

MARCO ANTONIO SOARES

**“PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE CARAPICUIBA”
um estudo da periferia da Grande São Paulo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Departamento de Sociologia do Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas da Universidade
Estadual de Campinas sob a orientação da
Profa. Dra. Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa.

Este exemplar corresponde à
Redação final da dissertação
defendida e aprovada pela Comissão
Julgadora em 18/12/2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

BANCA

Prof. Dr. Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa

Prof. Dr. Dulce Pompeu de Camargo

Prof. Dr. José Roberto Rus Perez

DEZEMBRO / 2000



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	5/UNICAMP
	520 11 p
V.	Ex.
TOMBO BC/	44004
PROC.	26-392/02
C	☐
D	☒
PREC	R\$ 22,00
DATA	29/04/02
N.º CPD	

CM-00154643-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP

Soares, Marco Antonio
So 11 p Professores da Escola Pública de Carapicuíba: um estudo da
periferia da Grande São Paulo / Marco Antonio Soares.
-- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador: Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Professores. 2. Escola pública – Carapicuíba (SP).
I. Gouvêa, Gilda Figueiredo Portugal. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

RESUMO

O estudo de base sociológica, procurou levantar o perfil dos professores da rede pública estadual paulista sob os aspectos: Condição sócio-econômico-cultural, Participação Institucional intra e extra-escolar, Formação Profissional, Atuação no Magistério e Concepção sobre seu Trabalho, e como esses elementos constituintes influenciam sua visão profissional na unidade escolar. A pesquisa foi realizada com uma amostra de cento e treze pessoas dentro do estabelecimento de ensino, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, em vinte escolas que mantinham o Ensino Médio no ano de 1997, na cidade de Carapicuíba, Região Metropolitana da Grande São Paulo. A análise dos dados evidenciaram que a maioria dos professores mantinham uma relação de *frente de trabalho* com a educação escolar.

Concluimos que o conceito de *Intelligentsia* utilizado por Karl Mannheim se aplica, em parte, ao corpo docente.

ABSTRACT

The study of sociological base, it tried to raise the São Paulo State School teachers profile under a set of features, namely: socio-economic-cultural conditions, intra and extra schooling participation, professional background, schooling involvement, work representation, and, consequently, how all these constituent elements influence their professional conceptions at the school setting. The research was carried out taking into consideration a sample of hundred and thirteen individuals from twenty educational establishments, distributed in the morning, afternoon and evening periods which maintained high school classes in the year of 1997; these schooling contexts are located in the city of Carapicuíba, Greater São Paulo metropolitan region. The data analysis made evident that the majority of schoolteachers keep a relation of *work front* with the schooling education.

We conclude that the concept of *Intelligentsia* utilized by Karl Mannheim apply, partly, to the teaching staff.

AGRADECIMENTOS

À Ieda, pelo companheirismo, as idéias e a parceria.

Ao Valdeci, Osmar, Daniel, Ana e Sullivan, pelo apoio, estímulo e visão crítica em todos os momentos.

Ao Niuvenius e Élide, pela inestimável solidariedade.

À Gilda Portugal, pela orientação amiga e cuidadosa.

Aos professores que colaboraram com a construção desse trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1. - NASCIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DE UM PROJETO	05
1.1. Trajetória de Vida: a Construção de um Projeto.....	08
1.2. Ingresso no Magistério - Ausência de uma Proposta.....	08
1.3. A Opção por “Estar” Professor.	16
1.4. Consolidação de uma Proposta Política Coletiva	24
1.5. Interseção: Proposta Educacional e Formação Política.....	29
1.6. De Olho num Projeto	34
CAPÍTULO 2. – DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	45
2.1. Principais Questões.	45
2.2. Objetivos da Pesquisa e Hipóteses de Trabalho	47
2.3. Seleção do Campo de Pesquisa e da Amostra	49
2.4. Descrição da População em que a Pesquisa foi executada	55
2.5. Critério no momento da Pesquisa	59
2.6. Relatório da Pesquisa de Campo.....	59
2.6.1. Elaboração do Questionário	59
2.6.2. O Campo da Pesquisa	60
2.6.3. Dados Gerais da Pesquisa.....	64
CAPÍTULO 3. - ANÁLISE DOS DADOS.....	65
3.1. Nível Sócio-Econômico e Cultural do Professor.....	65
3.2. Participação Institucional	93
3.2.1. Participação Política e Partidária.....	93
3.2.2. Participação Sindical.	98
3.2.3. Participação na Escola.....	103
3.3. Formação Profissional.	105
3.3.1. Dados Profissionais.....	105
3.3.2. Formação Acadêmica	108
3.4. Atuação no Magistério	120
3.4.1. Dados do Magistério	120

3.4.2. Concepção do Professor sobre seu Trabalho	129
3.4.3. Concepção do Professor sobre a Educação	145
3.4.4. Concepção do Professor sobre sua Posição Social	148
3.4.5. Concepção do Professor sobre o Quadro do Magistério: Corpo Docente e Administrativo	150
3.4.6. Concepção do Professor sobre sua Integração Sócio-Profissional no Ambiente Escolar	154
CONCLUSÃO - CORPO DOCENTE E INTELLIGENTSIA	163
BIBLIOGRAFIA	173
ANEXOS.....	177
Formulário da Pesquisa	177
Tabelas.....	182
Carta de Apresentação	184
Gráficos	186

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é a Unidade Escolar e seu corpo docente. Quem são os professores, suas características econômicas, de formação acadêmica, socioculturais, de gênero, etc.

Pode-se dizer que existe na escola um “corpo docente” entendido aqui como grupo de pessoas que funcionam ou trabalham juntas, consideradas como unidade, ou seja, que participam de uma ação coletiva orientada para um mesmo fim.

A qualidade do ensino, um dos temas de discussão na Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo, passa por uma compreensão mais adequada do perfil dos professores que conduzem o processo educacional.

Para o estudo partiremos da experiência de vida, pois estivemos presentes como professor na Rede Pública desde 1.988. Mas não só. Montamos uma pesquisa quantitativa, entrevistas e levantamento de documentos referentes ao Corpo Docente do Ensino Fundamental e Médio, na perspectiva de estabelecer uma tipologia deste Corpo Docente.

Enquanto este trabalho estava sendo preparado, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que estava em discussão, foi aprovada, alterando bastante a organização da Escola no país.

Em São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação promoveu – e continua a promover – mudanças na organização até então vigente, alterações na organização das escolas, no Plano de Carreira do Quadro do Magistério, na Grade Curricular, entre outras. Assim, muitas denominações que este trabalho utilizou sofreram modificações.

O Capítulo I foi concebido numa linha de experiência de vida. Através dele, procuramos trabalhar algumas características que influenciaram na construção de uma referência para nos localizar no meio que atuamos. Esta abordagem, que sabemos não ser usual em estudos acadêmicos, vem sendo admitida e mesmo aconselhada por alguns pesquisadores como José de Souza Martins em seu artigo “*Senso comum e a vida cotidiana*”¹ conforme veremos adiante.

O Capítulo II é o mapeamento do campo, contendo a justificativa, o objetivo da pesquisa e as hipóteses. Descreve também a metodologia utilizada, a elaboração do instrumento de coleta de dados, a seleção do campo de pesquisa e descreve brevemente a área e as condições da população (renda média familiar, escolarização, níveis de matrículas, analfabetismo, entre outras), onde foi aplicado o questionário e, finalmente as características físicas, humanas e a formação da Rede Pública Estadual da Região.

¹ Utilizamos o título de um artigo de José de Souza Martins “O Senso comum e a vida cotidiana” In Tempo social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10 (1): 1-8, maio de 1998. Tomamos contato com esta publicação após opção por manter a idéia inicial de utilizarmos esta reflexão como parte deste trabalho reservando um capítulo.

O Capítulo III apresenta a Análise dos Dados Coletados, subdividida em quatro partes, ou seja, Nível sócio-econômico e cultural do professor, Participação institucional, Formação profissional e Atuação no magistério, apresentando a análise quantitativa da pesquisa de campo.

Na última parte retomamos as questões gerais e apresentamos nossas conclusões.

1. - NASCIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DE UM PROJETO

Este capítulo procura atingir três objetivos básicos: primeiramente foi concebido numa linha de experiência de vida para demonstrar como chegamos até este ponto na trajetória profissional e como as condições de subsistência passada, embora específicas, deram em determinado momento o tom de nossas preocupações teóricas.

Em segundo lugar, pretendemos através deste relato mostrar quais as semelhanças e diferenças entre o autor e os professores da rede pública, tanto na trajetória profissional, quanto no padrão de vida familiar (passada e presente), nas concepções políticas, etc. Estas aproximações e distanciamentos tem como intenção básica permitir aclarar o surgimento das preocupações, contidas fundamentalmente na Segunda Parte deste trabalho, quando passamos a analisar os questionamentos advindos do questionário.

Por último, este capítulo não é um romance e nem uma autobiografia, mas fundamentalmente, um instrumento que pode nos ajudar a captar a dimensão da vida cotidiana dos professores, já que as questões do questionário não nos permitem fazer estas inferências.

Acreditamos poder através da exposição da nossa “história de vida” traçar paralelos na perspectiva do que José de Souza Martins em seu artigo *O senso comum e a vida cotidiana* se refere quando afirma:

“O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação. Além disso, não há possibilidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que o significado é reciprocamente experimentado pelos sujeitos. A significação da ação é, de certo modo negociada por eles. Em princípio, não há um significado prévio ou, melhor dizendo, não é necessário que haja significações preestabelecidas para que a interação se dê. Um aspecto essencial dessa formulação é o de que esse complicado jogo se desenrola, de fato, em minúsculas frações de tempo. Se nos fosse possível observar o processo interativo em “câmara lenta”, poderíamos perceber o complexo movimento, o complicado vai-e-vem de imaginação, interpretação, reformulação, reinterpretação, e assim sucessivamente, que articula cada fragmentário momento da relação entre uma pessoa e outra e, mesmo, entre cada pessoa e

o conjunto dos anônimos que constituem a base de referência da sociabilidade moderna.”²

Assim entendido, os professores pesquisados fazem parte desta relação social.

Sobre a Etnometodologia e sua contribuição Martins diz:

“(...) os significados são reinventados continuamente ao invés de serem continuamente copiados”³.

Acerca das descobertas daí advindas, afirma:

“(...)No fundo, são descobertas que detalham os sutis e complicados mecanismos do que os autores marxistas denominam reprodução social.

Se outra importância não tivesse tal tipo de descoberta, serviria ao menos para demonstrar a dinâmica do imobilismo, do repetitivo, da permanência e do que muitos também chamam de vida cotidiana. E do profundo compromisso que as ciências sociais podem eventualmente ter com a negação da vida e da emancipação do homem de

² Martins, José de Souza. In Tempo social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10 (1): 1-8, maio de 1998. pg. 3-4.

³ Idem. pg. 04.

suas carências, em particular a carência de liberdade.”⁴

1.1. - Trajetória de Vida: a Construção de um Projeto

Tentaremos aqui fazer nossa trajetória durante os dez anos de atuação como professor na Rede Pública. Muitas das lembranças procuram ser as mais fiéis possíveis, trazendo a realidade enfrentada e percebida. Do ingresso descompromissado politicamente na Educação ao ganho de uma proposta político-pedagógica, da ingenuidade existencial à uma formação universitária; da participação política sindical e do alargamento da visão sobre a Rede na periferia da Grande São Paulo, do contato com a realidade de desigualdade social e do confronto com os anseios de ampliação intelectual.

1.2. - Ingresso no Magistério - Ausência de uma Proposta

O curso de Sociologia e Política foi escolhido entre o segundo e terceiro ano do Segundo Grau, pois além da minha afinidade com a área, foi a partir deste momento que comecei a vislumbrar a possibilidade de transformação da sociedade brasileira, na direção de uma sociedade comunista/socialista.

No primeiro ano de Sociologia percebi através dos colegas de classe que o meu aprendizado no curso de Segundo Grau era insuficiente para discutir as questões sindicais e político - partidárias. Na classe, uma parcela era de

⁴ Idem. pg. 05.

militantes de sindicatos dos bancários e metalúrgicos, todos filiados a Central Única dos Trabalhadores.

Na esfera partidária havia alguns militantes partidários do PCB, PC do B, mas a maioria era do PT. Muitos desses colegas de classe discutiam teorias de pensadores de esquerda que nunca havia ouvido falar até aquele momento como Althusser e Gramsci, por exemplo.

O primeiro semestre foi terrível, porque tudo era novo. A dinâmica da instituição de ensino superior, era diferente, sentia-me perdido. No que diz respeito às disciplinas e respectivos conteúdos o sentimento era o mesmo, não entendia absolutamente nada.

Mais ouvia que falava, tanto em sala, quanto fora dela, pois no intervalo todos íamos para o café no lugar adotado como referência, e lá todo o debate da classe reproduzia-se e aprofundava-se intensamente. Não raramente muitos não retornavam para a sala de aula por este motivo.

Quando chegava sexta-feira, após a aula, sempre havia algum lugar ou programa para irmos e também lá conversava-se e debatia-se muito. Boa parte da sala freqüentava os mesmos lugares. A maioria da sala era como eu, não tinha o mesmo histórico de participação política partidária e/ou sindical. Alguns não tinham a mesma concepção política de esquerda, quando arriscavam alguma intervenção na aula o sentimento de estarem atrapalhando o andamento do debate que se instaurava em alguns momentos era flagrante. Muitos destes

estudantes desistiram durante o primeiro semestre, eu inclusive não tinha intenção de retornar no segundo semestre do primeiro ano.

