leitura, o debate e o aprofundamento do conhecimento e com isso, possibilidade de formação do senso crítico (...), percebo crianças ávidas de saber, de um saber diferente do seu cotidiano e capazes de responder ao que lhes é oferecido" (Profa. Cintia - Curso de História - Público).

Os trechos citados acima evidenciam que alguns professores estabelecem e verbalizam o significado do trabalho docente e em específico, do trabalho do professor de História, apontando como finalidade da prática pedagógica a apropriação de conhecimentos que permitam ao aluno compreender a sociedade em que vive, perceber-se

sujeito da história na medida em que visualize sua ação como importante para a sociedade e para si próprio. No entanto, para isso, a escola não pode continuar a oferecer conteúdos de "forma superficial", "um conhecimento de pinceladas", precisa criar oportunidades de apropriação, não só do conhecimento já produzido, mas também, do "processo da formação das idéias", isto é, a formação do senso crítico depende, ao mesmo tempo, da apropriação do saber existente, do produto socialmente acumulado e do processo de produção desse conhecimento.

Encontra-se uma situação em que, apesar de a maioria dos professores dessa DE dominar o conteúdo específico da sua disciplina - isto é, ter, em princípio, uma formação básica diferenciada (vimos que quase 70% deles são formados por faculdades públicas), no entanto, bacharelesca e com grande influência da orientação positivista - eles não estão satisfeitos com os resultados do trabalho pedagógico que realizam e mencionam uma série de dificuldades para sua execução. Mesmo aqueles docentes que buscaram e buscam a superação - através de outros cursos e outras formas de atualização - da formação que tiveram na graduação, articulando uma concepção crítica de história ao seu papel enquanto professor, encontram-se com dificuldades de realizar o seu trabalho de modo efetivo.

Será que a formação adequada do professor - conteúdo específico e pedagógico - que se manifesta na compreensão do significado do trabalho docente, em específico o de História, é suficiente para uma atuação que garanta a qualidade de ensino da escola pública de 1o. grau? A nossa resposta é não. As condições subjetivas são importantes, dadas as características e particularidades do processo de trabalho pedagógico que como expusemos, implica num certo grau de autonomia do professor. Essa

autonomia não será exercida sem a formação adequada do docente. No entanto, a mudança da formação teórica do profissional do ensino - por exemplo, no caso do professor de História a mudança de concepção de história - não garante a transformação da sua prática pedagógica, pois ela depende também das condições objetivas em que o trabalho docente se realiza.

O significado do trabalho do professor - como já apresentado no Capítulo I - é formado pela finalidade da ação de ensinar que se efetiva através das operações realizadas pelo docente, levando em conta ou governadas pelas condições objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Portanto, o trabalho docente não pode ser compreendido considerando-se apenas as condições subjetivas; é preciso analisar suas relações com as condições objetivas, formando uma unidade. São estas condições, segundo a perspectiva dos professores, que discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE

As condições objetivas não são consideradas aqui como mais um dos aspectos que influenciam o trabalho docente, mas sim, juntamente com as condições sócio-econômicas e culturais, apreendidas ao traçar o perfil do professor e, as condições subjetivas, envolvendo a sua formação e o significado do seu trabalho, formam uma unidade responsável pela orientação e efetivação das ações docentes. A compreensão do trabalho docente assim entendido, nas suas múltiplas relações, pode abrir perspectivas mais realistas para a discussão do problema da qualidade do ensino escolar.

Muitas reflexões, pesquisas e recomendações têm sido feitas sobre o tema das condições de trabalho do professor e a sua valorização: Palma Filho(1990), UDEMO(1991), Gomes(1992), Ribeiro(1992), só para citar algumas mais recentes. De um modo geral, são apontados os baixos salários, a jornada de trabalho extensa e a falta de infra-estrutura material, ao lado da formação precária do professor, como condições adversas desse trabalho. Estas condições influenciam a atividade em sala de aula, levando a UDEMO(1991:22) a afirmar: *"Sobre a deterioração do processo ensino-aprendizagem na escola pública uma constatação simples e causa primordial da crise educacional em nosso Estado (e nos demais): os alunos não aprendem porque os professores não ensinam."*

Por que os professores não ensinam? Quais as dificuldades do trabalho docente? As entrevistas revelam as dificuldades, as necessidades e as circunstâncias impostas pelo cotidiano, que se

apresentam, da perspectiva do professor, como fatores limitantes ao seu trabalho.

AS DIFICULDADES DO TRABALHO DOCENTE

A primeira delas, apontada por quase todos os entrevistados, é a falta de interesse do aluno.

O desinteresse do aluno encarado como uma dificuldade ou como fonte de frustração pela não realização das expectativas do professor, (Gatti, Esposito e Silva, 1994:12); é citado, também, no estudo realizado no final da década de 50, numa escola de periferia da área metropolitana de São Paulo (Pereira,1976) e interpretado como uma forma de racionalização, utilizada pelo professor, para justificar a situação do ensino. Outra pesquisa, sobre as condições de ensino, realizada em 1979 junto a professores de 1o. e 2o. graus de uma DE da capital de São Paulo (Carvalho,1981), também assinala, como uma das dificuldades percebidas pelos entrevistados, o desinteresse dos alunos e dos pais. Portanto, esta questão não é nova no universo do trabalho docente e confirmada, como tema presente nas representações desse profissional, por vários estudos, realizados em épocas diferentes e de diversas abrangências.

Ao pontuarem a falta de interesse do aluno como uma dificuldade da prática pedagógica, os docentes transferem para o estudante a responsabilidade por um resultado pouco promissor da atividade escolar. No entanto, o desinteresse do aluno aparece nas representações do professor imbricado, muitas vezes, com outras dificuldades: falta de material didático (livros, slides, video); falta de espaço para pesquisa

em grupo, biblioteca, laboratório ou sala adequada para projeção de slides, filmes; falta de possibilidade de atividade extracurricular (por exemplo, visita a museus, arquivos, etc.). O professor, nestes casos, ao relacionar a falta de interesse do aluno à precariedade das condições de ensino, sem as quais não consegue dinamizar as aulas, proporcionar atividades estimulantes, motivadoras, demonstra perceber que é da sua responsabilidade, ou seja, faz parte do significado do seu trabalho propiciar circunstâncias adequadas, motivadoras para a apropriação dos instrumentos básicos da cultura. A pergunta dos professores é: como manter o interesse do aluno com quadro negro e giz? *"Encontro grandes dificuldades para realizar meu trabalho devido à falta de material didático adequado (slides, vídeos, biblioteca), o que acarreta o desinteresse por parte do aluno, pois não é fácil para ninguém, cotidianamente, desenvolver uma aula à base de giz e lousa."* (Profa. Odete - Curso de Estudos Sociais - Particular).

Outros professores explicitam a questão da falta de interesse do aluno, extrapolando o âmbito da sala de aula, sem excluí-lo, ao referirem-se às relações sociedade e escola. *"Tudo que existe fora da sala de aula é mais atraente do que a sala de aula, então mesmo sendo alunos assim mais pobres, (...) eles têm televisão, têm vídeo, a maioria tem, eles comentam. Tudo o que eles fazem na rua, tudo é mais atraente do que a escola. A escola não se modernizou, a escola não está preparada para final de século e início de outro século. Ah! Eu tenho uma diretora que dizia isso, ela falou que a escola que meus pais estudaram já era desse jeitinho: a disposição das carteiras, os alunos tinham que ficar sentadinhos, ouvindo e depois, nas provas, eles tinham que devolver tudo aquilo. E hoje, por tudo que a gente queria fazer, alguma coisa*

diferente, a gente continua fazendo a mesma coisa. A escola não está, principalmente do Estado, ela não está preparada para atender uma criança, hoje, de final de século XX. Parece que a criança quer mais." (Profa. Soraia - Curso de História - Público).

A dificuldade em relação aos materiais didáticos, às instalações escolares adequadas a determinadas atividades como laboratórios, sala de projeção, etc., também são mencionadas pelos professores e evidenciadas pelos pesquisadores, de longa data. O estudo de Pereira (1976:62) cuja coleta de dados foi realizada entre maio de 1958 e março de 1959, descreve as instalações da escola primária pesquisada, mostrando que ela não apresentava as condições materiais necessárias à execução dos princípios propostos pelo *Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado* publicado em 1956. Segundo o autor, essa regulamentação continha "um esforço de introduzir, na escola primária, procedimentos ditados pela pedagogia moderna - mais especificamente pela ideologia conhecida como **teoria da escola nova**, defendida pelas escolas normais cursadas pelo pessoal docente-administrativo das escolas primárias do Estado de São Paulo todo"(grifos no original). Os princípios dessa teoria pressupunham certas condições como: 25 a 30 alunos por classe, atividades não só no interior das salas de aula, o que implicava uma variedade de dependências do prédio escolar, utilização dos chamados auxílios audiovisuais, etc. Pereira (1976:63) constata que a escola investigada ficava muito aquém desses padrões, tanto em relação às instalações prediais como aos recursos didáticos. "Nota-se uma penúria de material didático: existem uns poucos mapas e cartazes deteriorados, não há globos, etc. Numa certa época até o giz usado pelos professores chegou a ser comprado com seu próprio dinheiro."

Assim, há 35 anos, já se constatavam as limitações impostas, pela falta de material didático e inadequadas instalações da escola, para a realização da prática docente mediada por outras concepções de educação. *"Passagem comum da história de vida profissional desses professores é uma espécie de choque da realidade, enfrentado no início da carreira e conseqüente, na sua opinião, do desajuste do ensino das escolas normais às reais condições da escola primária. Muitos tentaram aplicar as técnicas aprendidas, porém acabaram por abandoná-las e 'dando razão às professoras mais velhas'"* (Pereira,1976:83). Ainda hoje, os professores apontam estas mesmas limitações para executarem um trabalho visto como menos "tradicional". *"Eu sinto que, com que é dado em sala de aula é muito pouco, precisaria de mais recursos para incentivar os alunos, ainda mais hoje, que não existe nenhum interesse dos alunos. Eu mudaria a prática, quando eu entrasse na História da Grécia, mostraria um filme, mas a gente não consegue, pois não tem televisão e não dá para trazer de casa, (...) se tivesse uma sala própria seria mais fácil, (...). Falta espaço na escola, por outro lado se tivesse uma biblioteca ou um arquivo e outros recursos seria melhor para sair do tradicional. Está faltando espaço e material para as aulas serem mais ilustrativas, com isso eu fico no giz e na lousa mesmo."* (Profa. Marlene - Curso de História - Público).

Libâneo (1984:192) também se refere à contradição entre os pressupostos da concepção de ensino renovado e as condições efetivas encontradas pelos professores: *"as condições objetivas de funcionamento da escola levam à estruturação das matérias, na forma tradicional, bem como o emprego de métodos tradicionais. (...) Efetivamente, como desenvolver numa classe de 40 alunos projetos de experiências? Como realizar estudos do meio, sem as condições necessárias? Como desenvolver*

pesquisas, se não há biblioteca? Como garantir um bom trabalho em grupo, sem recursos didáticos mínimos?"

Não estou defendendo o ideário da escola nova, em absoluto; nem Libâneo(1984). Estou, sim, enfatizando que a mudança de concepção teórica não tem sido suficiente para que haja transformações na prática pedagógica. As condições objetivas têm limitado este processo, e os estudos e pesquisas indicam este fato.

Outro obstáculo para o desenvolvimento do trabalho docente, de acordo com os entrevistados, é a grande dificuldade de leitura apresentada pelos alunos. Segundo os professores, os educandos não conseguem ler e interpretar um texto e este problema se apresenta com maior intensidade em crianças de 5a. série. Elas chegam semi-alfabetizadas, sendo necessário um trabalho inicial para entendimento de texto. Alguns docentes afirmaram ter o nível dos alunos piorado muito nestes últimos anos. Essa dificuldade, principalmente com as 5as. séries, faz com que eles deixem de lado estas classes na hora da escolha, ficando com elas os últimos professores da escala, isto é, quando não há outro jeito.

Um depoimento sintetiza os obstáculos citados aqui: *"as principais dificuldades que encontro hoje na minha escola são: salas superlotadas, alunos desinteressados, e assim ... uma matéria que não é atraente. No caso, a gente não dispõe de recursos. Às vezes, por exemplo, a gente necessitaria passar alguns slides, um vídeo. De vez em quando, a gente empresta da Delegacia e passa-se algum filme, e aí a gente percebe a diferença, os alunos se interessam mais. Eu procuro fazer assim, do melhor modo possível, mas nós temos reclamado muito de classes com 43, 45 alunos de 5as. séries. E geralmente, alunos da 5a. chegam sem saber ler*

e interpretar o que lêem. Então, nós, não só eu de História, mas, outros professores, de Ciências, Geografia, a gente nota que não se dá tanto o conteúdo, a gente pára para ensiná-los um texto, porque o aluno chega na 5a. série semi-analfabeto, a maioria deles. Eu até costumo conversar isso, às vezes, com os colegas e me parece que, depois da implantação do Ciclo Básico é que o nível, assim de conhecimento caiu muito. Não sei se é coincidência que os alunos vêm chegando cada vez mais fracos." (Profa. Soraia - Curso de História - Público).

O número muito grande de alunos por classe, mencionado pelo professor, principalmente, nas classes de 5a. série, aliado à jornada semanal extensa implicam numa quantidade elevada de alunos atendidos por docente. Há professores trabalhando com 10, 11 e até 12 turmas para completar a carga horária, significando um total de mais de 400 alunos. Como acompanhar a aprendizagem de todos esses alunos e corrigir provas e tarefas? "Às vezes acabo dando num bimestre quatro provas no total das minhas 11 salas (eu tenho 410, 420 alunos mais ou menos), agora é um trabalho monstruoso a correção de provas prá gente que tem tantas classes. (...) É muito cansativo, chega a desanimar." (Profa. Soraia - Curso de História - Público). Carvalho (1981:113) já escrevia em seu estudo: "o decantado, dito e redito número excessivo de alunos por classe, dificuldade óbvia e conhecida, continua a solapar as energias dos professores."

O que dizer da situação atual, com a resolução 244 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que fixou o número mínimo de 35 alunos para a formação de uma classe de 1o. grau? Se a reclamação da superlotação estava mais restrita às classes de 5a. série - superlotadas por esperar-se a evasão - agora com a resolução, a maioria das classes

deve estar por volta do número de alunos que os professores consideram alto e comprometedor ao seu trabalho.

A jornada de trabalho estafante, exaustiva, excessiva, (estes foram os termos utilizados pelos professores entrevistados) não deixa tempo disponível para a realização de pesquisa com a finalidade de seleção de material didático, para preparar aula, nem para leitura de jornais, quanto mais para atualização através de leitura de livros e revistas da área. *"Ganhando pouco e, por isso, sobrecarregado de aulas, o professor não tem tempo para pensar em outra coisa a não ser em trabalhar. Não tem nem condição de preparar a aula que vai dar"* (Carvalho,1981:118). O professor se tornou um repetidor de conteúdos, a maior parte das vezes, restrito ao livro didático, não havendo condições objetivas para preparação de aula, atualização e inovação no seu trabalho.

Acredito que poucos professores participantes da pesquisa teriam condição, por exemplo, de realizar um estudo do meio, num bairro operário de trabalhadores de baixa renda como é sugerido pela Proposta Curricular de História (SE/CENP,1992a) para alunos da 7a. série. Não, talvez, por falta de competência para desenvolver a atividade e alcançar os objetivos propostos, mas, com certeza, por falta de condições reais: tempo para prepará-la e, em alguns casos, apoio da escola e dos pais para executá-la. *"Nós poderíamos cumprir melhor o nosso papel se nós tivéssemos menos tempo de horas aula, então, essa jornada nossa por semana dificulta o nosso trabalho porque não há tempo disponível prá isso, prá ficar assim preparando textos, auxiliando melhor o nosso aluno, (...). Então como professora, acho que a gente cumpre 40% no nosso dia-a-dia, nós poderíamos cumprir bem melhor a nossa jornada se essa fosse reduzida em*

pelo menos 20 horas por semana, acho que daria bem mais tempo prá gente poder trabalhar melhor." (Profa. Núbia - Curso de História - Público).

A formação teórica do professor de História, com influência marcada pelo positivismo e com traços bacharelesco e enciclopédico, aliada às condições objetivas que dificultam a busca de formação continuada, seja pedagógica ou de outras concepções de história, via cursos, encontros ou leitura, não deixando tempo disponível também, para preparação de aula e acompanhamento da aprendizagem do aluno, compõem o quadro que limita as possibilidades de transformação do trabalho docente.

Ligados à questão da jornada de trabalho, colocam-se os problemas salarial e da desvalorização da atividade docente. Segundo Freitas (1992:152-153), a degradação dos profissionais da educação tem dois focos principais: salário e formação, ou seja, pagando-se pouco e formando-se mal.

Estes dois focos ou mecanismos atuam ao mesmo tempo e tendem a reforçar-se mutuamente. Quanto menor o salário, mais aulas o professor é obrigado a dar, ou arranjar outras atividades para sobreviver, e, menor será sua capacidade em investir na sua formação, seja considerando os recursos monetários necessários para comprar jornais, revistas e livros, seja considerando a falta de tempo para as atividades de atualização. O círculo se completa com o rebaixamento do nível de formação oferecido pelos cursos de licenciatura.

A insatisfação com o salário e a percepção da desvalorização do trabalho estão presentes no discurso do professor. *"Você não é respeitado nem como ser humano, nem como profissional, então eu acho que o respeito vem é do salário mesmo. Porque nossa sociedade é capitalista, você é respeitado pelo quanto ganha, não é?"* (Profa. Nair - Curso de

História - Pública). Uma outra professora, quando perguntamos quais as possibilidades e caminhos para mudar a prática pedagógica, respondeu: *"Tem que mudar urgente. Só não estou contente é com o salário. Enquanto isto não mudar as coisas ficam muito difíceis."* (Profa. Diva - Curso História - Particular).

A degradação salarial do professor e a feminização da carreira são elementos do mesmo processo que vem se desenvolvendo desde as primeiras décadas do século (Demartini & Antunes, 1993), como apontamos anteriormente. Pereira (1976:82), no trabalho citado, detecta em 1958/9 a insatisfação dos docentes da escola primária com o salário. Os professores entrevistados pelo autor admitiram que *"para pouco dinheiro, pouco trabalho"*. Assim, a frustração em relação aos salários, e o envolvimento do professor com outras atividades ou, com a acumulação muito grande de aulas para aumentar a sua renda, influenciam no desempenho profissional. *"Nessa escola real, a maioria dos professores, o idealismo dos professores, eu cho que não existe mais. Então, há uma insatisfação geral dos professores, e eles procuram trabalhar por aquilo que ganham"* (Profa. Fernanda - Curso de História - Público). Ludke (s/d:297) em seu estudo de 1963, também se refere à opinião dos professores do ensino médio do Estado de São Paulo sobre os baixos salários, afirmando que *"atribuem eles à remuneração um papel muito importante em relação ao seu trabalho."*

As condições sócio-econômicas do professor, mostrando uma trajetória social e educacional em movimento ascendente comparada à geração dos pais, relacionam-se à insatisfação salarial e à estratégia de submeter-se à jornada de trabalho extensa para garantir a sobrevivência e manter o padrão mínimo alcançado com o movimento de ascensão social.

Também a insatisfação salarial está associada à desvalorização do trabalho docente. Gatti e outras (1994:9-10) confirmam esta associação ao citarem que 83% dos professores pesquisados nos Estados do Maranhão, Minas Gerais e São Paulo apontam *"o salário indigno para a vida atual como o fato mais revelador da desvalorização social dos(as) docentes. (...) Esta desvalorização parece se fazer sentir mais em comunidades mais industrializadas e com nível sócio-econômico mais alto "*

As mesmas pesquisadoras (Gatti, Esposito & Silva,1994:12) também mencionam a relação entre salário e realização como questão a ser considerada na atuação docente. *"A explicação dada com a mais alta frequência pelos(as) professores(as) que declararam que suas expectativas não se cumpriram ou se cumpriram parcialmente, e, que são a grande maioria, foi a de que se sentem frustrados pois seu salário é injusto, insuficiente, ruim. A sua não realização pois, não se vincula a questões ligadas diretamente às atividades como profissional da escola mas à sua remuneração e situação social."*

Examinando, neste estudo, a relação salário/realização profissional numa outra ótica, procuro analisar a ruptura entre o significado do trabalho docente e o sentido que o professor atribui à sua atividade, possibilitando, assim, compreender as realizações e as frustrações advindas do desempenho profissional sob determinadas condições e suas conseqüências para a qualidade de ensino.