O sentimento de ignorância ao não conseguir acompanhar o debate dos colegas era assustador, por maior que fosse minha dedicação, sentia que não conseguiria “alcançá-los”. A desistência era inevitável, somente não concretizou-se devido aquele que se tornaria a partir daí um amigo, também militante à muito tempo, chamando minha atenção utilizou um argumento muito forte, lembrando-me que haviam poucos como nós cursando o nível superior, negros e pobres.

A Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (ESP), era uma instituição privada, embora a mensalidade fosse muito pequena em relação as demais instituições de nível superior privadas, porque parte era subsidiado pela sua Fundação, não era o suficiente para aqueles que como eu tinha condições econômicas precárias. Invariavelmente tornava-me e permanecia inadimplente por vários meses.

Em 1.988 iniciava o segundo ano do curso, quando mudei da cidade de Osasco para Carapicuíba, para uma casa própria inacabada, pois tínhamos um terreno nesta cidade e precisávamos construir rapidamente para abandonar o aluguel.

Mantinha contato próximo com alguns colegas da época do segundo grau, quando em mais um dia de trabalho na empresa, recebi um telefonema de

uma delas. O telefonema, era um convite para lecionar a disciplina de História numa escola pública. Esta escola de primeiro grau, localizava-se em Osasco, próximo à região central, e ela trabalhava ali há alguns meses como inspetora de alunos nos períodos vespertino e noturno. Havia conseguido me contatar através de uma outra colega, que lecionava Geografia nesta escola no período noturno e também estudante na ESP. De imediato recusei a proposta, mas após muita insistência de sua parte, solicitei que aguardasse entre o final deste e início do outro dia, para retornar a ligação respondendo “sim” ou “não”.

No início não tinha dúvida sobre a recusa do convite, mas enquanto as horas passavam, a proposta ganhava força. Fiquei seduzido pela idéia de entrar em sala de aula como professor. Decidi no outro dia responder ao telefonema, e combinamos que conheceria a escola após o trabalho, para obter maiores informações a respeito da função de professor e quais seriam as exigências para a admissão.

Chegando até a escola fui apresentado a Assistente de Direção. Os requisitos para ser professor eram que fizesse Laudo Médico no posto de saúde do bairro - requisição preenchida e entregue de imediato -, que entregasse o comprovante de matrícula contendo o ano que cursava no nível superior, abrisse uma conta bancária numa agência do Banespa, para efeito de pagamento, e estivesse duas vezes por semana no período noturno para lecionar.

Lecionaria para uma classe de supletivo de quinta série, a primeira classe de supletivo desta escola, sendo que teria a chance de aumentar minha carga horária no semestre seguinte, uma vez que esta quinta série seria promovida para a sexta série, e uma nova turma de quinta série seria formada.

Ao sair da escola permanecia a dúvida, pois deveria conciliar o trabalho, a discência na ESP e a docência na escola, sendo as duas últimas no período noturno, ou seja, além de cumprir minha função na empresa privada, deveria estudar como aluno e para lecionar.

A única coisa que haviam entregue neste dia antes de ir embora, foi um Diário de Classe com a lista de nomes dos alunos e um livro didático de História do Brasil, que eu escolhi dentre alguns que dispunham, para adotar no curso como meu guia, pois não poderia solicitar aos alunos que o adquirissem, porque o curso embora fosse semestral, durava efetivamente menos de quatro meses.⁵

⁵ O curso de suplência iniciava-se com o mesmo calendário do curso regular, no mês de Março. Os bimestres têm a duração de um mês, neste período o professor tem de administrar as aulas e ao mesmo tempo avaliar os alunos com no mínimo duas avaliações escritas para fechar os conceitos, denominados de média. O número de aulas da disciplina de História nestas séries eram três por semana. Duas aulas em um dia e uma aula em outro dia, pois não é permitido ministrar as três num mesmo dia. O tempo de duração de cada aula era de quarenta minutos, levando em consideração que na primeira aula, a escola tolera de dez a quinze minutos a entrada dos alunos na escola após o sinal de entrada e início, acrescentando o tempo gasto na chamada, mais o tempo para os alunos organizarem-se na aula, resta muito pouco tempo para desenvolver o conteúdo. Cada semana o professor ministra três aulas, no mês considerando quatro semanas, totaliza doze aulas. Estas doze aulas são divididas entre: avaliação –no mínimo duas -, correção da avaliação mais duas aulas, os exercícios de fixação do conteúdo –redação ou questionário -, varia entre uma a duas aulas, sobram oito aulas para desenvolver o conteúdo. Para desenvolvê-lo é necessário escrevê-lo no quadro negro, ditá-lo, ou através de apostila, se o tema for complexo leva-se entre três a cinco aulas e para explicá-lo o tempo que restar, e é este tempo que fica sacrificado. O debate e esclarecimento de dúvidas sobre o tema fica prejudicado em relação a esta organização. Acrescenta-se a este quadro, os dias de reuniões de conselho de Classe/Série, reuniões de pais, feriados e as ausências do professor. Como era inexperiente não tinha a visão deste cronograma, no início privilegiava a exposição e a discussão dos

Sacrifiquei no segundo ano da ESP duas disciplinas, porque eram ministradas aulas nos mesmos dias em que deveria lecionar, ficando em dependência para o ano de 1989.

Na semana seguinte, durante o dia, ao aproximar-se o horário de estar na escola pela primeira vez, o calafrio tornava-se constante. Enquanto caminhava, os passos ficavam cada vez menores. Não sabia nada a respeito de escola como professor.

Ao chegar, apresentaram-me aos demais docentes na sala dos professores. Estava extremamente nervoso, enquanto um e outro professor faziam indagações como política de boas vindas, como: onde estudava, em que ano estava, onde residia, etc., refletia sobre a nova condição e desesperava-me. Chegada a hora de ir para a classe, entrei na sala de aula, apresentei-me e imediatamente solicitei aos alunos para se apresentarem, como forma de integração. Havia mais ou menos trinta alunos, muitos com a idade de meus pais. Com vinte e dois anos achava-me extremamente novo para ser seu professor. Assim foi meu primeiro dia de aula.

Sem saber como conduzir as aulas, combinei então, com uma das colegas de ESP e também professora nesta escola, de planejarmos juntos o curso.

temas, quando chegava o final mês mal tinha terminado determinado capítulo e era necessário “fechar” com as avaliações.

Nada sabíamos sobre o Diário de Classe: anotações dos conteúdos discutidos, como foram discutidos, sobre a chamada dos alunos, as provas escritas, papeletas, calendário escolar, entre outros.

A dinâmica da aula aproximava-se das que tinha na ESP, raramente utilizava a lousa (a última vez que havia escrito com giz foi no primeiro grau). Não preparava resumo ou apostila para acompanharem. Entrava, cumprimentava-os, sentava à frente, abria o livro⁶ - que não era o livro didático que havia selecionado -, e lia trechos para debatermos em sala.

Ignorava suas dificuldades: a maioria havia interrompido os estudos por vários anos, trabalhavam e estudavam à noite, além de desconhecer suas expectativas.

Após um mês, solicitaram as papeletas contendo: o conceito, a presença dos alunos e o total de aulas dadas pelo professor. Fiquei surpreso, desconhecia sua entrega e como preenchê-la.

Num determinado dia, no segundo mês, enquanto aguardava para entrar na sala de aula, conheci a direção da escola. Questionou-me sobre o andamento das aulas, devido reclamações dos alunos sobre suas notas insatisfatórias, afirmando que não entendiam o conteúdo. Imediatamente, uma professora interveio, dizendo que os alunos eram assim mesmo, reclamavam de

⁶ O livro adotado era Formação Econômica do Brasil de Celso Furtado.

tudo e não queriam saber de nada e instaurou-se um debate juntamente com os demais que concordavam com a professora.

Após dois meses tomei conhecimento, via inspetora de alunos, que tinha o direito em ausentar uma vez por mês, sem desconto do dia de trabalho - *falta abonada* -, totalizando no máximo seis no ano. Segundo ela, uma das boas coisas em prestar serviços para o Estado.

Recebi o primeiro pagamento três meses após. O salário era muito pequeno, não necessitava dele para sobreviver, nem curiosidade em saber como era composto. O que contava era a experiência como professor.

Ao terminar o semestre, o Diário de Classe devia ser entregue na secretaria para arquivo. Mas, como entregar o que não havia sido feito? Demorei dias para relembrar todo o conteúdo, preencher corretamente os dias lecionados, descontar minhas ausências, os feriados, e as reuniões do Conselho de Classe/Série.

No recesso do meio de ano, estudei intensivamente o conteúdo, juntamente com outros colegas, e a adotar outra estratégia em sala de aula: resumos, a postura de ficar em pé, para que pudessem acompanhar melhor as aulas.

Durante este primeiro ano no magistério, desconheci o *Sindicato dos Professores do Ensino Público Estadual*, quanto recebia por hora-aula, a composição do salário e suas gratificações, da existência do *Estatuto do*

Magistério Paulista e do Regimento Comum das Escolas de Primeiro e Segundo Graus. Na escola não participei das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe

No final de 1988, passei a refletir comparativamente sobre ambas atividades: empresa privada e a educação pública. Na empresa privada estava desmotivado, não vislumbrava de imediato promoção de cargo, trabalhava em jornada diária de oito horas, o deslocamento entre a residência e a empresa era grande e o salário que recebia não era grande. Na Educação, ao contrário, estava motivado, as condições de trabalho eram melhores, o número de dias que efetivamente trabalhava era menor, o status do professor era maior, e o salário que receberia com uma carga maior seria eqüitativo ao da empresa privada, levaram-me a optar pelo magistério.

1.3. - A Opção por “Estar” Professor

Em 1989, não retornei à empresa mediante acordo para demissão. Na Escola de Sociologia e Política, matriculei-me em duas disciplinas em regime de dependência e transferi para o período matutino. No magistério passaria a trabalhar na cidade de Carapicuíba em duas escolas e em Osasco em uma, nas disciplinas de História, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Assumi as aulas no curso regular de quinta a oitava séries, entre os períodos vespertino e noturno.

Nesse ano letivo, tão logo iniciaram as aulas, o magistério entrou em greve. Em relação ao Sindicato, não tinha uma visão clara de como era sua organização. Antes da paralisação, dirigi-me até a Subsede de Carapicuíba, obtive algumas informações e sindicalizei-me. Comecei a frequentá-la participando pela primeira vez de uma reunião de Representantes de Escola. Particpei de várias atividades promovidas pelo sindicato: colagens de cartazes, comando de greve, reuniões semanais na escola após a assembléia estadual, para debatermos o andamento das negociações.

Quanto a participação dos alunos nas aulas, nesta época não era uma questão que me preocupava. Como era minha primeira experiência com alunos desta idade (entre onze e treze anos), não sabia como ensiná-los, e procurei uma forma ou modelo para fazê-lo. Não perguntei a ninguém como fazer. Lembrei-me de quando estava no primeiro grau como aluno e como agiam meus professores.

Foram muitos professores dentre os oito anos do primeiro grau e, conseqüentemente, vários modelos, tinha que escolher qual seria a melhor postura. Escolhi aquela que mais parecia coerente com o ato de ensinar corretamente. Adotei uma postura firme, de autoridade diante dos alunos. Um exemplo: Ao iniciar um capítulo do livro didático, primeiramente dava uma bateria de questões para os alunos responderem em casa, corrigindo com eles os exercícios, pedindo para que um a um fosse até a lousa e colocasse as respostas para todos corrigirem. Depois de tudo concluído, passava a explicar o

que haviam lido no capítulo. A prova era realizada ao término da explicação e era feita na base de perguntas e respostas. Se houvesse, por exemplo, quarenta questões como exercício, destas, vinte seriam selecionadas de minha livre escolha para a prova, se fossem trinta, quinze questões e assim por diante.

Entretanto, como não sabia se eles colavam ou não, porque não conseguia apanhá-los, passei a elaborar dois, até três modelos de prova, para que se alguns deles conseguisse colar, errasse a questão. Além do mais, muitos decoravam a ordem das questões a partir do exercício, e se eu não as alterasse acertariam todas. Nesse momento minha preocupação não era exatamente se aprendiam ou não, o que não queria era ser “trapaceado”.

Na sala dos professores, quando havia espaço conversava com alguns colegas sobre as turmas, na expectativa de melhorarmos o rendimento, mas a maioria não participava da mesma opinião. Diziam que “o negócio é não esquentar!”, que eu lecionasse o que fosse possível, que conversasse mais com eles sobre outras coisas, e não desse tanta atenção ao conteúdo, que privilegiasse os trabalhos, que fosse mais devagar que eles acompanhariam. Eu não concordava, mas não dizia nada ao contrário, acreditava que se era pago para realizar determinada tarefa, deveria realizá-la da melhor maneira e forma mais produtiva.

A diferença entre estas escolas era a questão de padrão de vida dos alunos, que afetava as condições de aquisição de material escolar, vestuário, calçado, etc. Também as condições do bairro: em possuir saneamento básico e

infra-estrutura como, calçamento das ruas e iluminação, via de transporte coletivo próximo e segurança preventiva e ostensiva. De modo que, era possível estabelecer um ranking dentre elas, a de alto nível sócio—econômico—cultural, a de nível médio e a de baixo.