A SEPARAÇÃO ENTRE SIGNIFICADO E SENTIDO: O TRABALHO ALIENADO DO PROFESSOR

Retomando as categorias interpretativas explicitadas no Cap. I, há na sociedade capitalista, ou sob relações sociais de dominação, uma ruptura entre o significado e o sentido das ações, tornando-as alienadas.

Considerando a atividade do professor, sempre que o sentido pessoal do trabalho for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, ou seja, o trabalho "*somente um meio para satisfazer necessidades*", não haverá correspondência com o significado dado pelo conteúdo ou objetivo dessa atividade fixado socialmente - mediação do professor no processo de apropriação, pelo aluno, dos instrumentos culturais básicos. Neste caso, o seu trabalho se torna alienado.

O que incita, motiva o professor a realizar o seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo, mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência, e ligada às condições objetivas em que a atividade se efetiva. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize enquanto gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, "*que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente*" (Marx, 1984:153), este trabalho é realizado na situação de alienação.

As condições objetivas de trabalho do professor ora analisadas e confirmadas por outros estudos e pesquisas, são percebidas como limitadoras, mas nem sempre de forma clara, tanto que, muitas vezes, a situação é traduzida como frustrante, desanimadora. "*Ser professor hoje*

é carregar o mundo nas costas. Mas não é só nesta escola, não, acho que está geral. A gente sente um cansaço, um desânimo, sabe, uma frustração... já não é mais aquilo que a gente queria..." (Profa. Deise - Curso de História - Público). Outra professora traduziu assim a sua condição: "Atualmente eu estou notando que eu mesma tenho perdido o estímulo, estou tendo uma apatia, ao ver que a clientela está apática e sem estímulo, mas estamos levando, apesar de estar ensinando e não estar rendendo." (Profa. Marlene - Curso de História - Público).

Provavelmente, frente a situações similares às descritas, Dias da Silva (1992:47) afirma: "a convivência profissional (e pessoal) com professores de 5a./8a. séries revela a existência de profissionais nem sempre bem sucedidos, sentindo-se solitários e desmotivados, trabalhando segundo procedimentos tradicionais, cedendo às pressões da 'pedagogia da facilidade' - porém, convivendo traumáticamente com o fracasso e o desinteresse de seus alunos".

Alguns docentes apresentam um grau maior de consciência, articulando melhor os vários fatores vistos como responsáveis pela situação atual do ensino público, e do próprio trabalho enquanto professor de História. "Nós falamos das dificuldades, da jornada de trabalho, mas está contida aí a questão salarial, que às vezes nós nos submetemos às 36 horas/aula pela dificuldade de nos mantermos com a de 16. Pois, acho que a maioria gostaria realmente de trabalhar com a de 16 aulas, numa só escola. Então, a incerteza do corpo docente atrapalha o nosso trabalho que a gente gostaria de fazer entre as disciplinas, um relacionamento. Nós conversamos com o professor de Português, fazer relação da Literatura com a História, uma programação nesse sentido, mas a dificuldade é a instabilidade do corpo docente, a questão salarial que

está cada vez mais difícil e há um descaso muito grande do governo em relação à educação. Então, isso implica numa dificuldade maior do nosso trabalho, daí essa jornada extensa, a gente está achando que está ganhando o mínimo para sobreviver e na realidade a gente está perdendo; tanto os alunos, como os professores." (Profa. Núbia - Curso de História - Público).

Esta professora dá a real dimensão da perda quando se aumenta a jornada para poder sobreviver, perde-se na qualidade do trabalho possível de ser realizado. E aí a perda é de professores e alunos. Nem os professores se beneficiam do trabalho enquanto formador, enquanto atividade engendradora de vida que possibilite o seu crescimento como profissional e ser humano, e, nem os alunos se beneficiam da atividade que deveria permitir a apropriação do setor básico da herança cultural e a objetivação em níveis não cotidianos. A perda é da sociedade que, ao não conseguir fornecer os instrumentos básicos da cultura para suas crianças, arca com problemas sociais cada vez mais complexos no futuro.

Outro depoimento permite avaliar melhor a visão que alguns professores têm da sua situação objetiva: *"a questão do salário, todo mundo está fazendo outra coisa e não tem tempo, e com tudo isto, o pessoal está deixando mesmo de levar o negócio mais firme, mais sério, mais trabalhado. Falta uma dedicação maior ao trabalho. Não é culpa de ninguém. Eu acho que é culpa da própria situação. O pessoal não tem mais tempo para sentar para ler, procurar ir atrás de material. Falta aí a motivação para o professor. O professor tem que se sentir bem motivado para ele motivar bastante o aluno." (Profa. Beatriz - Curso de C. Sociais - Público).*

Parece que se fecha o círculo. A docente pode ter sintetizado a resposta para a dificuldade mais apontada pelos professores: desinteresse dos alunos. Ganhando mal, com uma jornada de trabalho muito grande não deixando tempo disponível para preparação de aula, correção de trabalhos e atualização, sem material didático disponível (muitas vezes os alunos não têm nem livro), como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão realizando uma prática alienante para o aluno e para si próprios, comprometendo assim, a qualidade do ensino.

Na minha interpretação, o que faz o professor realizar uma prática sem interesse e motivação para ele próprio e para o aluno ou "que o faz *desacreditar do real valor de seu trabalho em sala de aula*" (UDEMO,1991:24), são as circunstâncias de alienação a que está submetido, que, muitas vezes, não são percebidas com clareza mas, vivenciadas e fonte, tanto do declínio da qualidade de ensino - pois o trabalho alienado do professor compromete o resultado da sua atividade - quanto, do sentimento de impotência, de desânimo, de desmotivação e de falta de sentido. Portanto, a desmotivação do professor não é inteiramente subjetiva, mas ligada às condições objetivas e captadas subjetivamente pela sua consciência. Tem uma base real. Nesta perspectiva, a sua não realização está vinculada tanto a sua remuneração e condição social, quanto, ligada diretamente, às atividades como profissional.

Esta falta de interesse e de realização profissional, significando enriquecimento subjetivo e cumprimento das expectativas, faz com que o professor procure outras opções no mercado de trabalho, com melhor remuneração e maior satisfação pessoal. "*Meu trabalho não é reconhecido, não é gratificante.*" (Prof. Heitor - Curso de História - Público).

Os dados sobre mudança de profissão - cerca de 43% dos professores de História dessa DE pretendem mudar de profissão - coincidem com as informações da pesquisa de Gatti e outras, realizada em 1992. Segundo as autoras, 40% dos professores amostrados (Maranhão, Minas Gerais e São Paulo) querem mudar de profissão, chegando a 47%, entre os professores de São Paulo. (Pinto, 1993:6).

Os professores de História da DE escolhida que pretendem permanecer na profissão, dividem-se em dois grupos. Há aqueles que se encontram próximos da aposentadoria, aguardando com ansiedade a publicação, no diário oficial, para deixarem imediatamente a escola, e, um grupo interessado nas mudanças.

Esse grupo, além da melhoria salarial, diminuição da jornada de trabalho, número menor de alunos por classe, disponibilidade de recursos didáticos, considera, como importante, os cursos de atualização e reunião de professores para troca de experiências. *"A Delegacia deveria dar mais cursos, pois o professor volta com alma nova, mais encontros entre os professores de História para troca de idéias, experiências"* (Profa. Helena - Curso de História - Particular). *"Os professores de História deviam ter mais contato, a gente nunca se vê, eu acho que devia ter um curso que reunisse a gente prá trocar idéias, aprender alguma coisa (...)* trocar experiência, novos conhecimentos" (Profa. Valentina - Curso de História - Público).

Considerando os dados da pesquisa, penso haver, entre esses professores, disposição para um trabalho de discussão teórica sobre concepções de história e sobre as possibilidades de mudança da prática pedagógica. Os docentes não estão satisfeitos com sua prática e têm disposição para mudar.

No entanto, a análise realizada, acredito ter indicado, também, que só a formação teórica não é suficiente, embora necessária, para as transformações da prática se efetivarem. Se não houver uma mudança significativa nas condições de trabalho, apontadas pelos entrevistados, e sobejamente identificadas por outros estudos, condições essas subjugadoras como uma força exterior - alguns apenas a sentem mas, ainda, não tomaram consciência - as inovações não sairão do papel e das cabeças dos profissionais.

Dada a formação precária da grande maioria dos atuais professores da rede, considerando o Estado como um todo (93% formados por faculdades particulares como vimos), é absolutamente necessário investir em cursos de atualização. Sem uma formação consistente, o professor não tem condições subjetivas para o exercício da autonomia inerente ao trabalho em sala de aula. Mas estes cursos não terão retorno se ao mesmo tempo não for feito um investimento maciço para melhorar as condições objetivas de trabalho, inclusive condições que favoreçam a discussão e a reflexão conjunta dos professores para planejamento e avaliação das suas atividades.

A CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), no caso dos antigos cursos de 30 horas oferecidos pelas Universidades Públicas Estaduais, e, mais recentemente, a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) com os cursos de 180 horas, preocuparam-se em avaliar o empreendimento em relação à efetiva mudança ocorrida em sala de aula. Mesmo que todos os professores envolvidos nos cursos de capacitação tivessem se apropriado de novos conhecimentos - conteúdos, concepções e metodologias - a sua aplicação estaria limitada pelas condições efetivas de trabalho descritas pelos professores. Os resultados dos cursos -

cursos estes, absolutamente necessários, torno a repetir - só poderão concretizar-se em transformações duradoras da prática, modificando o quadro da atual e declinante qualidade de ensino, quando as condições efetivas de trabalho possibilitarem.

Nas condições atuais, caracterizadas pelos docentes consultados, mesmo o professor com formação diferenciada, aquele que passou pelos bancos das faculdades públicas e tem, presumivelmente, um cabedal de conhecimento (mesmo que enciclopédico e bacharelesco como vimos), e base para incorporar novos conceitos e outras concepções de história, freqüentando cursos de atualização ou adquirindo-os através da leitura, encontra-se realizando um trabalho alienado e alienante.

Alienado e alienante porque o trabalho, resumido em repetir conteúdos imutáveis, embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente e suas condições de vida não permitem a ampliação das possibilidades de crescer enquanto professor e ser humano, criando novas necessidades e condições de satisfazê-las. E nem para o aluno. Alienam-se os dois. Segundo Saviani (1988:74) *"é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. (...) à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos."*

Ao reproduzir, mecanicamente, em sala de aula, determinadas operações, a atividade se torna alienada, pois, o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, trabalhando de acordo com o salário e as condições objetivas, não correspondendo ao significado fixado socialmente. O trabalho alienado e alienante do docente torna a escola *"um simples banco*

de informações" como falou uma das professoras entrevistadas e completamente desinteressante para alunos e professores. Todos perdem.

Fazendo uma analogia, uma releitura dos resultados das pesquisas sobre o "bom" professor (Kramer & André, 1984; Cunha M., 1988; Pimentel, 1993) considerados sob a ótica do significado e sentido do trabalho docente, poderia afirmar que os professores bem sucedidos são aqueles que conseguem integrar significado e sentido, encontrando melhores condições objetivas, e em alguns casos, apoio institucional, para realização de uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienada.

Quais as possibilidades da realização de um trabalho docente menos alienado na escola pública? Qual o vir-a-ser desse trabalho?

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU AS POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO DOCENTE MENOS

ALIENADO

O objetivo central desta parte final do estudo não é sintetizar as principais conclusões, mas, a partir da tese defendida - a transformação da prática pedagógica não depende apenas da mudança de concepções teóricas, portanto, da formação do professor, mas também, das modificações das condições objetivas em que esta prática se efetiva - discutir as possibilidades de um trabalho docente menos alienado, explorar o vir-a-ser da prática pedagógica do professor da escola pública.

De modo algum a sustentação desta tese implica em geração do imobilismo, da espera paralisante por transformações da realidade. Se somos sujeitos da história, mesmo encontrando limites impostos pelas condições já dadas e estabelecidas, podemos e devemos apontar e empreender ações, visando agilizar e direcionar as mudanças que nos parecem necessárias e viáveis num determinado momento histórico.

Os próprios professores entrevistados, frente à situação em que se encontram, indicaram caminhos para a superação das dificuldades da prática pedagógica. Estes caminhos envolvem tanto as condições subjetivas - formação continuada propiciada pela participação em cursos de atualização, em reunião de professores para troca de experiência, discussão de textos e para reflexão sobre a prática - como as condições objetivas - organização do trabalho docente e remuneração, abrangendo medidas tais como: classes com menor número de alunos, redução da jornada de trabalho, melhor remuneração e acesso a recursos materiais e didáticos.

A questão da recuperação do salário dos professores é crucial para a modificação do quadro em que se encontra o ensino público. No entanto, junto com esta recuperação salarial, visando à melhoria da qualidade de ensino, é preciso promover a diminuição da jornada de trabalho referente ao número de aulas semanais efetivamente dadas.

Constatou-se, e outros estudos também evidenciam, que a maior parte dos docentes de 5a. a 8a. séries do 1o. grau cumpre jornada integral - 44 horas semanais, sendo 36 horas/aula e 8 horas/aula atividade - distribuída em 10, 11 ou mais classes, o que significa o atendimento de cerca de 350 a 400 alunos. Com essa carga didática torna-se difícil realizar um trabalho profícuo para alunos e professores. *"Um professor não pode e não deve ministrar mais do que 20 aulas semanais trabalhando com no máximo 4 ou 5 classes se se quer exigir dele eficiência e produtividade"* (UDEMO,1991:24).

Imbricadas nos problemas de salário e jornada estafante, estão as questões relativas à itinerância e rotatividade dos professores. Muitos deles, como se mostrou e vários estudos constataram, trabalham em pelo menos duas escolas para completar a jornada. Esses docentes se deslocam de uma escola à outra, não havendo tempo para uma participação efetiva nas discussões gerais com outros professores e nem para conhecerem a clientela da escola.

A rotatividade, possibilitada pelo sistema de escolha de aula e agravada pela insatisfação salarial e com o próprio trabalho desenvolvido, diminui as chances de um trabalho conjunto dos docentes e da implementação de uma prática mais adequada às crianças frequentadoras da unidade escolar, pois os professores permanecem pouco tempo vinculados a uma escola.

O redimensionamento da jornada, considerando a diminuição do número efetivo de aulas semanais e o acréscimo de horas atividade em casa e na escola - para correção de trabalhos, provas e preparação de aulas, reuniões com outros professores, coordenadores e diretor, atendimento de pais e alunos e atualização através de cursos, de orientações técnicas, de discussão de textos, etc. - pode levar a resultados promissores quanto à transformação da prática. Este rearranjo da jornada possibilitaria o trabalho exclusivo em uma escola. Com 20 horas/aula semanais, trabalhando com no máximo 4 ou 5 classes, e outras 20 horas de atividade, distribuídas em casa e na escola, como propõe a UDEMO (1991), o professor poderia fixar-se numa determinada escola trabalhando em regime de dedicação exclusiva.

A experiência do regime de dedicação exclusiva no ensino superior público do Estado de São Paulo e nas Universidades Federais poderia servir de base para uma proposta semelhante no ensino básico e de 2o. grau.

Outras experiências no próprio âmbito do 1o. e 2o. graus que incluem horários remunerados para atividades, tanto de formação continuada, como de acompanhamento do aluno, devem ser consideradas e avaliadas. O projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, SE/CENP,1988), por exemplo, prevê carga horária suplementar para os professores destinada à preparação de material didático, reuniões, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, bem como para cursos de atualização profissional. Alguns estudos avaliativos sobre o CEFAM (SE/CENP,1992b; Moura,1991) reconstituem a sua história e analisam a sua contribuição na busca da melhoria da qualidade de ensino na formação do professor das séries iniciais do 1o. grau. Outras pesquisas

se encontram em fase final de execução¹ e podem indicar as contribuições do Projeto CEFAM, em relação às medidas de reorganização da carga horária de aulas efetivas e de horas atividades, para possíveis avanços em direção a uma prática pedagógica menos alienante.

Também o Projeto Escola Padrão (SE,1991), elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1991, apresenta uma reorganização do trabalho docente, instituindo o regime de dedicação exclusiva e um máximo de 29 horas aula, sendo o restante da carga horária - para completar a jornada de 44 horas - utilizada com atividades de atualização, acompanhamento de alunos, e, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico. Esse novo sistema abre espaço para a formação continuada do professor, para as atividades de preparação de aula e correção de provas e trabalhos, além de possibilitar o encontro de professores num horário comum para o desenvolvimento de um projeto pedagógico coletivo.

Não tive acesso, ainda, a estudos avaliativos sobre a Escola Padrão. Sei que o Núcleo de Ensino do *Campus* da UNESP de Araraquara coordena uma pesquisa com este objetivo, congregando vários pesquisadores de outros *Campi* da mesma Universidade, com uma amostra de Escolas Padrão de diferentes regiões do Estado. Tomei ciência também, de uma pesquisa avaliativa que a CENP está desenvolvendo junto a estas escolas, estabelecendo como referência o conhecimento dos alunos.

Pode-se discutir a não implementação desse modelo em toda a rede estadual, mas não se pode negar a adequação ou a melhoria das condições

¹ Tenho conhecimento de dois trabalhos sobre o CEFAM: uma tese de doutorado a ser defendida na FEUSP pela professora Arleta Nóbrega Z. M. de Campos e uma dissertação de mestrado a ser defendida na FE/UNICAMP pela mestranda Maria José Vieira Barros. Acaba de ser publicado pela Cortez, *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*, de Margarida Jardim Cavalcante.

de trabalho oferecidas. O importante a destacar, mesmo sem dados avaliativos sobre o seu funcionamento e possíveis resultados a curto prazo, é que o Projeto Escola Padrão representa uma tentativa de melhoria da qualidade de ensino da escola pública fundamental. Ele considera as condições subjetivas do trabalho docente ao propor medidas facilitadoras da atualização ou formação continuada do professor e do desenvolvimento de um projeto pedagógico coletivo que pode levar a uma compreensão mais articulada do significado do trabalho docente por parte do conjunto dos professores da escola. Ao mesmo tempo, o Projeto não deixa de contemplar as condições objetivas ao redimensionar a jornada de trabalho, e atribuir-lhe o caráter de dedicação exclusiva com gratificação adicional em termos salariais.

Prestando serviço de extensão junto à Delegacia de Ensino de São Carlos por meio de Orientação Técnica a professores da rede estadual, no primeiro semestre deste ano, pude constatar que os profissionais trabalhando em algumas Escolas Padrão tiveram oportunidade de discutir com outros docentes das suas unidades os temas, objetivos, atividades e textos sugeridos. O espaço previsto para as reuniões do conjunto de professores de uma área ou de determinada série proporcionou condições para o planejamento coletivo e avaliação do trabalho pedagógico e, em alguns casos, onde provavelmente há liderança na escola, fez diferença no resultado, neste caso específico.

A autonomia didática assegurada pelo processo de trabalho docente não pode ser exercida sem uma formação adequada do professor. No entanto, essa autonomia não pode ser entendida apenas no plano individual. O professor orienta o seu trabalho de acordo com sua formação teórica, sua experiência e necessidades de seus alunos, mas fica

limitado a sua classe ou a sua disciplina, correndo o risco de não haver continuidade nos anos subseqüentes. A autonomia deve ser entendida, então, de forma mais ampla e canalizada para a discussão coletiva do projeto pedagógico da escola. Nesta discussão algumas questões são essenciais: características dos alunos, suas vivências e conhecimentos; papel da escola; significado da ação docente, abarcando o compromisso com a formação do aluno; caráter social do conhecimento; formas de atingir os objetivos propostos pelo conjunto de professores.