No que diz respeito a burocracia, quando terminou a greve e retornamos às atividades, continuava sem saber preencher corretamente os Diários de Classe, e recebi ajuda dos professores mais experientes, inclusive para anotar corretamente os dias de reposição de aulas. Os Conselhos de Classe/Série desta época, também não entendia sua função, sabia que naquele momento os professores deveriam confirmar ou não o conceito bimestral que os alunos obtiveram nas disciplinas. Foi quando aprendi que o Conselho seria o momento em que os professores justificavam os conceitos satisfatórios ou não dos alunos a partir do seu comportamento e aparência, se a família era próxima ou não da escola, no sentido de acompanhar o aproveitamento de seus filhos na escola, etc.

Outra coisa que aprendi, é que após uma greve, os professores não deveriam ser rigorosos com os alunos “deixando” muitos deles com conceito insuficiente (D ou E), pois não cairia bem, uma vez que, a greve significa ausência de aulas normais e por isso o ritmo de estudos dos alunos era interrompido. No retorno das atividades, precisavam de tempo para readaptação, tempo este diferente do tempo dos professores, que retomam as atividades de modo intenso.

Em 1.990, no período de atribuição de aulas mudei novamente de escolas. Este foi o ano que fixei-me em Carapicuíba, com carga de aulas somente na cidade. Tinha vinte e três anos, estava na ESP cursando o terceiro ano no período matutino e este seria também meu terceiro ano no magistério.

Conhecia muitos professores da região, principalmente durante a greve do ano anterior. Na atribuição de classes/aulas na Delegacia de Ensino, havia muitos professores na mesma condição de estudantes, duvidei em alguns momentos que conseguiria alguma carga de aula. Chegando o momento da atribuição, optei por duas escolas, situadas na periferia da cidade, todas no período noturno, uma delas onde permaneceria até meados de 1996.

As aulas estavam divididas entre as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia no segundo grau na escola que permaneci por maior tempo, e EMC e OSPB no primeiro grau na outra, a qual deixei as aulas após o recesso. Esta foi a primeira vez que participei do planejamento escolar no início do ano, embora ainda não participasse do Conselho de Escola como professor.

Do Corpo Docente, havia estudantes como eu, poucos concursados, alguns estavam ingressando pela primeira vez no magistério, e outros estavam retornando para esta escola, após alguns anos em outras.

A primeira coisa que chamou minha atenção na escola que mantinha segundo grau, foi o seu tamanho, com vinte e uma salas de aula, todo o período noturno era ocupado pelo curso de segundo grau. Daquela região era uma das

poucas que oferecia este curso. Em consequência disto, o número de professores também era enorme, em média oitenta entre todos os períodos. Uma diretora e duas assistentes revezavam-se para cobrir todos os períodos. O período diurno era dividido entre da primeira a oitava série.

A partir do momento em que passei a lecionar, percebi que muitos alunos estavam à muito tempo no segundo grau, e que muitos deles não se importavam com a desistência e a repetência.

Havia muitos professores jovens como eu entre homens e mulheres, e como o grupo de alunos repetentes era muito grande, invariavelmente, passavam a nos testar, alguns com “brincadeiras”, alguns eram testados quanto ao domínio do conteúdo, e outros com relação à postura em sala.

Nesta escola conheci uma prática que até então desconhecia, chamavam de “provão”, basicamente era o seguinte: entre a antepenúltima e penúltima semana para o final do bimestre, havia o “provão”, semana apenas de provas bimestrais de todas as disciplinas. Naquela semana a cada dia, os alunos teriam que realizar provas de duas disciplinas de áreas diferentes.

Feito o calendário para a realização das provas, divulgado a professores e alunos, e chegada a semana, iniciava-se a distribuição das salas pelas quais todos os professores independente da área de sua disciplina deveriam deslocar-se para aplicação.

Neste dia os alunos não precisavam estar em sala de aula no horário normal, pois até ocorrer a organização diária da escola, havia um tempo. Os alunos teriam um tempo determinado para responder toda a prova, mas não poderiam sair imediatamente após seu início, tendo também um tempo para saírem da sala, ou seja, um tempo mínimo e um tempo máximo.

Outra novidade, era o Conselho de Classe/Série. Este era realizado com todos os professores, pais e alunos. Todos acompanhavam o desempenho dos alunos em todas as disciplinas, bem como os alunos e pais. Caso ocorresse algum pronunciamento por parte dos professores, estes poderiam colocar-se, seja para determinado aluno em especial ou para a classe no seu conjunto, seja para parabenizá-los -o que raramente ocorria-, para fazer observações que os repreendessem, seja quanto ao comportamento em suas aulas, quando fosse o caso.

Os alunos também no seu momento poderiam pronunciar-se, o que dependeria de cada caso específico. Muitas vezes os alunos perguntavam para determinado professor, sobre sua avaliação. Outras vezes, eram reclamações de determinada postura de um professor frente a um aluno, ou à classe. Enfim, todas as vezes que fosse necessário, ambos poderiam estar colocando-se no Conselho de Classe/Série.

Podemos fazer várias observações com relação aos comportamentos de diretor, professores, alunos e pais neste Conselho de Classe/Série. O que mais surpreendeu-me foi a quebra de uma prática, realizada em outras escolas, ou

seja, aquela em que os professores vinculavam os resultados das avaliações dos alunos à sua característica física, padrão social ou interesse familiar no acompanhamento de seu filho.

Por exemplo, quanto a característica física, esta servia como critério para o resultado da avaliação quando um aluno era paupérrimo e por isto não se apresentava limpo, quando suas roupas não era das melhores, não tinha calçado, era franzino, era negro, etc., estas características poderiam estar todas num só aluno ou em partes, mas isoladamente ou no conjunto serviam de base para justificar o resultado bimestral ou final dos alunos, por outro lado, quando o aluno se apresentava do contrário a estas características seu conceito era maior.

Quanto ao padrão social, esta se justificava quando o aluno dentre os outros sempre se apresentava às aulas com a lista de material requisitado pelo professor, se apresentava adequadamente limpo, ou quando participava ativamente das atividades que envolviam dinheiro como: contribuir com prendas para a festa junina e participar dela, participar da festa do sorvete, da primavera, contribuir com a APM (seja comprando uniformes, seja à época da matrícula) etc.

Quanto ao interesse familiar, a constante presença dos pais ou responsáveis na escola, seja para acompanhar o desempenho e a disciplina, seja para participar do conselho de Classe/Série, para atuar junto à APM ou do

Conselho de Escola, ou mesmo fora destas instituições para acompanhá-los nas diversas atividades escolares, etc.

Em qualquer um destes casos a justificativa dos professores para que o aluno tivesse obtido determinado resultado na avaliação, legitimava à todos os professores da escola.

De 1.990 até 1.996, tentou-se aprimorar a prática deste tipo de Conselho de Classe/Série, sem jamais ter sido abolido, o que foi muito positivo, pois dos exemplos citados, nenhuma poderia ser utilizada para justificar o conceito do aluno nesta escola.

Mesmo havendo pontos positivos em relação a outras Unidades Escolares da região nas quais trabalhei, uma coisa não mudou: os professores não discutiam sobre suas dificuldades, como trabalhávamos e, embora no papel o conteúdo das disciplinas devesse ser o mesmo, independente da sala e do professor, não tínhamos condições de acompanhar o trabalho um do outro.

1.4 - Consolidação de uma Proposta Política Coletiva

Em 1.991, ano que concluí a ESP, consegui ficar nesta mesma escola, nas disciplinas de Sociologia e Filosofia no segundo grau no período noturno. O quadro de professores se manteve sem grandes alterações. O espírito de grupo que havia sido iniciado no ano anterior continuou o processo de amadurecimento.

Quanto ao Sindicato continuei como representante de escola, participando das atividades locais, e iniciando a participação em atividades estaduais através de Congressos.

Nas aulas, procurava melhorar cada vez mais a forma, para que os alunos entendessem mais facilmente o conteúdo. A escolha do conteúdo, era feita sempre com o projeto de formação política, que visava dar condições para que compreendessem sua situação no país e no mundo, sem que dissesse abertamente qual seria o projeto político.

Mantive esta atitude até hoje, definindo como conteúdo de Sociologia, não deter-me em explicar quais eram seus fundadores, mas pontos que se podia debater por exemplo, as desigualdades sociais, passando a discutir e explicá-lo a partir do ponto de vista crítico.

Também em Filosofia o debate tinha a mesma essência, com algumas alterações em relação a Sociologia. Neste curso, procurava abordar temas da Filosofia Política, selecionava alguns autores, como Hobbes, Locke, Rousseau, Marx, e expunha qual as explicações destes autores para determinados fatos da realidade social, bem como, qual a saída para a permanência ou mudança social. Com o passar do tempo, fui diminuindo o conteúdo teórico, buscando atingir o mesmo objetivo mas, mais centrado a partir do cotidiano dos alunos.

Em 1.992, início do projeto Escola-Padrão⁷ do governador Luiz Antonio Fleury Filho, foi o primeiro ano que não fui desvinculado entre o final de um ano letivo e início do outro. Todo professor contratado temporariamente inicia suas atividades em uma ou outra na escola após a atribuição de aulas, podendo ser na própria escola do ano anterior, em outra ou na Delegacia de Ensino, variando a partir da instrução da Secretaria da Educação para este fim. Os professores concursados, por obterem vínculo permanente com o Estado, não são desvinculados.

No Sindicato foi o primeiro ano que concorri ao Conselho de Representantes da Subsede da região de Carapicuíba, Barueri, Santana de Parnaíba e Pirapora do Bom Jesus. Decidi entrar para a direção da Subsede porque fui convidado por outros professores que há muito tempo eram Conselheiros Regionais (C.R.), e também porque disseram-me que o Sindicato precisava de mais pessoas dispostas a trabalhar.

Aceitei o convite com uma condição: que todos, a despeito das tendências internas ao Sindicato, unissem as forças para fazer da Subsede uma entidade mais atuante, em prol dos professores, a despeito das disputas partidárias.

⁷ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus; Estadual. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1991. Vol. XXXII. Decreto nº 34.035, de 22/10/91; Decreto nº 34.036, de 22/10/91; Resolução SE nº 287, de 11/12/91; Resolução SE nº 288, de 11/12/91; Resolução SE nº 289, de 11/12/91; Resolução SE nº 290, de 11/12/91.

Após a eleição fui escolhido como tesoureiro da Subsede, pelo período da gestão um ano. No segundo semestre de 1.992, passei à frente da Subsede pela maior greve do Sindicato no Estado, tanto em número de grevistas, quanto em número de dias. No total foram oitenta e um dias de paralisação.

Neste ano, passei a conhecer muitos professores das quatro cidades da área de abrangência da Subsede, bem como, praticamente 100% das escolas. Conheci desde escolas que tinham duas salas de aula, até trinta salas.

Passei a conhecer também um grande número de conselheiros de todo o Estado, tanto do Interior, quanto da Grande São Paulo e da Capital, além dos vários grupos de diferentes correntes de pensamento e seus líderes.

Desde 1.991, passei a participar dos Congressos anuais do Sindicato: Piracicaba, Ribeirão Preto, Araçatuba, Serra Negra, entre outros. Aprendi muito com relação à concepção de escola, proposta política de escola, concepção de sindicato, de direção sindical, etc.

Foi a partir deste aprendizado que alterei a forma de enxergar a Educação. Passei a aplicar na Educação de forma mais consciente aquilo que à época de ingresso na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo era minha proposta individual: a de ser uma ferramenta na transformação social da realidade brasileira.

Desse modo passei a atuar dentro da escola, como um dos professores que tinham uma proposta de trabalho na Educação e passei à linha de frente

nesta direção. Questões como: a escola que queremos, a escola que temos, qual o papel do professor, para que serve a educação, passaram a ser debatidas. Conhecer mais a realidade da região de onde vinham os alunos que freqüentavam a escola: o que queriam, quais os seus anseios na escola, no trabalho, na vida, passaram a ser minhas preocupações.

O trabalho então era promover este debate tanto com os professores, quanto com os alunos, e esta política passou a ser promovida tanto dentro da escola, como fora dela. Na medida que isso foi ocorrendo, fui alterando também a postura dentro da sala de aula, bem como a forma de trabalhar o conteúdo. Quando parte do grupo de alunos não entendia a proposta de trabalho, demonstrava-lhes que a perda não era somente deles, mas de todos, inclusive minha.

Isso refletiu em minha visão sobre a avaliação dos alunos. Por exemplo, passei a defender a extinção do “provão” que esta escola mantinha. Passei a pensar que não podia medir a capacidade intelectual dos alunos através deste instrumento, que em alguns poucos minutos e em um dia, poderia decidir o ano letivo dos alunos, sua promoção ou não para outra série.

Defendi a manutenção do Conselho de Classe/Série como até então estava organizado, ou seja, com a participação dos pais e dos alunos, como instrumento para fazer os professores refletirem sobre sua prática, por um lado, e por outro, a perceber que não estavam isolados dentro da sala de aula e conseqüentemente, dentro da escola. Que alunos, pais, direção e professores

faziam parte de um todo maior no sistema educacional, e por isso mesmo, deveriam ampliar mais a sua visão sobre a Educação, com vistas a democratização de sua prática e do ensino.

1.5. - Interseção: Proposta Educacional e Formação Política

Foi assim que em 1.993, quando esta escola entrou no segundo grupo das escolas que passaram a “ser” Escola-Padrão⁸, fui convidado pela Direção da escola a ser Coordenador da Área de Estudos Sociais da escola, que abrangia desde a primeira série do Primeiro Grau, até o terceiro ano do Segundo Grau.