Para que ocorram o planejamento coletivo das atividades e avaliação do trabalho realizado, levando a uma reflexão sobre a prática e à busca de atualização, crescimento profissional, necessita-se de um espaço, em termos de horário comum, para reunião dos professores e a liderança de um dos membros da escola: diretor, ou vice-diretor, ou coordenador de área, de ciclo, etc.

Além da autonomia pedagógica, a unidade escolar deveria contar com um orçamento específico que garantisse a execução do seu projeto pedagógico de modo ágil e de acordo com suas características e necessidades.

Essa descentralização, tanto pedagógica como administrativo-financeira, depende, de um lado, de um projeto de política educacional claro, com diretrizes básicas e, de outro, de condições prévias para gerir recursos e implementar o plano pedagógico. *"Na modernização da gestão, um sistema avaliativo dos vários segmentos administrativos é um recurso importante para manter ágeis as tramitações burocráticas necessárias, como para detectar disfunções e corrigi-las, e ainda para detectar necessidades de formação, reciclagem e apoio técnico"* (Gatti, 1993:9).

Na busca da viabilização de uma escola de qualidade, comprometida com a formação de seus alunos de modo a propiciar a eles acesso aos conhecimentos, instrumentos sociais básicos necessários para a vida na nossa sociedade atual, os esforços devem ser de toda a sociedade. Tanto do Estado representado pela União, Estados e Municípios que, em parceria, por preceito constitucional, são responsáveis pela manutenção do ensino fundamental, como da sociedade civil através de seus setores organizados que podem participar atuando diretamente nas escolas ou influenciando a elaboração das diretrizes de política educacional.

A parceria entre União, Estado e Municípios, embora prevista constitucionalmente, nem sempre se efetiva na prática. As dificuldades são, principalmente, de ordem política e a superação delas depende de um entendimento que priorize os interesses fundamentais da população. *"Formas mais adequadas de relacionamento entre essas instâncias estão para ser construídas; sua conquista é necessária para a melhoria de qualificação do ensino nas diferentes redes escolares. (...) Estados e Municípios devem encontrar formas mais efetivas de organizar e integrar suas ações; precisam criar ou encontrar meios de cooperação que conduzam à maximização de seus recursos financeiros, físicos e humanos, possibilitando uma gestão mais eficiente da educação e da escola. Nessa área o que se necessita é parceria e não competição"* (Gatti, 1993:9-10).

A parceria e a junção de esforços - das várias instâncias governamentais e dos diversos setores da sociedade: associações civis e religiosas, sindicatos, universidades - para qualificar melhor o ensino devem considerar a **escola**; como afirma Gatti (1993:7), a educação que *"se faz no varejo, na relação professor-aluno no contexto escolar, e não no atacado, na sofisticação administrativo-pedagógica"*. Todos os recursos e

esforços precisam ser canalizados para a escola e, prioritariamente, para garantir as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente.

Uma das questões que necessita de equacionamento, de pesquisas para uma ação mais efetiva e adequada, diz respeito à formação continuada ou formação permanente em serviço. Esta me parece uma questão importante, neste momento, dada a formação inadequada ou precária de grande parte do professorado. A pesquisa que ora relato, mostra que essa formação não pode estar desvinculada das condições objetivas de trabalho do professor. Se, por um lado, a atualização através de cursos, encontros, leitura e discussão de textos, só tem possibilidade de ocorrer com a previsão de um número de horas da jornada de trabalho do professor devidamente remuneradas, de outro, é preciso prover as condições necessárias - material didático e tempo - para que o professor possa preparar as suas aulas e atuar de forma criativa, interessante para alcançar os objetivos propostos. Necessita-se de condições objetivas mínimas para que a formação do professor tenha possibilidade de se expressar num ensino de melhor qualidade.

O Projeto Escola Padrão, ao alocar um número de horas de atividades pedagógicas a ser cumprida na escola, procura garantir as condições objetivas mínimas para que a formação continuada possa ocorrer. No entanto, dois problemas ainda permanecem. O primeiro se refere ao número de Escolas Padrão em todo o Estado; a previsão era, até o final de 1994, implantar o projeto em toda a rede, mas isso não ocorreu, e temos hoje, cerca de 24% das escolas estaduais² pautando-se por ele. Assim, apenas uma parte dos professores do sistema estadual conta com uma jornada que

²Atualmente há 1614 Escolas Padrão no Estado de São Paulo (dados de 1994) para um total de 6682 escolas estaduais (dados de 1992). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1994, (informação verbal).

possibilita, ou facilita esta formação. O segundo está ligado à efetivação das atividades de atualização previstas para aquele horário. Quais as atividades que de fato estão ocorrendo? Quem propõe estas atividades: o diretor, os coordenadores de área? Quem as implementa? Há participação de outros profissionais como supervisores de ensino, assistentes pedagógicos, professores das universidades? Como o professor está reagindo a esse tipo de atividade? Há avaliação dos resultados? Impõe-se um sistemático acompanhamento da experiência das Escolas Padrão em relação à formação continuada e seus resultados. Estudos preocupados em avaliar o Projeto poderiam colaborar para uma reflexão mais ampla sobre esta questão, fornecendo subsídios para aperfeiçoar, corrigir possíveis falhas ou propor outras formas, antes da implantação no restante da rede.

Algumas experiências em curso, na própria rede estadual de 1o. e 2o. graus, apontam para as possibilidades de um trabalho docente menos alienado, sinalizando uma possível mudança na direção de um ensino de melhor qualidade, ao proporem modificações que afetam tanto as condições subjetivas (formação continuada, atualização) e condições objetivas (reorganização da jornada, dedicação exclusiva e melhoria salarial).

Quanto mais se cuidar da formação do professor, mais ele terá condições de compreender o significado do seu trabalho e de comprometer-se com o sucesso do seu aluno. Com um grau maior de consciência, ele poderia estar apto para discernir que mudanças efetivas dependem da qualidade de sua prática pedagógica, de um trabalho conjunto de professores e da direção da sua escola, de ações políticas do Estado para o que devem contribuir professores, enquanto sindicato e outros setores da sociedade.

Não se subestima a importância da formação acadêmica do professor ao ressaltar a formação continuada. As licenciaturas precisam ser repensadas a fim de que as mesmas proporcionem uma preparação mais adequada aos futuros professores. Entretanto, minha reflexão sobre o trabalho docente considerou o professor hoje em exercício na rede estadual e, portanto, as suas condições subjetivas e objetivas de trabalho. Assim, as intervenções possíveis requerem ações dirigidas para a formação em serviço ou continuada. A articulação entre esta formação e condições objetivas adequadas é essencial para que o trabalho docente seja exercido de uma forma menos alienante e se torne mais profícuo e significativo para os professores e seus alunos; síntese para a melhoria da qualidade de ensino da escola pública, o grande desafio da educação neste final de século.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, Denise B. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.60, p.3-14, fev.1987.
- BASSO, Itacy S. As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de História. **Didática**, São Paulo: n.25 p.01-10, 1989.
- _____. O perfil do aluno do *Campus* de Marília. In: 2a. Semana da Educação da UNESP de Franca. **Resumos**, Franca: 1991.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n.64 p.4-13, fev. 1988.
- CABRERA, Blas, JIMÉNEZ, Marta, J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. Tradução de Álvaro Moreira Hypolito. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n.4, p.190-214, 1991.
- CARVALHO, Maria J. V. de. **O professor estadual: um valor ameaçado**. São Paulo: PUC, 1981. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, 1981.
- CUNHA, Luiz A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Maria I. **A prática pedagógica do "bom professor": influências na sua educação**. Campinas: UNICAMP, 1988. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- DEMARTINI, Zeila B. F., ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n.86 p.5-14, ago.1993.
- DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. F. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as. séries**. São Paulo: USP, 1992. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1992.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Tradução de Álvaro Moreira Hypolito. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: n.4, p.41-61, 1991.
- ESCOLAS estaduais estão superlotadas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo: quinta-feira, 7 abr., 1994. p.1, 7o. cad. Folha Nordeste.

- FORMAÇÃO de professores no Brasil: 1960-1980. Brasília: INEP/REDUC, 1987. 3v. (Resumos analíticos em educação).
- FENELON, Dea R. A questão de Estudos Sociais. **Cadernos CEDES 10 - A prática do ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, Luiz C. de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? . IN: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea C.B.E.).
- GATTI, Bernardete A. Sobre a formação de professores para o 1o. e 2o. graus. **Em Aberto**, Brasília: ano 6, n.34, p.11-15, abr./jun. 1987.
- _____. Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n.85, p.5-10, maio, 1993.
- GATTI, Bernardete A., ESPOSITO, Yara, SILVA, Rose N. da. **Características de professores(as) de 1o. grau: perfil e expectativas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994. (Mineo.).
- GOMES, Ana R. B. Condições do professor no Brasil: trajetória da categoria. In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea C.B.E.).
- GOUVEIA, Aparecida J., HAVIGHURST, R.J. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: n.4, p.3-21, 1991.
- JIMÉNEZ, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. Tradução de Álvaro Moreira Hypolito. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: n.4, p.74-90, 1991.
- KRAMER, Sonia, ANDRÉ, Marli E. D. A. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v.65, n.151, p.523-37, set./dez., 1984.
- LELIS, Isabel A. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução do francês por Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988.
- LIBÂNIO, José C. **A prática pedagógica de professores da escola pública**. São Paulo: PUC, 1984. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, 1984.