Aceitei porque vislumbrei implementar um projeto político para a escola junto aos professores. Além da perspectiva de atingir um número maior de professores da unidade escolar.

Como o convite foi feito nas férias de final de ano, peguei todas as propostas curriculares elaboradas desde o governo Montoro e passei a estudá-las e a elaborar uma proposta de plano de curso das áreas de Estudos Sociais de primeira a quarta séries, Geografia e História de quinta série do primeiro grau até o terceiro ano do segundo grau, acrescido este último de Psicologia, Sociologia e Filosofia.

⁸ Apesar da resistência, inclusive minha, porque entendia, não somente eu, como uma parte dos professores e do Sindicato, que este projeto do Governo Fleury, significava criar uma segunda Rede Pública no Estado, pois os dados que tínhamos era de que o Governo não dispunha de recursos para implementar um projeto tão audacioso em tão pouco tempo que restava de sua gestão.

As alterações seriam gradativas, respeitando o conteúdo já iniciado com os alunos, para que não lhes fosse sonegado nenhum conteúdo.

Nas H.T.P.s (Hora de Trabalho Pedagógico), preparava textos para serem discutidos entre todos os professores da área, sobre os conteúdos das respectivas séries, propunha e executava sugestões de trabalho, tanto para as H.T.P.s, quanto para atividades dentro e fora da escola: palestras, excursões, aquisição de material variado para melhoria e enriquecimento das aulas como, fitas de vídeo, fitas cassete, livros didáticos e paradidáticos, entre outros.

Comecei a vivenciar a realidade da escola em todos os períodos. Causou-me surpresa como algumas professores de primeira a quarta série desenvolviam suas atividades em sala de aula. Muitas delas para controlar a disciplina dos alunos, gritavam, batiam na mesa, xingavam os alunos. O conteúdo das disciplinas era desenvolvido a partir sempre de um livro didático. Quando a escola passou a Escola-Padrão, tiveram que alterar a forma e o conteúdo das aulas. E como toda grande alteração, não foi fácil para as coordenações tanto de período, quanto de área, demonstrar-lhes como deveriam trabalhar. Houve muita resistência dos professores que há anos, seguiam o livro didático, o seu ritmo, proposta de atividades e forma de avaliação.

Invariavelmente, antes de iniciar as reuniões, boa parte dos professores reclamavam entre si por ter que participar, mesmo sabendo que havia feito opção por participar das reuniões, já que nesta escola os professores da quinta

série ao segundo grau poderiam optar em não participar das H.T.P.s. Como receberiam além de sua jornada em sala, mais duas horas-aula por estas reuniões, não queriam cumpri-las.

Nas reuniões entre todos coordenadores e a direção, os problemas eram semelhantes. Assim, a crença em poder colaborar na formação política dos alunos, via coordenação pedagógica junto aos professores, passou a diminuir juntamente com o entusiasmo.

No sindicato, candidatei-me pela segunda vez para o Conselho Regional da Subsele, e enfrentamos a mais uma grande greve da década. Foram setenta e nove dias de paralisação, com mobilização de todo tipo como: passeatas locais, regionais e estadual, vigílias em frente a Secretaria da Educação, comandos de greve, presença nas sessões das câmaras municipais e na Assembléia Legislativa, greve de fome do presidente do Sindicato, visitas a gabinetes de vereadores e deputados estaduais, interdição de várias rodovias do Estado e a ocupação da Assembléia Legislativa por vários dias até a retirada dos professores pela tropa de choque.

Em 1.994 decidi não concorrer às eleições do Sindicato, embora muitos foram os argumentos para que permanecesse. E houve mais uma greve, de menor tempo de duração e participação dos professores. De 1.995 a 1.997, não houve movimento de paralisação por tempo indeterminado, voltando a ocorrer em 1998.

Neste período fui trabalhar como vendedor de aparelho de som para carros, vendido principalmente para sindicatos, pois tinha certeza que não seria através da função de professor da Rede Pública, mesmo ampliando a carga de aula, que poderia aumentar o padrão de vida⁹.

Nesta atividade trabalhei por alguns meses, e tratei de não ter atividade de intervenção intensa na escola e no sindicato.

Neste processo que vai de 1.992 a 1.995 muitas foram as decepções que tive quanto à crença de implementar um projeto político na escola, pois sabia que tinha de atuar em vários flancos, fosse na sala de aula, nas reuniões pedagógicas com os professores e no sindicato.

Um Projeto Político Pedagógico, necessita de coesão e consenso tanto interno, quanto externo à Unidade Escolar. É preciso atuar junto aos alunos de todas as séries, inserindo cada faixa etária, procurando demonstrar-lhes a importância em fazer opções voltadas para a prática cotidiana na escola, quanto a composição do Corpo Docente, Grade Curricular e Regimento Interno. Neste sentido, seria essencial sua participação, não somente nas Instituições consagradas da escola como, Conselho de Escola, Conselho de Classe/Série e APM, mas também construir e organizar a sua própria entidade, ou seja, o Grêmio Livre Estudantil.

⁹ As greves da Educação, embora tivessem sempre um ganho salarial, logo depois começavam a cair novamente em decorrência da inflação, por um lado, e a ausência de uma política de reposição das perdas pelo governo.

Junto aos professores o projeto passaria pela valorização das reuniões pedagógicas (H.T.P.s), momento privilegiado para o debate, apontamento de dúvidas e esclarecimentos, de exercício de companheirismo e conseqüente solidariedade, ou seja, de democracia. Dar sentido de Corpo “uniforme”, ao que configurava-se como um genuíno “Frankenstein Docente” - amontoado de pessoas com variada formação universitária -, tendo como único ponto convergente a Área de atuação. Incentivá-los à participar da elaboração do Plano de Curso, do Regimento Interno, da troca de experiências sem preconceito de que uns são superiores a outros, em outras palavras, exercitar a tolerância a diferença.

E finalmente no Sindicato, instituição política legítima de uma categoria profissional, instância de exercício de participação política, formadora por excelência de opinião pública, interna e externa à profissão. Meu trabalho como participante ativo em nove anos, inicialmente como professor Colaborador, depois como Representante de Escola, Delegado em Congressos e por último, como Conselheiro Regional, deram provas suficientes, que a intolerância não limitava-se ao combate às propostas governamentais, transbordava para seu atrelamento como o Partido Político de maior aceitação dentre seus dirigentes. A utilização dos mesmos recursos escusos para atingir objetivos nem sempre coletivos, que não beneficiava a categoria, em detrimento de algumas Corporações, são suficientes mostras de seu naniquismo, além da paralisia

provocada em decorrência da via de mão dupla sem um Código que regule este trânsito de interesses corporativistas.

1.6. - De Olho num Projeto

Em 1.995, o projeto passou a ser desenvolvido apenas junto aos alunos. As preocupações passaram a ser de pesquisador: queria saber porque este grupo de profissionais é tão conservador quanto ao seu trabalho, dedicando-me neste ano na elaboração de um projeto de pesquisa que procurasse desvendar este estado de coisas. Dois professores convenceram-me que deveria elaborar um projeto neste sentido.

Passei a ter contato com outro tipo de literatura, na busca de alguma pista que desse resposta para esta realidade que havíamos passado na escola e no sindicato. Não encontrei nenhum dado que o fornecesse e convenci-me de que poderia colaborar para entender mais sobre os profissionais da Educação: o que pensam, quem são, qual sua formação. Neste momento, enquanto buscava nas literaturas algumas indicações de possíveis respostas para meu questionamento sobre o grupo de professores, paralelamente realizava anotações, até chegar a um formato que julguei adequado. Após ter impresso, passei à tentativa de defendê-la em três Instituições com tradição em pesquisa: Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas.

Na USP, após fazer a inscrição para o Programa de Mestrado em Sociologia da Educação que na época tinha apenas uma vaga disponível para disputar, realizei o exame de proeficiência em língua estrangeira de Inglês que era a primeira eliminatória, e não fui aprovado. Na PUC, inscrevi-me no Programa Mestrado em Supervisão e Currículo após ter lido as linhas de pesquisa. Os exames somente seriam realizados pelo candidato caso seu ante-projeto houvesse sido aprovado. Na Unicamp, o critério inicial era o mesmo da PUC, somente após a seleção positiva do ante-projeto o candidato poderia realizar os exames, com a diferença que todos os exames – proeficiência em língua estrangeira, conhecimento específico da área e entrevista – resultariam em uma média que poderia ou não garantir ao candidato chegar à última fase, esta decisiva, a entrevista. Sabia que se fosse possível expor meus questionamentos poderia ter grandes chances em realizá-la, o que realmente aconteceu na Unicamp.

Neste ano de 1.995, o projeto Escola-Padrão foi extinto no Estado. As H.T.P.s e coordenadores pedagógicos diminuíram em quantidade nas escolas que mantinham o projeto, embora no ano seguinte fosse estendido para toda a rede pública estadual.

Em 1.996, com a reorganização física da rede pública, a Secretaria de Estado da Educação instruiu que à época da atribuição de aulas os professores não licenciados perderiam o vínculo, embora houvesse abertura para que as regiões do Estado pudessem adaptar o calendário segundo suas necessidades.

A Delegacia de Ensino de Carapicuíba resolveu acatar o calendário proposto pela SEE.

Como não poderia permanecer de dois a três meses sem receber o pagamento, tempo médio para quem ingressa ou o professor que é desvinculado e recontratado passa para receber o pagamento, soube que na cidade vizinha, Barueri, a Delegacia de Ensino adiantaria em um dia seu calendário de atribuição de aulas, não promovendo o desvinculamento.

Mudei de cidade passando a trabalhar em Barueri, numa escola parcialmente reorganizada. Esta mantinha dez salas de aula, distribuídas entre o ensino fundamental e médio. Minha carga de aulas diminuiu muito, pois somente trabalhava no noturno em quatro dias da semana, além do deslocamento de uma cidade para outra ser muito oneroso.

No primeiro semestre de 1.996, a Secretaria ampliou a Coordenação Pedagógica¹⁰ para toda a Rede, o professor para exercer a função deveria ser aprovado: no exame escrito de caráter seletivo, apresentar um projeto escrito para seus pares, direção da escola e para o Conselho de Escola, após aprovado nestas fases assumiria a função, ao contrário do Projeto Escola-Padrão onde era indicado pela direção. Decidi passar pelo processo e quatro foram os fatores que considerei.

¹⁰ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus; Estadual. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1996, vol.XLI. Resolução SE nº 28, de 04 de abril de 1996.

O primeiro foi o salário que havia reduzido e meu gasto com transporte, por outro lado, aumentado. O segundo, foi que já havia o gasto com despesas de transporte, alimentação e material didático no curso de pós-graduação na Unicamp. Terceiro, seria interessante participar da seleção e tentar, na medida do possível, checar se a visão e opinião que tinha dos professores a partir do histórico que possuía em Carapicuíba se confirmaria ou não, pois, poderia ser que estivesse com a visão obscurecida. E além disto, poderia perceber mais de perto se a realidade da cidade de Barueri e dos professores, era ou não diferente e utilizar os dados para a pesquisa de campo para o curso da pós-graduação, checando as minhas hipóteses. Por último, foi o fato de nenhum dos professores desta escola interessaram-se em realizar a seleção e, conseqüentemente, assumir a função de professor coordenador pedagógico.

Fui aprovado em todas as fases e assumi a função ainda no primeiro semestre de 1996.

Coordenava da primeira série do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio. Distribuí meu horário durante toda a semana de forma que abrangesse todos os períodos. As H.T.P.s foram denominados neste novo projeto como H.T.P.Cs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), para os professores de 1ª a 4ª série estas horas era obrigatório, para os demais não. Realizado todo o processo de elaboração do horário semanal para as reuniões

a coordenação de fato começou. O kit tecnológico¹¹ (TV, antena parabólica e vídeo) que estavam instalados não eram utilizados. A partir da sintonização, toda a programação da TV Escola começou a ser gravada para posterior reprodução da programação para os professores.

Os materiais pedagógicos que adquiriram¹², eram utilizados muito precariamente, além disso não havia qualquer controle, até então. No início do segundo semestre, expusemos a todos os professores o que havia à disposição e os estimulamos para trabalharem em classe.

Nas H.T.P.Cs procurei sempre diversificar as atividades para não saturar os professores. O que mais desgastava na função de coordenador, era o descompromisso que todos tinham para com esses momentos de discussão. Chegavam atrasados, não debatiam, não propunham temas para as reuniões, exceto serem dispensados da H.T.P.C. Durante o segundo semestre nada do que se fazia ou propunha era motivo de aprendizagem: já sabiam ou não interessava.

Percebi aos poucos a existência de grupos de professores que julgam-se melhores educadores e profissionais em relação a outros e este era um obstáculo para conseguir um sentido de Grupo. Não eram raras as conversas de bastidores, sobre desentendimentos entre professores, que eu e a Direção

¹¹ Fornecido pelo Ministério da Educação como parte do recém criado programa de TV Escola.

¹² A partir de 1995 o dinheiro tanto do governo federal, quanto do estadual passou a ir direto para as escolas.

da escola procurávamos resolver imediatamente. Esta prática era disseminada em todos os períodos.