- LÜDKE, Hermengarda A. Os professores de ensino médio. In: DIAS, José Augusto (Coord.). **Ensino médio e estrutura sócio-econômica (Estado de São Paulo)**. Rio de Janeiro: IBGE, INEP, s./d. [196-].
- MARKUS, G. **Marxismo y "Antropología"**. Tradução do alemão por Manuel Sacristan. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARTINS, C. Benedito. **Ensino pago: um retrato sem retoques**. São Paulo: Global, 1981.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro I. Volume I. Tradução do alemão por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. Para a crítica da economia política. In: MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros escritos**. 2a. ed. Seleção de textos de José Arthur Giannotti, tradução do alemão por José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Os Pensadores).
- _____. **O Capital - Capítulo VI (inédito)**. Tradução do castelhano por Eduardo Sucupira Filho e cotejado com a edição alemã por Célia Regina de Andrade Bruni. São Paulo: Ciências Humanas Ltda., 1978b.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. In: FERNANDES, F. (org.) **MARX, K., ENGELS, F.: História**. 2 ed. Tradução do alemão por Viktor von Ehrenreich. São Paulo: Ática, 1984. (Grandes cientistas sociais, 36).
- MARX, Karl, ENGELS, F. **A ideologia alemã**. In: FERNANDES, F. (org.) **MARX, K., ENGELS, F.: História**. 2 ed. Tradução do alemão por Florestan Fernandes et al. e revisão técnica da tradução por Viktor von Ehrenreich. São Paulo: Ática, 1984. (Grandes cientistas sociais, 36).
- MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1o. grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: o que fundamenta a ação docente?** Rio de Janeiro: PUC, 1983. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, 1983.
- MOTA, Carlos. G. **Ideologia da cultura brasileira (1933 - 1974)**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1980.
- MOURA, Maria I. G. L. de. **CEFAM no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição**. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, 1991.
- NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.6, n.11 p. 99-116, set.1985/fev.1986.
- PAGOTTO, Maria D. S. **Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores**. São Carlos: UFSCar, 1988. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 1988.
- PALMA FILHO, J. Cardoso. **Formação continuada dos profissionais de ensino - Convênios SE/Universidades. Algumas considerações iniciais**. **ANAIS** -

Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Rumo ao Século XXI. Águas de São Pedro, 1990.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana.** 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. **Anotações sobre o capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1977.

PIMENTEL, Maria da G. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

PINTO, P. Silva. Professores escrevem mal, lêem pouco e culpam alunos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo: domingo, 16 maio 1993. p.6, cad. 4. Cotidiano.

PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton R. de, SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.91-108, 1991.

RIBEIRO, Maria Luisa S. A condição do professor no Brasil de hoje: um estudo em São Paulo. In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica.** Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea C.B.E.)

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930 -1973).** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SÁ, Nicanor P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n.57, p.20-29, maio, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo.** (Projeto Escola Padrão). São Paulo: SE, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A direção e a questão pedagógica.** São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. **Proposta curricular para o ensino de História - 1o. grau.** São Paulo: SE/CENP, 1992a.

_____. **O Projeto CEFAM: avaliação do percurso.** São Paulo: SE/CENP, 1992b. (Avaliação Educacional).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Escola e democracia.** 20 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991b.

- SILVA, Rose N. da, et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.
- SILVA, Tadeu T. da. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 3a. ed. Tradução do inglês por Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1991a.
- _____. **A formação social da mente.** 4a. ed. Tradução do inglês por José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 1991b.
- _____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar.** In: VYGOTSKII, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo, Ícone e EDUSP, 1988.
- UDEMO - Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. **A educação brasileira contemporânea, a formação de professores e a condição de trabalho do professor de 1o. e 2o. graus.** In: **O forum da licenciatura da USP.** São Paulo: USP, 1991.
- WHITAKER, Dulce C. A. **UNESP: diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos (estudo de variáveis formadoras do capital cultural).** São Paulo: VUNESP, 1989.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DA D.E. ESCOLHIDA

DADOS PESSOAIS

Q. 1 Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino

Q. 2 Idade _____ anos

Q. 3 Estado Civil: 1. () Solteiro
 2. () Casado ou outra forma de união
 3. () Separado, desquitado, divorciado ou viúvo

Q. 4 Lugar em que você nasceu:

Cidade _____ CEP _____

Estado _____

País, se for fora do Brasil _____

Q. 5 Cidade em que você mora _____ CEP _____
 Bairro _____

DADOS FAMILIARES

Q. 6 Ocupação que seu pai (ou responsável) exerce ou exerceu (no caso de aposentado ou falecido) por mais tempo: _____

Descreva brevemente as atividades desempenhadas por seu pai ou o cargo ocupado. Se ocupar (ou ocupou) posição de chefia indique o número aproximado de subordinados. _____

Q. 7 Sua mãe exerce ou exerceu alguma função remunerada?

1. () nunca

2. () antes de se casar

3. () depois de casada, mas já se aposentou ou deixou o emprego
 (caso de doença, morte, desistência, etc.)

4. () desempenha função remunerada atualmente

Q. 8 Ocupação da sua mãe, caso ela exerça ou tenha exercido alguma função remunerada em qualquer fase da vida. _____

Descreva brevemente as atividades desempenhadas ou o cargo ocupado

Q. 9 Qual o nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis ?

	PAI	MÃE
1. analfabeto	()	()
2. primário incompleto ou alfabetizado	()	()
3. primário completo	()	()
4. ginásial incompleto	()	()
5. ginásial completo	()	()
6. colegial, técnico ou normal incompleto	()	()
7. colegial, técnico ou normal completo	()	()
8. superior incompleto	()	()
9. superior completo	()	()

Atenção: Se você for casado(a), responda:

Q.10 Qual a ocupação que seu esposo(a) exerce ou exerceu (no caso de aposentado, falecido) _____

Descreva brevemente as atividades desempenhadas ou cargo ocupado. Se ocupar (ou ocupou) posição de chefia indique o número aproximado de subordinados _____

Q.11 Em que faixa se situam os rendimentos brutos de seu esposo(a) referentes ao mês de abril de 1990?

1. () até Cz\$ 3 674,06
2. () de Cz\$ 3 675,00 a Cz\$ 7 348,12
3. () de Cz\$ 7 349,00 a Cz\$ 11 022,18
4. () de Cz\$ 11 023,00 a Cz\$ 18 370,30
5. () de Cz\$ 18 371,00 a Cz\$ 25 718,42
6. () de Cz\$ 25 719,00 a Cz\$ 36 740,60
7. () de Cz\$ 36 741,00 a Cz\$ 55 110,90
8. () de Cz\$ 55 111,00 a Cz\$ 73 481,20
9. () mais de Cz\$ 73 481,20

Q.12 Qual o nível de escolaridade de seu esposo(a)?

1. () analfabeto
2. () primário incompleto ou alfabetizado
3. () primário completo
4. () ginásial incompleto
5. () ginásial completo
6. () colegial, técnico ou normal incompleto
7. () colegial, técnico ou normal completo
8. () superior incompleto
9. () superior completo

HISTÓRICO ESCOLAR

Q.13 Indique a sua formação escolar.

1º Grau	Escola		Período		Ano		Nome da Escola e Cidade
	Públ.	Part.	diu.	not.	ini- cio	tér- mino	
1ª a 4ª séries (Primário)							
5ª a 8ª séries (Ginásio)							
2º Grau Normal ou Magistério							
Colegial							
Técnico							
Madureza ou Supletivo de 1º Grau							
Madureza ou Supletivo de 2º Grau							

Q.14 Qual o seu primeiro curso superior?

Curso: _____
 Ano de início e término: de 19__ a 19__
 Licenciatura: 1. () Curta 2. () Plena
 Nome da Faculdade: _____
 Tipo de instituição: 1. () Pública 2. () Particular
 Período: 1. () Diurno 2. () Noturno
 Cidade: _____ CEP: _____

Q.15 Você realizou outro curso superior ou complementação/habilitação?

1. () Não 2. () Sim
 Se sim:
 Curso: _____
 Ano de início e término: de 19__ a 19__
 Nome da Faculdade: _____
 Tipo de instituição: 1. () Pública 2. () Particular
 Período: 1. () Noturno 2. () Diurno
 Cidade: _____ CEP: _____

Q.16 Dentre as assertivas abaixo, assinale com um "X" todas as que se aplicam ao seu caso:

1. () Estou realizando outro curso universitário
Qual? _____
Instituição: _____
2. () Conclui curso de aperfeiçoamento (mínimo 180 horas)
Qual? _____
Instituição: _____
3. () Conclui curso de especialização (mínimo 360 horas)
Qual? _____
Instituição: _____
4. () Conclui curso de mestrado. Área: _____
Instituição: _____
5. () Estou fazendo curso de mestrado. Área: _____
Instituição: _____
6. () Conclui curso de extensão universitária.
Quais: _____

Q.17 Você pretende fazer mais algum curso? Qual? Por que?

HISTÓRICO OCUPACIONAL

Q.18 Em que faixa de idade você começou a trabalhar?

1. () menos de 14 anos
2. () entre 14 e 17 anos
3. () entre 18 e 21 anos
4. () mais de 21 anos

Atenção: Dê as seguintes informações sobre o seu primeiro emprego:

Q.19 Primeira ocupação: _____
Funções e atividades desempenhadas: _____

Q.20 Há quanto tempo você leciona História?

Primeiro Grau: _____
Segundo Grau: _____
Superior: _____

Q.21 Você leciona outras disciplinas?

1. () Não
2. () Sim. Quais: _____

Q.22 Qual a sua situação funcional?

1. () Efetivo. Desde que ano? _____
2. () O.F.A. ou antigo A.C.T.. Desde que ano? _____
3. () Outra. Qual? _____

Q.23 Quantas horas você trabalha por semana?

_____ horas

Q.24 Em quais escolas você leciona e quais séries?

Primeiro Grau Pública: _____

Séries: _____

Período: diurno () noturno ()

Primeiro Grau Particular: _____

Séries: _____

Período: diurno () noturno ()

Segundo Grau Pública: _____

Séries: _____

Período: diurno () noturno ()

Segundo Grau Particular: _____

Séries: _____

Período: diurno () noturno ()

Superior: _____

Q.25 Escola pública em que você leciona o maior número de aulas semanais _____

Q.26 Você tem outra ocupação remunerada além de ser professor?

1. () Não
2. () Sim. Qual? _____

Q.27 Você mudaria de profissão se tivesse oportunidade? Por que?

Q.28 Indique em que faixa se situa o total dos seus rendimentos brutos provenientes de suas atividades profissionais em abril de 1990.