Não havia um sentido de ajuda mútua para superação de problemas do cotidiano. Nos raros debates nas H.T.P.Cs, ocorriam discussões de enfrentamento, ao contrário de debates de pontos de vista para aprimorar e pontuar os temas, desrespeitavam-se continuamente, enquanto um professor falava, outros conversavam.

Durante este semestre fui percebendo que a realidade que moveu-me para a pesquisa voltada para os professores como centro do estudo, estava presente também na cidade de Barueri e na escola. A estratégia em assumir a função de professor coordenador pedagógico, valeu a pena para confirmar a hipótese de que não importa se a cidade dispõe de mais recursos físicos e sociais, caso de Barueri em relação a Carapicuíba, o trabalho no interior da Unidade Escolar parece não melhorar.

Em 1997, deixei a coordenação pedagógica e retornei para sala de aula. Primeiro porque a distância entre a residência e o local de trabalho era muito grande, segundo porque no momento da atribuição de aulas, consegui maior número em Carapicuíba, embora fosse em duas escolas, sendo que uma ficava a alguns metros da minha residência e, terceiro porque não ocorreu como no ano anterior a diferença de calendário, evitando o desvinculamento, entre as duas Delegacias de Ensino.

Uma das escolas, situada na periferia da cidade, com classes a partir da quinta série do ensino fundamental até o ensino médio. Lecionei a disciplina de Sociologia, uma vez por semana no período noturno. Devido a pequena carga de aula, o convívio nesta Unidade foi prejudicado, não participando de atividades como: reuniões pedagógicas e H.T.P.Cs, participei uma vez durante o ano da reunião de pais e mestres e do conselho de classe/série.

A outra escola na qual possuía a maior jornada, situada na região central de Carapicuíba, também era organizada a partir da quinta série do ensino fundamental até o médio entre os períodos diurno e noturno. Lecionei a disciplina de Filosofia para todos os segundos anos do ensino médio. Neste caso, como tinha maior número de aulas, o conhecimento do cotidiano foi maior, embora não tenha sido satisfatório.

As H.T.P.Cs foram precários. Até o mês de maio a escola dispunha de apenas um professor coordenador pedagógico. Em todo o primeiro semestre, o número de reuniões pedagógicas tanto do período diurno quanto do noturno, efetivamente ocorreram poucas vezes com algum debate previamente programado e participativo – inclusive do ponto de vista da freqüência dos professores. Inicialmente, as duas aulas que compõe a H.T.P.C. foram divididas em dois dias, sendo: uma para discussão coletiva entre todas as áreas, e outro dia para discussão por área, este não ocorreu em nenhum momento. Em ambos os dias não havia um roteiro de discussão proposto, e nas poucas vezes que

houve sugestão, os vários grupos não dispunham de uma dinâmica para realizá-las.

As raras vezes em que ocorreu uma discussão como um mínimo de organização, foi quando a vice-direção os dirigiu. Das outras vezes era necessário muito esforço para obter a atenção de todos e a coordenação, muitas vezes, comparou o comportamento dos professores com o dos alunos.

Após iniciarmos as atividades de 1997, um semestre se passou até que o calendário escolar fosse homologado. Como o calendário e o planejamento das várias áreas para as séries, havia sido discutido entre professores e direção uma semana antes do início das aulas, os professores que ingressaram após este período desconheciam o Plano Diretor, o planejamento da escola e das disciplinas.

No primeiro bimestre foi apresentado aos professores da Rede uma nova modalidade de acompanhamento do aproveitamento dos alunos, a F.I.A.P. (Ficha Individual de Avaliação Periódica). Na última semana do primeiro bimestre, no dia em que haveria o conselho de classe/série, a diretora entrou na sala dos professores e afirmou que deveríamos preenchê-las, mesmo que não concordássemos, pois, caso contrário, receberíamos advertência por escrito, e mesma que ela, particularmente, não concordasse, todos recebíamos ordens, portanto tendo que cumpri-las.

Os dias que antecederam esta semana foi marcado por conversas entre os professores no sentido de como não preencherem muitas F.I.A.Ps, e sempre que conversavam apontavam a mesma proposta: tentar “dar nota” para os alunos, assim não teriam que preencher tantas fichas.

No segundo bimestre, estas conversas repetiram-se, e muitos professores afirmavam terem “amenizado” o conceito bimestral, ou terem “dado” várias oportunidades para os alunos, através de trabalhos para serem entregues, ter “dado nota” a partir da verificação de que o aluno era presente nas aulas, etc.

Estes exemplos, são parte dos dados de como hoje podemos verificar, sob quais condições os índices de reprovação estão sendo reduzidos nas escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo.

Em 1.998, ingressei em outra escola estadual de Carapicuíba, localizada em outra parte da periferia da cidade. Esta escola possuía todas as séries do ensino fundamental e médio e lecionei História e Geografia para as oitavas séries e primeiros anos do ensino médio entre os períodos vespertino e noturno, permaneci até o final do primeiro bimestre. Muito do que foi observado em escolas anteriores nesta também ocorria.

No segundo bimestre assumi a coordenação pedagógica do período diurno em uma unidade escolar localizada no Conjunto Habitacional (Cohab), composta de três cursos: ensino médio, a Habilitação Específica para o

Magistério (HEM) e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). A opção em coordenar esta escola ocorreu devido a característica única em toda a cidade em não manter o ensino fundamental e em ministrar cursos de formação de professores para a educação infantil e para o ciclo I do ensino fundamental¹³. Permaneci até março de 1999, período em que fui designado após processo seletivo, para ocupar a Assistência Técnica Pedagógica na disciplina de História na Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino¹⁴.

Como professor coordenador pedagógico, verifiquei a mesma postura dos professores que havia constatado em outras unidades, tanto de professores que lecionavam no ensino médio, quanto aqueles que trabalhavam na formação de futuros profissionais da educação. Sobre estes últimos, constatamos a grave ausência de postura de profissionalismo, que abrangia da sala de aula aos estágios supervisionados. Em todos os cursos desta unidade verificamos a inexistência do trabalho coletivo.

O percurso como professor da Rede Pública do Estado de São Paulo relatado aqui, explica as preocupações que procuramos transformar em investigação e análise nos capítulos seguintes. Abandonaremos minhas

¹³ No Estado de São Paulo o ensino fundamental está organizado em dois ciclos, o ciclo I abrange da primeira a quarta série e o ciclo II da quinta a oitava série.

¹⁴ Atualmente as Delegacia de Ensino são denominadas Diretorias Regionais de Ensino, após reorganização ocorrida no primeiro semestre de 1999.

avaliações impregnadas de juízo de valor para mergulhar em informações coletadas num “survey” que apresentaremos a seguir.

2. – DELINEAMENTO DA PESQUISA

2.1. – Principais Questões

Muito se tem escrito sobre Educação, entretanto muito pouco ou quase nada sobre aqueles que desenvolvem este trabalho no interior das escolas do país, o professor. Sabe-se menos ainda sobre a dinâmica que se estabelece dentro da escola.

Saber quem são e como se relacionam entre si e com a escola, ou seja, com alunos, pais e administração da escola, faz-se necessário, pois, esta relação interna quase nunca é revelada, a não ser nos bastidores pelos professores.

O que pensam sobre participação política, como esse comportamento se reflete no interior da escola através de instituições como APM, Conselho de Escola?

Há participação dos professores nas instâncias institucionais da escola? Se não, por que? Qual é afinal o conjunto de mecanismos e estrutura que dificultam esta participação?

Muito se tem dito sobre a rotatividade, ano após ano, dos professores da Rede Pública do Estado de São Paulo. Ao final de cada ano as escolas sofrem alteração muito grande do quadro dos seus professores. Assim, as políticas traçadas pelo conjunto dos professores em um ano, não se estende até o próximo, pois até que o novo quadro de professores se acomode e sinta-se à

vontade para trabalhar e propor medidas que possibilitem a melhoria no seu trabalho, alguns meses já se passaram.

Esse corpo de docentes “nômades”, que desloca-se de escola para escola, bairro para bairro e de cidade para cidade se preocupa com este fato?

Qual a composição geral das instituições universitárias formadoras do quadro de professores na região? Esta diferença se reflete no trabalho docente no interior da Unidade Escolar?

A origem social dos professores e alunos é a mesma? Existe influência na relação entre eles?

Como os professores vêm um ao outro? Vêm pontos convergentes: onde e em que momento? Como eles se classificam? Existe, um espírito de solidariedade ou, ao contrário, são individualistas, refletindo portanto a cultura de uma sociedade impessoal, onde o que interessa é a própria vida e sua situação pessoal?

Enquanto profissionais que recebem para realizar determinada tarefa, conhecem as normas que regem sua função? Tem conhecimento do conteúdo do Estatuto do Magistério ou apenas se interessam pelo salário após trinta dias de trabalho ou serviços prestados?

Até que ponto a situação econômica dos professores, os impede de ter acesso à cultura universitária, e assim o acesso às novidades de suas áreas? Piorou a qualidade do trabalho dos professores? Se sim, por que acham que isto

aconteceu? No caso de professores mais antigos, eles sentem que ocorreu depreciação do seu papel através dos anos e a que atribuem este processo?

Quantos professores trabalham em empresa privada durante determinado período e completam sua jornada na escola pública para aumentar sua renda? Quantos são submetidos a uma jornada de trabalho integral semanal em sala de aula? Quantos trabalham com esta carga horária em duas e até três escolas por semana?

Os professores sabem identificar quando obtém resultado positivo no seu trabalho em sala de aula, excetuando o número de aprovados no final de cada ano? O resultado de aprovação na sua disciplina é suficiente para refletir efetivamente se ele foi bem sucedido ou não para contribuir com o aprendizado dos alunos?

Quando entra de sala em sala, dividindo a carga diária e semanal com outros professores por classe, leva em consideração esta realidade?

Estas questões são, a nosso ver, relevantes para entender-se a realidade concreta a qual estão colocados os professores.

2.2. – Objetivos da Pesquisa e Hipóteses de Trabalho

Nossa principal hipótese de trabalho é de que os professores são um estrato que ocupa ao mesmo tempo uma posição de classe e uma posição social coincidente, sendo “desertores” de sua classe social de origem em muitos

casos. No momento de sua inserção nesta atividade profissional, assumem um conjunto de valores tradicionais vindos de seus antecessores.

Por outro lado, enxergam sua realidade profissional a partir de sua situação individual, levando muitas vezes a um desligamento da sociedade entendido como uma totalidade complexa. Como suas relações sociais não constituem um padrão homogêneo, dão origem a vários grupos com comportamentos diferenciados.

A partir desta colocação, vamos estudar a realidade dos professores dentro da escola, bem como suas concepções e expectativas em relação à profissão.

Vamos priorizar nesta observação como o professor encara seu trabalho nos seguintes aspectos:

A) do ponto de vista pedagógico, ele altera sua forma e método de lecionar com o tempo, numa busca de aperfeiçoá-la ou, ao contrário, quanto mais experiente se torna, tende a empobrecer sua prática?

B) o professor tende a encerrar sua prática na sala de aula? Quais os fatores que o leva a este tipo de postura, em detrimento de sua participação nas instituições da escola?

C) existe relação direta entre a sua formação específica e sua postura pedagógica e política na escola? se comprovado, realmente este fator torna-se um empecilho para a educação global dos alunos?

2.3. – Seleção do Campo de Pesquisa e da Amostra

A cidade escolhida para a pesquisa de campo foi Carapicuíba, situada na Grande São Paulo, localizada a 24 quilômetros de distância da Capital de São Paulo, região Oeste segundo Divisão Sub-Regional processada pela Emplasa¹⁵.

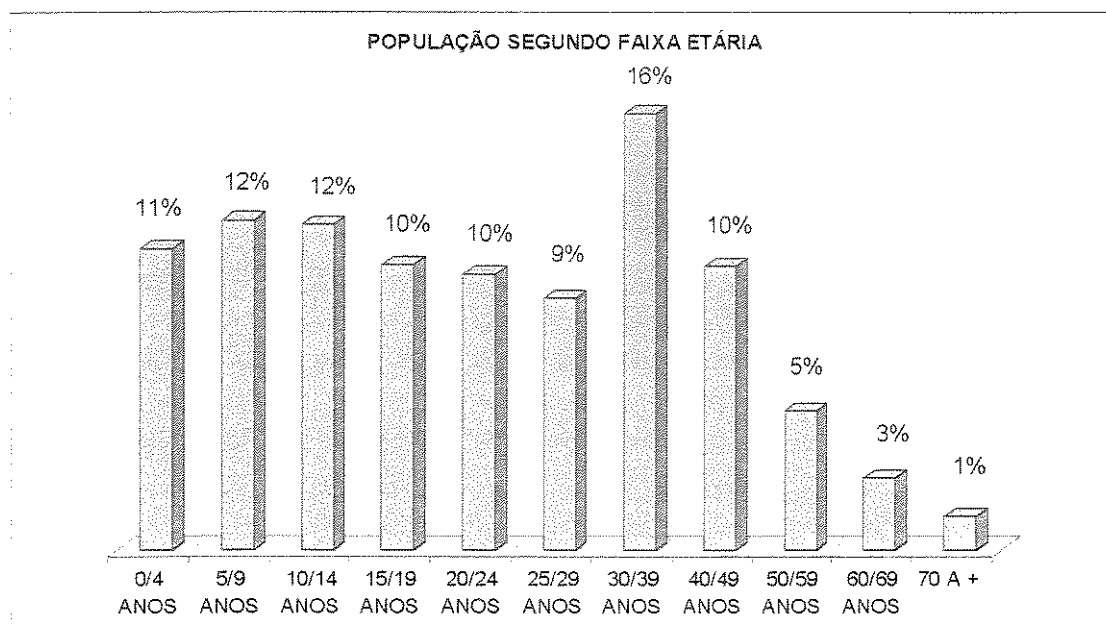
Em 1991, a região composta pelos municípios de Carapicuíba, Barueri, Cajamar, Santana de Parnaíba e Pirapora do Bom Jesus, contava com 493.914¹⁶ habitantes, sendo que Carapicuíba contava sozinha com 283.661 habitantes, restando 210.253 distribuídas entre as quatro cidades da região.¹⁷

A população residente em Carapicuíba estava dividida segundo as faixas etárias da seguinte forma:

¹⁵ Empresa Metropolitana de Planejamento da Grande São Paulo S.A.