1. () até Cz\$ 3 674,06
2. () de Cz\$ 3 675,00 a Cz\$ 7 348,12
3. () de Cz\$ 7 349,00 a Cz\$ 11 022,18
4. () de Cz\$ 11 023,00 a Cz\$ 18 370,30
5. () de Cz\$ 18 371,00 a Cz\$ 25 718,42
6. () de Cz\$ 25 719,00 a Cz\$ 36 740,60
7. () de Cz\$ 36 741,00 a Cz\$ 55 110,90
8. () de Cz\$ 55 111,00 a Cz\$ 73 481,20
9. () mais de Cz\$ 73 481,20

Q.29 Você contribui para com o orçamento familiar?

1. () chefe de família contribuindo com 100% ou grande parte do orçamento.
2. () contribuo com parte do salário para o orçamento: _____ %
3. () não contribuo para com o orçamento familiar.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Q.30 Você adota livros didáticos de História ?

1. () Não
2. () Sim. Quais livros? _____

Q.31 Quais os critérios que você utiliza para escolher os livros didáticos?

Q.32 Qual a sua concepção de História? O que é História?

Q.33 Quais as principais noções ou conteúdos fundamentais que, na sua opinião, devem ser abordados na disciplina História para que o aluno compreenda a realidade social?

Q.34 Em relação à metodologia de ensino que você adota atualmente, houve algum curso ou disciplina que influenciou a sua maneira de desenvolver as aulas de História?

Se não houve, em que elementos se apóia para o desenvolvimento das suas aulas de História?

VIDA EXTRA-ESCOLAR

Q.35 Quais as suas atividades e de sua família nos fins de semana?

Q.36 Você assiste televisão com que frequência?

1. diariamente
2. fim de semana
3. raramente

Q.37 Você assina algum jornal? Qual?

Q.38 Você compra e lê números avulsos de jornal? Qual?

Q.39 Com que frequência você lê jornal?

1. diariamente
2. duas ou três vezes por semana
3. fins de semana
4. raramente

Q.40 Quais as seções do jornal que você lê preferencialmente?

Q.41 Você costuma ler outras publicações além dos livros e material especializado da sua disciplina? Quais, por exemplo?

Q.42 Você é sócio de algum clube? Qual?

Q.43 Indique as associações de classe, sindicatos, Igreja e outras instituições de que você participa. Com que frequência? Qual a atividade?

Q.44 Você costuma participar dos movimentos reivindicatórios dos professores? Você participou do movimento em 1989? De que forma?

ANEXO 2

ENTREVISTA

ENTREVISTA No. 08 (Profa. Nair - Curso de História - Público)

ESCOLA No. 08

E = ...superadas...e agora o que muda com o gravador? (A pergunta fazia referência às dificuldades da prática)

P = ...Primeiro lugar, salário, respeito ao trabalho da gente, porque você não está encontrando respeito ao seu trabalho. Tudo isso que foi enumerado aqui (folha anexa, não quis gravar) é uma questão de respeito, eu acho. Você não é respeitado nem como ser humano, nem como profissional, então eu acho que o respeito vem é do salário mesmo. Porque nossa sociedade é capitalista, você é respeitado pelo quanto ganha, não é? Então, está aí, o ponto X do problema todo. Eu me lembro do meu tempo de criança que professor era o mestre, você tinha medo de fazer uma pergunta e ser encarado como bobo, você se achava pouco inteligente perto do professor, não é? Agora virou uma coisa, viu, não tem jeito não, é salário mesmo.

E = E as funções da escola. Qual o papel que essa escola, hoje, que você trabalha, tem para clientela que ela atende?

P = Eu acho que função de creche, restaurante, menos de ensino. As mães deixam os filhos lá. Você vê por ocasião da greve, como é a situação, eles vão pro rádio reclamar, de que? De falta de merenda, de não ter onde deixar filho para ir trabalhar. Ninguém reclama de conteúdo, pelo contrário, eu comecei a dar muita tarefa, uma mãe foi lá brigar comigo, o que estava pensando, que o filho não tinha mais nada para fazer? É isso aí, e por outro lado, se vê, reclamam quando não tem aula. Se você repõe aula, são poucos os que vão. Não sei se acontece na sua também.

E = Acontece, sábado eu dei aula para dois.

P = Então, se o problema é tanto conteúdo. Não é conteúdo o problema não, é ter onde deixar a criança mesmo.

E = E já que você acha que o papel da escola é esse, como é que você acha que é ser professor nesse escola?

P = Uma luta. Eu acho que incluí tudo aquilo que foi colocado, não? Tá um inferno verdadeiro.

E = Certo, você tem conseguido cumprir um pouco desse papel?

P = Em termos de conteúdo? Eu te disse que eu atropelo aluno com conteúdo. Eu vou desenvolvendo, eu não paro em sala de aula, eu vou passando conteúdo mesmo. Eu acho que a escola tem que se pegar é nisso, e tudo que eu faço eu cobro. Eu tenho conseguido um bom resultado de aprendizado, assim, não seria...

E = Como é que você consegue?

P = E agora, combatido e tudo. Bom, eu acho que a História é uma matéria que eles se interessam naturalmente, não sei se sou eu que gosto, então, eu passo. São assuntos diferentes do que eles estão acostumados, não é? Então, vai, vai bem. Eu acho que até você conseguir acalmar a turma para poder começar a dar aula leva um pouquinho de tempo, mas depois que começo, flui normal. Então, o conteúdo, por exemplo, que eu tenho programado, tem sido dado e com bom aproveitamento, assim, a ponto de eu chegar no pé da escola e o aluno chamar - "Depressa professora, que eu tou louco para saber tal coisa!" Entendeu? Principalmente a parte de História Antiga, que eu acho que aí é uma questão de novidade maior e eles gostam mais.

E = E qual você acha que é o papel da História no currículo de 1º grau?

P = Nossa Senhora! E agora?

E = Sei lá, se você está desenvolvendo seu trabalho, se você consegue. Qual você acha que é a importância da História nesse currículo?

P = bom, qualquer currículo, não? Se você não sabe o princípio das coisas, como é que você vai chegar no agora? Eu acho que a História é fundamental em qualquer currículo, em qualquer curso. Não tem como você excluir. Seria? Eu não sei se entendi direito a sua pergunta.

E = Não, o que é História para você?

P = Vida! é isso que você quer saber?

E = É, prá que você acha que serve a História?

P = Para entender a situação atual. Desenvolver o espírito crítico, parar para analisar um texto, um conteúdo, ter uma visão mais ampla das coisas.

E = E o que você acha que é necessário para que os alunos aprendam História?

P = Hábito de estudo, vocabulário, que aí envolve o como dar aula?

E = Pode ser.

P = Eu acho que seria mais a maneira do professor passar conteúdos mesmo que vai fazer o aluno se interessar, e se ele se interessa, ele aprende.

E = Você pode falar como que você dá aula. Então, como é sua aula?

P = Comum, qualquer classe? Porque aí entra numa variável tão grande, porque a parte de 5ª série se desenvolve de um jeito, a 6ª de outro, a 7ª outro.

E = Se você quiser, pode falar da 5ª série.

P = Porque aí, por exemplo, a 5ª série é a mais chatinha, porque é a que mais tem, o aluno vem tão crú para a 5ª série, a gente tem que partir mesmo do princípio e brincando, conversando muito para poder chegar em alguma coisa, ele não tem muita capacidade de abstração, então eu acho que é o mais complicado. Eu costumo partir sempre de, eu faço um aspecto geral, apresento para eles, aula expositiva. A gente parte para análise de texto, de livro, resume, faz resumo, e quando tem alguma gravura, apresento gravura em primeiro lugar, mapa quando tem que localizar alguma coisa e eu faço com eles um fichário com as palavras chaves dos pontos. E, eles vão acrescentando de série para série, então, quando chega no colegial, não tem que ficar repetindo conteúdo. Como aqueles que eu coloquei para você agora: tipo Iluminismo, Mercantilismo. Aí não precisa explicar de novo, se o aluno tem dúvida, ele vai, consulta o fichário. Assim não tem nada de especial, não.

E = E aí, você vai explicar a matéria para ele?

P = Quando você chega no colegial, você não tem que explicar Mercantilismo de novo, que é matéria de 8ª. série. Mas você tem que falar sobre. Certo? Então, você fala simplesmente a palavra, você não vai desenvolver o ponto outra vez. E, se ele não se lembra do que se trata, ele procura no fichário. Entendeu? E é uma coisa que funciona. No tempo que eu fiz isso aqui na escola, aqui não tinha essa mobilidade do aluno, porque na outra escola, cada ano as classes mudam, tem muito aluno novo, por que isso dá muito certo para análise de texto, uma beleza.

E = Você trabalha bastante texto com eles?

P = Trabalho bastante texto. E eu sempre parto de um livro didático fraco, viu. Porque eu adoro acrescentar coisas. Se a gente pega um muito completo, você não tem tempo depois para ir enxertando. Então, eu gosto de variar, se o aluno tem interesse pelo aspecto religioso por exemplo, eu exploro bem. Se eu vejo que ele tem mais interesse pelo aspecto econômico, eu também exploro bastante, então, a aula vai preparada assim para dar margens à mudança, bem no caso se precisar, total.

E = Você prepara aula?

P = Preparo.

E = E você adota livro?

P = Os livros que a gente usa lá, já estavam adotados quando eu cheguei, não são os meus preferidos, não. Aliás, são até os que eu menos gosto. Mas eles usam, inclusive a FAE mandou, então a gente está com livro ainda, esperando os desse ano, estou esperando que o desse ano venha o que eu indiquei, fui eu que escolhi, então agora vai ser mais fácil.

E = Que livro que você tem lá?

P = Pelo amor de Deus, não me pergunta isso, que eu vou ser considerada burra.

E = Não, é que na maioria das escolas aconteceu isso, de você ter que usar o livro que foi outra pessoa que adotou.

P = É o "Moderno e Atualíssimo" - Borges Ermida. "Tadinho de eu", "tadinha de mim". Já pensou?

E = Bom e a avaliação, como é que você explica sua avaliação, o que você pensa da avaliação em si?