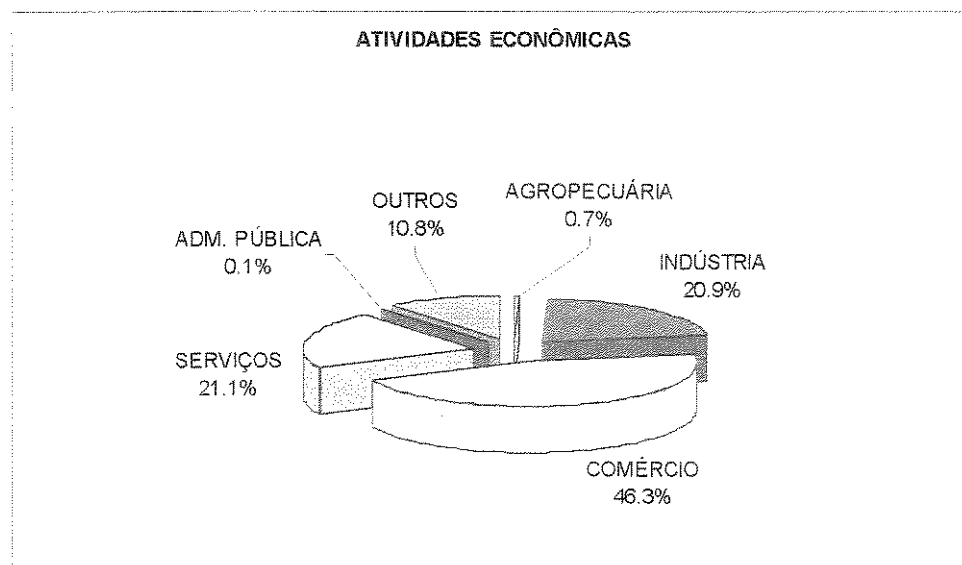
¹⁶ Fonte IBGE: Censo Demográfico de 1991.

¹⁷ Fonte Emplasa. pg. 90.



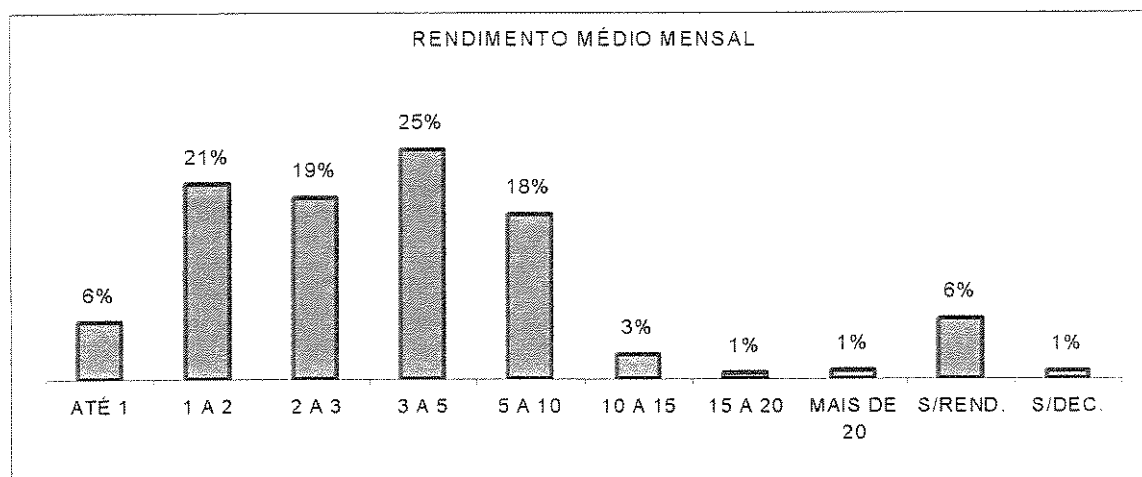
Fonte Emplasa, pg. 90.

As atividades econômicas estavam assim organizadas:



Fonte Emplasa, pg. 150.

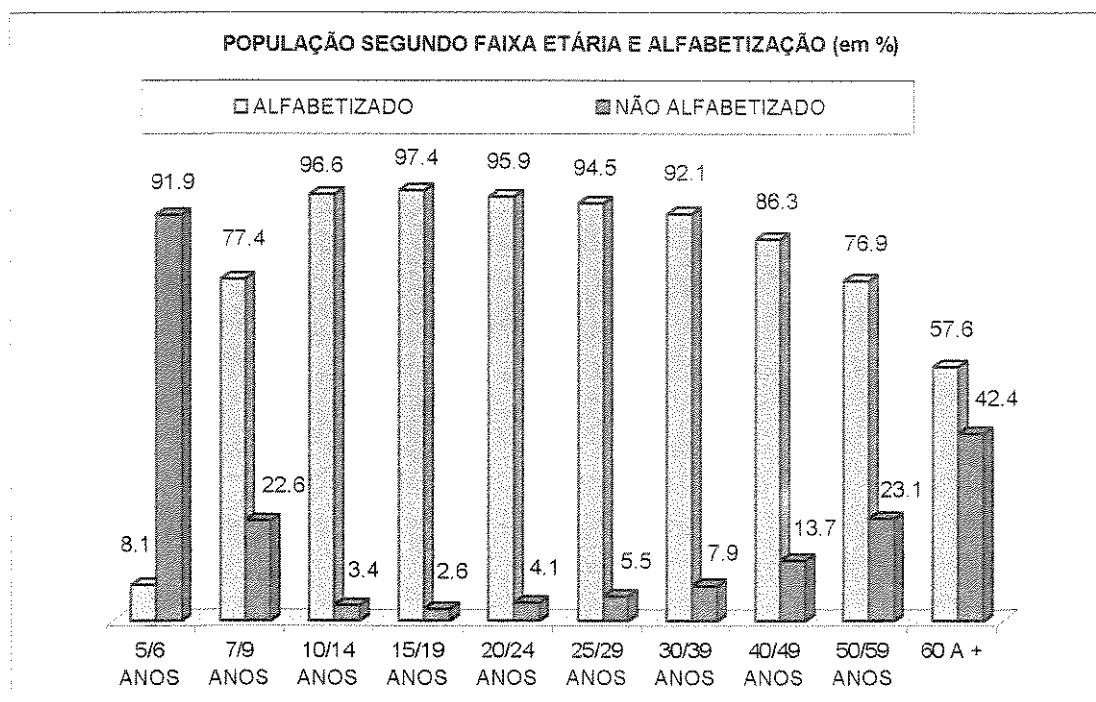
Quanto à divisão dos Domicílios por Classes de Rendimento Médio Mensal do Chefe da família tínhamos¹⁸, em salário mínimo:



Fonte: Emplasa, pg. 324.

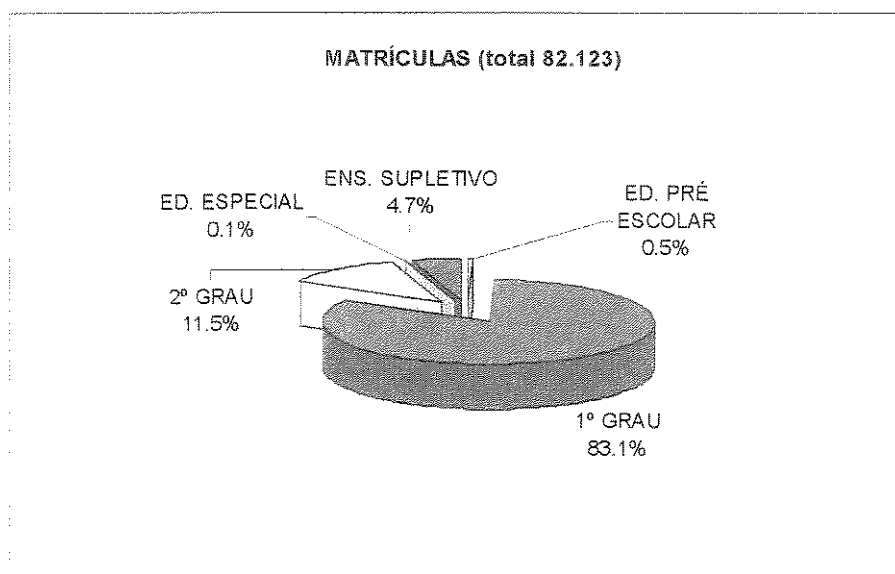
Distribuição da População Residente de 5 anos ou Mais, por Alfabetização, segundo os Grupos de Idade:

¹⁸ Idem. pg. 324.



Fonte: Emplasa, 1991. pg. 210.

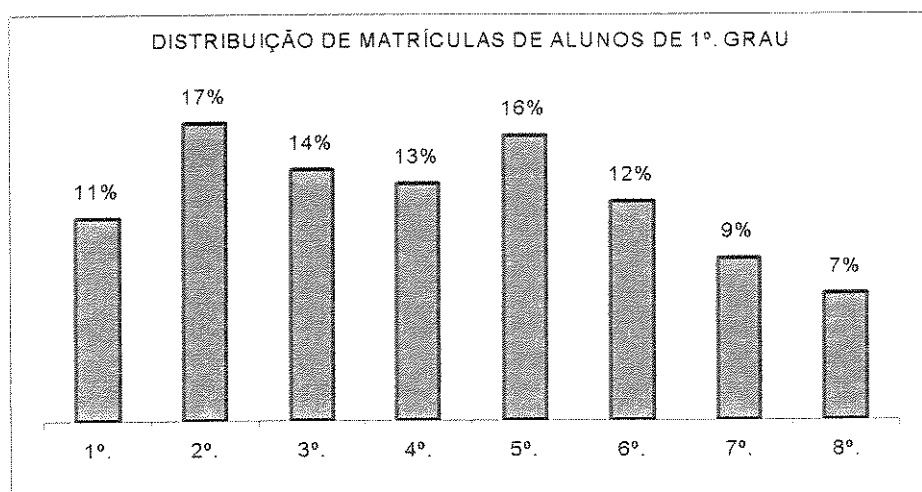
Quanto à Distribuição da População Escolar por Nível de Ensino tínhamos:



Fonte: Emplasa, 1993. pg. 238.

No Ensino de 1º. Grau, segundo as matrículas de alunos por Dependência Administrativa, o município contava com 98,3% nas Unidades Estaduais, 1,7% em Unidades Particulares e nenhuma Escola Municipal¹⁹.

Quanto à distribuição dos alunos de 1º. Grau tínhamos²⁰:



Fonte: Emplasa, pg. 244

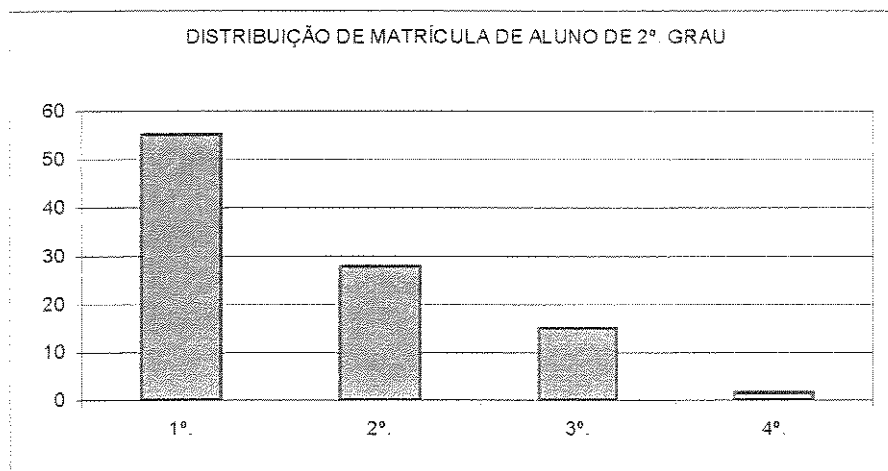
No Ensino de 2º. Grau, segundo as matrículas de Alunos por Dependência Administrativa, o município conta com 98,5% nas Unidades Estaduais, 1,5% nas Particulares e nenhuma escola Municipal²¹.

¹⁹ Idem. pg. 242.

²⁰ Idem. pg. 244.

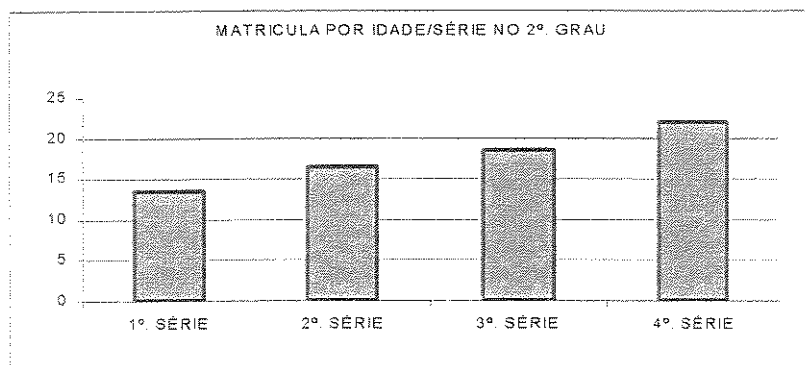
²¹ Op. Cit. pg. 248.

Quanto à distribuição dos alunos de 2º. Grau tínhamos²²:



Fonte: Emplasa, 1994. Pg. 250.

Quanto às matrículas por Idade e Série dos alunos de 2º. Grau tínhamos²³:



Fonte: Emplasa, pg. 252.

²² Op. Cit. pg. 250.

²³ Op. Cit. pg. 252.

A Cidade de Carapicuíba conta com 58 Unidades Escolares da Rede Estadual. Destas, após a Reorganização da Rede promovida pela Secretaria de Estado da Educação em 1996, 16 Unidades são de 1º. Grau, com cursos de primeira a quarta séries e, 42 Unidades com cursos de 1º. Grau - de quinta a oitava séries – e os cursos de 2º. Grau.

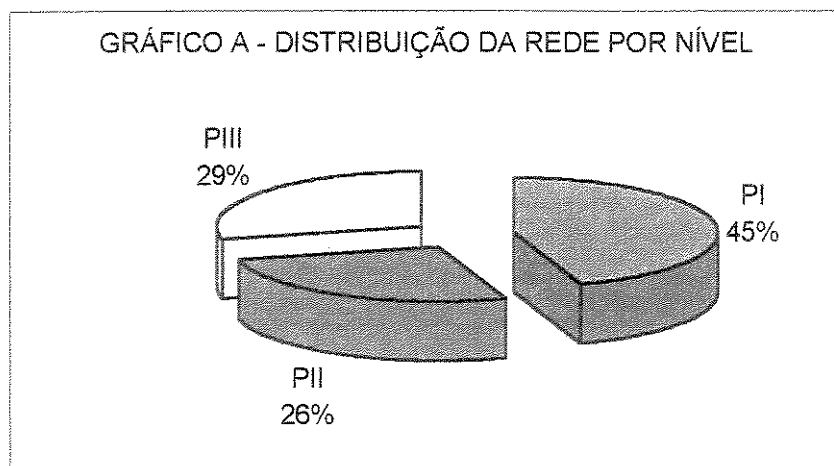
Como podemos constatar a cidade tem alta densidade demográfica, concentrada em até trinta e nove anos, portanto jovem. A região é urbanizada e ao compararmos o total de habitantes e a oferta de empregos vemos baixa taxa de postos de trabalho, sendo o setor terciário (comércio e serviços) privilegiado. As famílias são marcadamente pobres, pois renda média mensal está localizada em até cinco salários mínimos e em famílias sem rendimentos.

Quanto a escolaridade, temos alta taxa de analfabetismo com 15%, daqueles que possuem educação escolar há concentração no primeiro grau e afunilamento na passagem por este grau de ensino, com acentuada queda de permanência na escola, mais precisamente após a quinta série, a evasão escolar marca a trajetória dos estudantes após a quinta série e o primeiro ano do 2º grau. Neste grau de ensino, o número de ingressantes é baixo (11%) e, paralelamente, de idade elevada segundo a relação com a série .

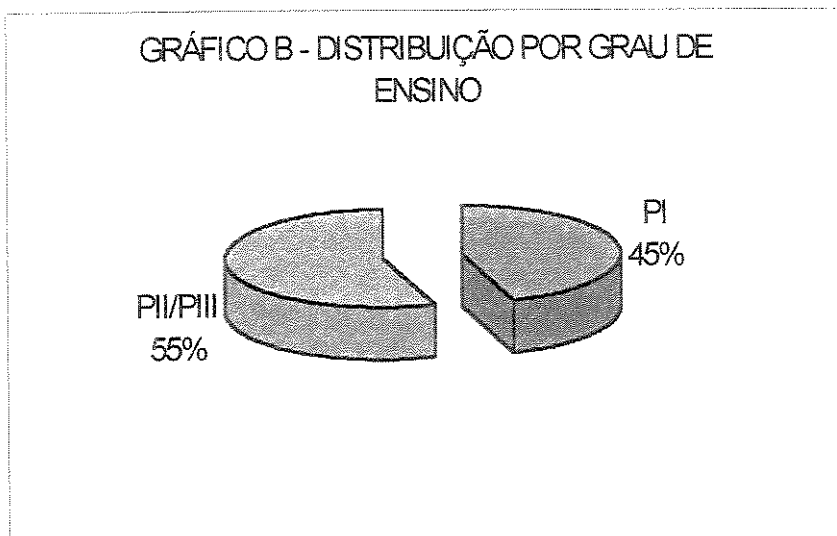
2.4. – Descrição da População em que a Pesquisa foi executada

A proposta de pesquisa foi em realizar o levantamento de dados dos professores da rede pública estadual, que lecionam nos cursos de 1º. Grau – quinta a oitava séries- e nos cursos de 2º. Grau no município de Carapicuíba.

Em primeiro lugar, porque este conjunto de professores são maioria com 55%, em relação aqueles que lecionam entre a primeira e quarta séries que totalizam 45%. A rede estava assim distribuída:

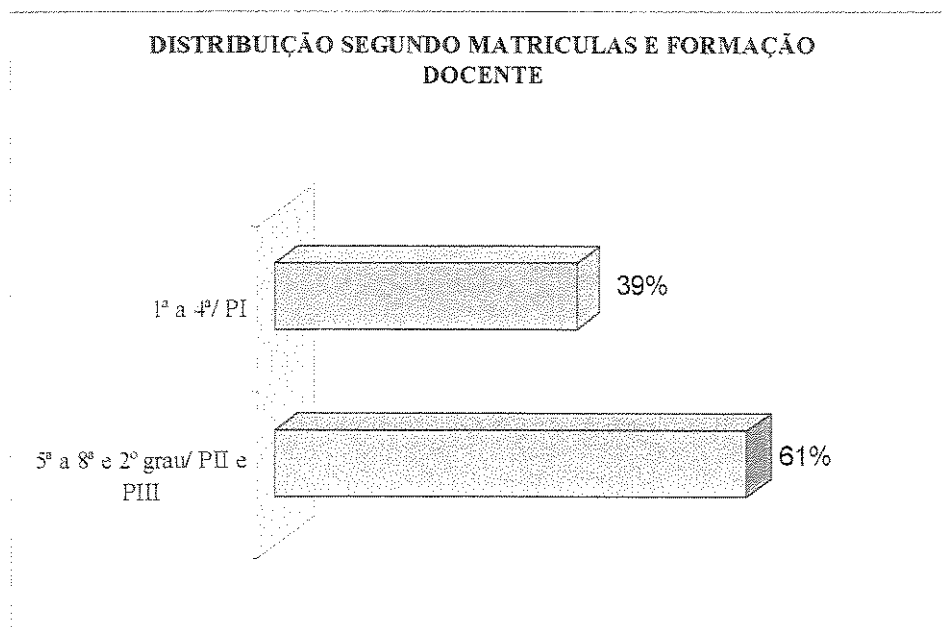


Fonte: APEOESP, Subsede Carapicuíba, 1997.



Fonte: APEOESP, Subsede Carapicuíba, 1997.

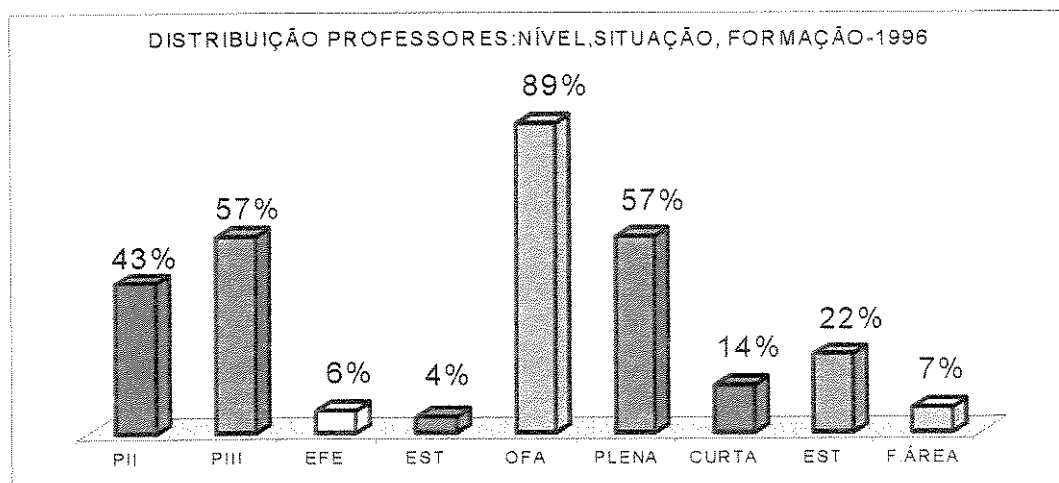
O segundo motivo é o fato de atingirem um número maior de alunos durante cada ano letivo, apenas para citar um exemplo, um professor que tem sua carga horária semanal por série/classe de duas (02) aulas com jornada integral, possui em média seiscentos (600) alunos, dado extremamente importante, uma vez que, em contraposição um professor que leciona nas primeiras quatro séries atinge anualmente, em média trinta e cinco (35) alunos, como demonstra os dados que segue:



Fonte: Delegacia de Ensino de Carapicuíba, dados 1997.

Terceiro motivo da escolha, é o fato destes profissionais dividirem-se numa mesma Unidade Escolar em professores efetivos e servidores, sendo que em várias escolas, os professores servidores (Ocupante de Função Atividade)²⁴, encontravam-se em maioria absoluta com 89%.

²⁴ Os professores Efetivos são aqueles que ingressaram mediante realização de Concurso Público. Os professores Servidores são os denominados ACTs –Admitido em Caráter Temporário -, e são OFAs – Ocupantes de Função Atividade -, neste caso não concursados, são admitidos por um ano letivo. Esta categoria de trabalhadores –ACT- dividem-se por sua vez em PII e PIII. Os PII – Professores nível 2-, são aqueles que podem ser classificados como: estudantes de nível superior, podem ser graduados sem a Licenciatura, denominados Bacharéis. E, por último, podem ser aqueles com Habilitação de Licenciatura Curta, curso hoje extinto, que habilitava o professor para lecionar apenas nos cursos de quinta a oitava séries do 1º. Grau, mas que leciona em séries de 2º. Grau. Os PIII, podem ser divididos em efetivos e estáveis estes últimos são aqueles que após cinco anos ininterruptos no serviço público como professor, adquiriam estabilidade na função. Esta categoria também integra o grupo dos ACTs.



Fonte: Delegacia de Ensino de Carapicuíba, dados 1997.

2.5. – Critério no momento da Pesquisa

Carapicuíba contava em 1996, com 58 unidades escolares. Selecionamos vinte que mantinham o curso de segundo grau, independentemente se o ensino fundamental estivesse instalado.

2.6. - Relatório da Pesquisa de Campo

2.6.1. - Elaboração do Questionário

Foi realizado inicialmente um roteiro de questões para o pré-teste, onde observamos: o tempo médio para aplicação do questionário, compreensão do pesquisado quanto ao teor das perguntas, qual sua reação durante a aplicação do questionário, se os “filtros” –questões que visam aprofundar outras e perceber se o pesquisado estava coerente nas respostas -, estavam funcionando e, se as tabelas que acompanhavam o questionário estavam bem elaboradas e claras.

O pré-teste foi aplicado em dez professores da rede estadual, dentro e fora da escola, não faziam parte de uma única unidade, de ambos os sexos, de disciplinas variadas e não constaram da amostra final.

O questionário final (em anexo), foi composto de noventa e sete questões entre fechadas e abertas, algumas com respostas estimuladas e outras com respostas não estimuladas. O tempo médio gasto para cada questionário foi de vinte e cinco minutos.

2.6.2. - O Campo da Pesquisa

Foi feita uma solicitação por escrito para a Delegada de Ensino de Carapicuíba, para tomar ciência e apoio para o trabalho, já que seria realizado no interior das escolas. Com esta autorização tivemos acesso aos professores.

O próximo contato foi via telefone com a escola para esclarecimentos tais como: número de professores da amostra, qual o sentido da pesquisa, a necessidade de um local sem trânsito de pessoas para a aplicação do questionário, o tempo médio gasto para cada um, a reserva confidencial do resultado das informações e o critério de aleatoriedade na aplicação.

Agendada a escola com dia, hora e o número de professores previamente estabelecido, passamos a aplicar o questionário. O campo de pesquisa foi realizado por três pessoas.

Na primeira Unidade Escolar abordada, a direção atendeu prontamente. A escola estava em reforma completa de suas instalações, funcionando com sua capacidade reduzida. Havia oito professores, cumprindo seu horário de trabalho, fora da sala de aula. Parecia, à primeira vista, fácil selecionar os cinco professores definidos para a amostra.

A surpresa foi, com uma amostra de cinco professores, apenas três se dispuseram a responder. Dois recusaram-se verbalmente, após ter sido esclarecido qual o objetivo e tempo gasto da pesquisa. Outros seis omitiram-se pura e simplesmente, como se não houvesse uma pessoa falando com eles. Três professores, que estavam em sala e que ficaram com aula vaga, devido ao rodízio que realizavam, dispuseram-se a responder. Permaneci três horas e meia à espera, até que conseguisse mais da metade da amostra.