P = Eu faço a avaliação constante, porque a minha matéria, está sempre avaliando. Eu não sou muito chegada em prova. Porque eu noto assim, aluno bom às vezes, fica nervoso numa hora da prova, não responde nada. Então, eu gosto de valorizar muito o que o aluno faz todo dia, tipo tarefa, se ele participa, se ele presta atenção, se ele tem material em ordem, assiduidade, e, as provas, trabalho de pesquisa, às vezes...é trabalho de pesquisa mesmo, não vou acrescentar mais nada não. Eu vejo as fichas se estão feitas certinhas, também, então...Agora nota de prova, prova...a gente vê os principais aspectos que foram desenvolvidos no bimestre, e pede. Agora, eu não sou muito chegada nisso não, porque eu acho que nesse ponto você cobra uma coisa, fica muito tipo decoreba, então, eu não gosto muito não, agora, tentei já fazer aquelas provas, levar texto pro aluno analisar, inclusive com o próprio material dele e aí já me perguntaram quando é que ia dar a prova.

E = Quem pergunta é o aluno ou é cobrança de...

P = O aluno e cobrança também, porque aí vem, diz assim:

- Como, você deu prova com o livro aberto?

- Dei...

- É, mas e isso é prova?

- É!

- Ah! Não entendo como é que uma prova funciona desse jeito?

Oh! É até mais difícil de se fazer, porque envolve raciocínio e aí a maioria do tempo o aluno vem e consegue terminar. Se ele não tiver bem por dentro do conteúdo, se ele não tiver estudado bem, ele não faz mesmo.

E = e eles permitem que você trabalhe uma prova assim? Ou...

P = Em questão de direção de escola?

E = É

P = Eu já te disse que estão cobrando prova programada. E feita com antecedência de dois meses. quer dizer, eu acho que como não deu certo, então, a gente pode até ter a liberdade de fazer, mas você escuta uma coisa ou outra...agora, eu peço muito texto, em computador e eu te digo que o aspecto econômico é importante, porque o meu filho lida com computador, então quando eles pegam o texto assim, que o texto foi passado no computador:

- Nossa professora, a senhora passou o texto no computador?

- Passei.

- A senhora tem computador?

- Tenho.

- Ah!!!

Então eles olham aquele texto com o maior respeito, entendeu. E trabalham em cima dele na maior boa vontade. Agora se você leva um texto mimeografado, eles pegam, já riscam, amassam, dobram...rasgam, de preferência.

E = É. Eu sei porque os meus são mimeografados.

P = Então, eles fazem assim mesmo, não o meu, eu passo no computador, empresto, eu não dou entendeu. Então eu tive a capacidade de numerar texto, porque sumiu texto. Eu numero, passo, no fim da aula e recolho, numeradinho. Então eles tem que ter cuidado. Ah! E faço chamada oral também, viu, me esqueci da chamada oral, eles são todos chamados em questão de 5 a 10 minutos, e a chamada oral que eu faço, eu falo prá eles - "Oh! é para aprender a ouvir e falar. Eu vou fazer uma pergunta e vou chamar um número, se não souber, dentro de meio minuto, a pergunta vai para outro, só que eu não vou repetir a pergunta." Então, eu faço a pergunta, número tal respondeu, tudo bem, ele tem o pontinho dele. Se ele não respondeu, não sabe, então, às vezes, a mesma pergunta vale prá dez, aí se o camarada fala assim - "Qual é pergunta professora?" Perdeu a vez, porque não ouviu.

E = Aprender a ouvir?

P = Aprender a ouvir.

E = Certo. E quando o aluno não aprende um determinado assunto. O que você faz?

P = Isso existe. Eu acho que o aluno não aprende quando ele não quer. Porque se ele pelo menos ouvir a aula, alguma coisa ele aprendeu. Porque eu acho que não tem nenhum deficiente mental. Não é? Todos tem um nível de inteligência normal. Então, o aluno não aprende quando ele não quer, quando ele não quer vou fazer o quê? Paciência, ele repete até ele resolver aprender.

E = E como é que você avalia o curso universitário que você realizou?

P = Ah! O curso que eu fiz na faculdade foi excelente. Eu peguei o tempo áureo da escola, tanto no 1° e 2° graus, quanto a faculdade, foi ótimo.

E = Você fez a faculdade aqui ?

P = Eu fiz a faculdade aqui, naquele tempo era fácil. Meus professores estão, a maioria, fora do Brasil. São ótimos, eu só lamento que não aproveitei aquilo que devia, porque não tinha maturidade suficiente. Eu acho que se fizesse aquele curso hoje, seria outro, outro pique.

E = E quanto às matérias de Licenciatura, até que ponto elas foram relevantes para a sua prática, assim, como professora?

P = Olha, o que se aprende na faculdade, você vai usar se for dar aula em faculdade, porque depois que você cai no 1° e 2° graus é totalmente outra coisa. Agora é importante que você tenha um conhecimento profundo, prá você poder enriquecer a aula. Inclusive eu acho importante, assim,

professor precisa viajar, ele precisa ler, ele precisa ir a teatro, prá cinema, é cultura, ele tem que saber, ele tem que conhecer prá ele poder transmitir. Só que nesse nível de salário, não dá nem prá comprar livro. Dá?

E = Hoje, nem jornal!

P = Livro específico você não...é nem uma revista, um jornal, que dirá um bom livro. Então, é fundamental . Eu já esqueci a pergunta que você me fez.

E = Eu estava perguntando sobre a importância das matérias como Prática de Ensino, Didática, Estrutura. Até que ponto essas matérias foram importantes para você desempenhar o seu papel?

P = Ora, mas se você não tem? Como é que você vai desempenhar o papel, se você não tem um curso de Didática bom, ou um curso de História Antiga bom, História da Arte bom, como é que depois você vai poder transmitir pro aluno. Tem que, foi fundamental o que eu aprendi na faculdade, nossa senhora!

E = Essa parte pesou no seu trabalho, é importante?

P = Ah! Claro. Agora tem por exemplo, o primeiro dia de aula que eu fui, quando eu peguei aula, eu tinha uma classe de 3º colegial e uma de 6ª série, um era de OSPB e outra de Educação Moral, então, eu preparei aquela aula, que eu achei que era um nível excepcional, eu acabei dando a aula que eu tinha preparado para a 6ª série, então é isso, não vou dizer que a faculdade, o que eu aprendi na faculdade está muito acima não, a escola que está muito abaixo. Precisava dar um jeito de reerguer isso aí e, é uma questão de organização , e uma legislação mais rígida, viu, que a escola está muito avacalhada.

E = Em que aspecto, por exemplo, essa legislação entraria?

P = Ah! Desde um tudo, desde disciplina, até o fato do aluno poder repetir quantas vezes ele quiser. Isso não pode, o aluno não pode ganhar material também, do governo não, ele tem que comprar prá valorizar o que ele recebe. Está tudo aqui, oh! (na folha anexa).

E = Está tudo na folha. Que fatores, que circunstâncias você acha que mais contribuíram pro seu desempenho como professora?

P = Ah! O fato de gostar. Se você faz uma coisa que você não gosta, não dá certo, de jeito nenhum. Agora eu gostei muito mais, atualmente não estou gostando nada, porque o que está acontecendo não está absolutamente dentro do que eu penso, daquilo que eu penso. Agora, o trabalho para ser desenvolvido , qualquer, o fundamental é paixão, se você gosta, você consegue tudo, se você não gosta, empaca.

E = E você está satisfeita com sua prática hoje?

P = Não. Não, de jeito nenhum, mas eu não estou satisfeita não é com o meu, com a minha maneira de trabalhar, é com a situação que eu encontro.

Entendeu? Que o que eu acho é que meu trabalho está sendo muito bem feito. Ele não está sendo valorizado. E isso é uma coisa que o aluno não valoriza, a família, já vem de casa. A família não valoriza o professor, então, como é que vai valorizar o que ele recebe, não valoriza a escola, então, não tem como te valorizar.

E = E que possibilidade você vê prá mudança disso tudo?

P = O Brasil chegou num ponto que eu acho que precisava começar tudo de novo. Eu acho que para melhorar isso aí, precisava legislação mais rígida, seleção mais rigorosa, acabar com essa recuperação vergonhosa, reposição de falta, não pode existir! O aluno tem que assumir o que ele é, ou o que ele faz de errado, não pode você ficar, eu acho que recuperação, reposição, promoção automática e ficar indo de um ano prá outro, sendo empurrado do jeito que está sendo feito, fomenta a malandragem. E isso não pode, questão de disciplina é fundamental, então, se o aluno não tem punição, não tem uma lei cobrando uma coisa melhor, não vai melhorar isso nunca. Quanto mais o Estado for paternalista, pior vai ficar.

E = Bom. E em relação, agora, os conteúdos. Quais são os conteúdos mais importantes que você acha que devem ser passado?

P = Todos. Olha quanto mais você passa conteúdo, quanto mais você exige, mais se produz, que eu acho que até confirma o que eu acabei de dizer. Se você deixa correr frouxo, o aluno não aproveita nada, vira uma bagunça; se você passa bastante coisa e cobra, aquilo vem direitinho, eles aproveitam bem. Agora eu acho que quanto mais conteúdo, mais rigor, melhor! Eu não, eu não sei assim, que conteúdos de História poderiam ser tirados, eu não acho não, acho que tem que ser acrescentado.

E = Você segue assim, por tema, ou você segue...

P = Ou plano novo? Aquele plano que a gente estava discutindo nas reuniões, programa novo?

E = É você...

P = Nosso projeto. Não sigo não, sigo a História Tradicional.

E = A linha do tempo...

P = A linha do tempo. Eu acho que fica mais fácil do aluno ter uma visão global. Agora é evidente que eu incluí muitas coisas daquelas discussões nas aulas, viu, foi bom.

E = O que você inclui daquilo, por exemplo?

P = Olha, uma visão maior, por exemplo, do problema do Índio, porque a gente costumava dar aquilo meio rápido, então eu estou indo mais devagar, aprofundo mais um pouco, e eles gostam. Eu acho que é isso, o meu método é o bem tradicional, viu?

E = Também, né?

P = É, no fundo nem sempre foi assim, mas de repente virou, não se sabe porque. Ai, te ajudei em alguma coisa?

E = Oh! E como, e como.

P = E parece que eu só falei abobrinha.

E = Não...