Frustrado na primeira investida, passamos a acrescentar um a dois professores na amostra das outras escolas, prevendo que situações idênticas poderiam ocorrer. Assim, no cômputo geral houve quebra de dois professores.

O questionário foi aplicado em uma sala de aula vazia. A média de tempo gasto para cada um dos três professores superou a do pré-teste, atingindo de trinta e cinco minutos a quase sessenta minutos. Conforme as questões se sucediam, os professores ora não entendiam a questão, ora justificavam sua resposta com longas narrativas. Isto fez com que, a partir das primeiras aplicações solicitasse ao professor para não se alongar.

Em apenas duas escolas foi necessário maiores esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa junto à Direção, sendo que apenas uma recusou-se a autorizar, alegando que os professores não haviam concordado em responder.

A primeira, no contato realizado com a Direção apresentamos toda a documentação, esclarecendo que apenas um período seria abordado em apenas um dia, mostramos o formulário do questionário na intenção de convencê-lo que não havia porque recuar, salientando várias vezes que o tempo médio gasto não ocuparia uma hora-aula.

A segunda escola, não apresentou nenhum tipo de problema. Mas, houve uma terceira que também criou problemas. A Direção solicitou a uma Professora Coordenadora Pedagógica, que pedisse o questionário da pesquisa com antecedência para checar quais eram as questões.

Sentimos que havia alguma restrição, como se estivéssemos investigando a administração da escola. Colocamos à Professora Coordenadora Pedagógica, que poderia explicar à Direção o conteúdo da pesquisa, o que ocorreu minutos depois. Após quarenta minutos de conversa com o diretor, este colocou-se à disposição para o que precisasse para continuar o trabalho, inclusive, indagando a possibilidade de divulgar posteriormente as informações de sua Unidade. Prometemos entregar uma cópia do trabalho final para a Delegacia de Ensino.

Uma parcela dos professores, do total pesquisado, mostrou-se constrangida em avaliar seus pares e a Administração da Escola, considerando anti-ético atribuir-lhes um índice negativo. Outros, se mostraram receosos no momento de atribuir um índice somente para a Administração, também indagando se os dados seriam divulgados. Pelo que pudemos observar, alguns foram fiéis, outros não se convenceram do caráter confidencial da pesquisa, chegando a atribuir índices iguais tanto para a Administração, quanto para seus pares.

As questões que causaram maior constrangimento foram as do bloco 75 a 83, que trata sobre o conhecimento e leitura da legislação específica como: Estatuto do Magistério, Regimento Escolar, Plano Diretor, o valor da hora-aula e da ética profissional, pois muitos professores se deram conta de que não sabiam muito sobre sua profissão, confundindo, por exemplo, ora o Estatuto do Magistério com Regimento Escolar, ora com o Plano Diretor. Outros quando admitiam desconhecer ou nunca terem lido um ou outro documento.

Um fato pitoresco ocorreu fora das escolas, quando encontrei um colega membro da Diretoria do Sindicato dos Professores –APEOESP–, contando-me que duas escolas haviam telefonado para a Subsede de Carapicuíba da qual também é Conselheiro, para saber se nós éramos “espiões”. Como conhecia a pesquisa tratou de demovê-los desta idéia.

2.6.3. - Dados Gerais da Pesquisa

A pesquisa realizou-se em dezenove, das vinte escolas que mantinham o segundo grau, representando 95% do critério adotado, no período de 24 de setembro a 31 de outubro de 1997. Foram aplicados 113 questionários representando 10%, de 1.113 professores que lecionavam nas escolas da amostra. Divididos entre os períodos matutino (cinco escolas), vespertino (sete escolas) e, noturno (sete escolas).

3. - ANÁLISE DOS DADOS

Na Dissertação de Mestrado de Maria Isabel de Almeida sobre os professores da Rede Pública Paulista²⁵, apresentada em 1991, a autora identificou o perfil dos professores de 5ª a 8ª séries que atuavam na rede pública. Nesta pesquisa, foram ouvidos 203 professores em oito escolas da capital paulista. Os dados servem para caracterizar a vida pessoal dos professores, sua origem e situação sócio-econômica, situação de trabalho, formação, razões da opção pelo magistério, perspectivas, dificuldades profissionais, vida sindical e posicionamento político. A região da Capital paulista, apesar de ter características próprias, não exclui totalmente a possibilidade de estabelecermos alguns paralelos.

Este trabalho, com uma defasagem de sete anos, faz um levantamento muito semelhante ao nosso, o que possibilitou estabelecermos pontos de comparação das mudanças e permanências ao longo deste período.

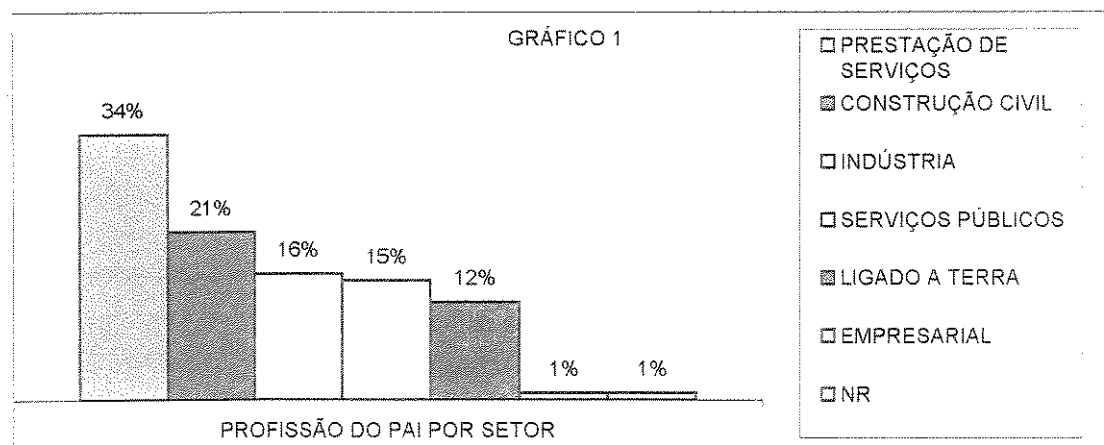
3.1 – Nível Sócio-Econômico e Cultural do Professor

A nossa pesquisa indica que os professores em sua maioria, tiveram o modelo familiar tradicional, ou seja, o pai sai para trabalhar e sustentar a família, ocupando posição subalterna no mercado de trabalho, acompanhando o movimento de uma sociedade em desenvolvimento industrial: 12% trabalham no

²⁵ Almeida, Maria Isabel de. Perfil dos professores da escola pública paulista. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 1991. pg. 08.

setor primário, 16% no secundário e 70% no terciário, vendo-se assim uma concentração acentuada da ocupação no setor de serviços.

A profissão dos pais, demonstra que do total pesquisado, 15% ocupam profissões ligadas ao setor público. Destes, temos em números absolutos nove (09) militares, devido a região Oeste ter uma concentração de quartéis do Exército, e apenas um (01) professor. Portanto, 98% desempenham atividades assalariadas ligadas à produção nos setores primários, secundários e terciários, caracterizando uma condição de baixa renda a partir do chefe da família. Destaca-se aqui os 21% que trabalhavam na construção civil e apenas 1% empresários.



Fonte: 1997, Soares.

Como era a situação em 1990? Almeida afirma que:

“50% dos professores são oriundos de famílias trabalhadoras no setor de serviços, que na segunda

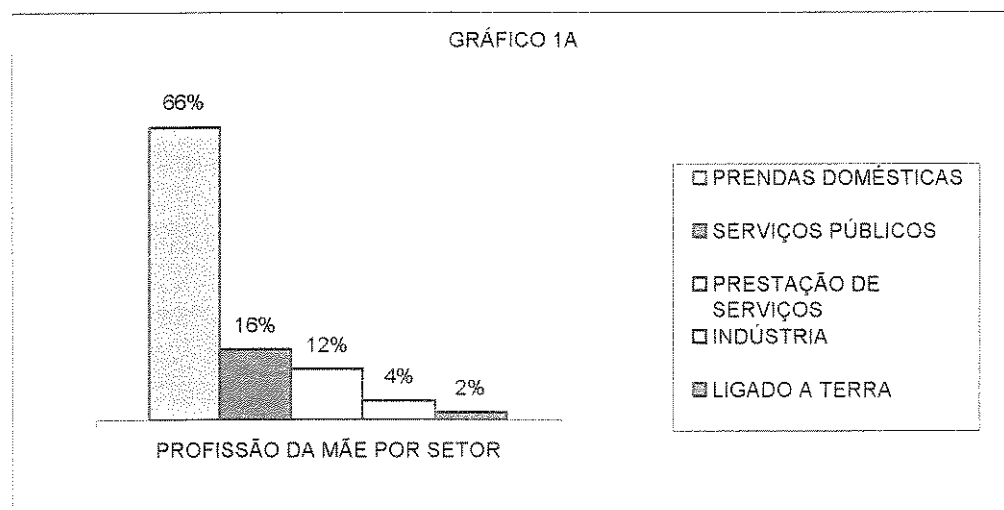
metade deste século alcançou uma forte expansão em consequência do desenvolvimento urbano e constituiu-se no grande empregador da população que migrava para as cidades em número crescente. Outros 32% originam-se de famílias que estavam ou estão diretamente ligadas à terra, quer como proprietárias ou como assalariadas; portanto seus filhos viveram o processo migratório, enfrentando consequências como a perda das raízes culturais e da identidade.”²⁶

Os dados de 1997 demonstram um aumento de 50% para 70% dos pais trabalhadores no setor de serviços. Esta diferença de 20% em sete anos, pode ser explicada talvez, pelas características da atual região pesquisada, pois sua economia está baseada fundamentalmente no setor terciário; acrescenta-se a este dados os referentes à faixa etária, onde temos uma população de ocupantes da função de professor bem mais jovem que a identificada em 1990, levando-nos a considerar que, além do fato consensual acerca da transformação desta região Oeste, antes concentração de indústrias, hoje é marcadamente ocupada por empresas prestadoras de serviços. Além disto, esta tendência da região vem crescentemente sendo característica de toda Grande São Paulo.

²⁶ Idem. pg. 45.

A ocupação da mãe acompanha também o modelo familiar tradicional: 66% são donas de casa. Das que trabalham, ocupam também posição subalterna: 12% ocupam profissões no setor terciário ou prestação de serviços, 4% no setor secundário, 1% ligada ao setor primário e 16% tem ocupação nos setores públicos.

O que podemos depreender desses dados, é que enquanto 67% dos homens saem de casa, 66% das mulheres não saem. Nos serviços públicos há praticamente o mesmo número de mulheres e homens, 16% e 15% respectivamente.



Fonte: 1997, Soares.

A renda entre homens e mulheres difere, pois, enquanto temos homens ocupando cargos como militar, fiscal de renda e professor, para citar alguns exemplos, temos as mulheres ocupando cargos como atendente dos correios,

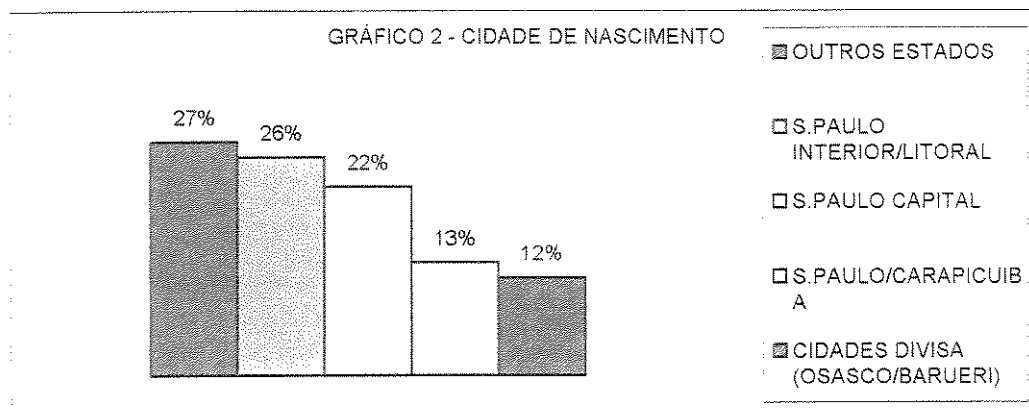
atendente de enfermagem e professora. Como professora, temos 44% de mulheres contra 6% de homens.

Embora este dado revele o caráter tradicional da família, pois o pai trabalha enquanto a mãe educa os filhos em casa, há que se revelar a importância de 32% das mães trabalharem, e mais ainda ao fato de 16% delas desenvolverem atividades no setor público, sendo oito (08) professoras –em números absolutos. Podemos perceber a partir dos dados de 1997 uma tendência histórica, pois enquanto apenas um (01) homem desempenhava atividade docente, oito (08) mulheres, em contrapartida, desempenhavam a mesma atividade profissional

Quanto à ocupação profissional das mães temos em números relativos resultados semelhantes em 1990 e 1997, reforçando a idéia da característica tradicional da família de origem. Em 1990 eram 67% de trabalhadoras no lar, 27% de trabalhadoras em serviços, ninguém na indústria. Em 1997, 66% trabalhavam no lar, 28% trabalhadoras em serviços e 4% trabalhadoras na indústria²⁷.

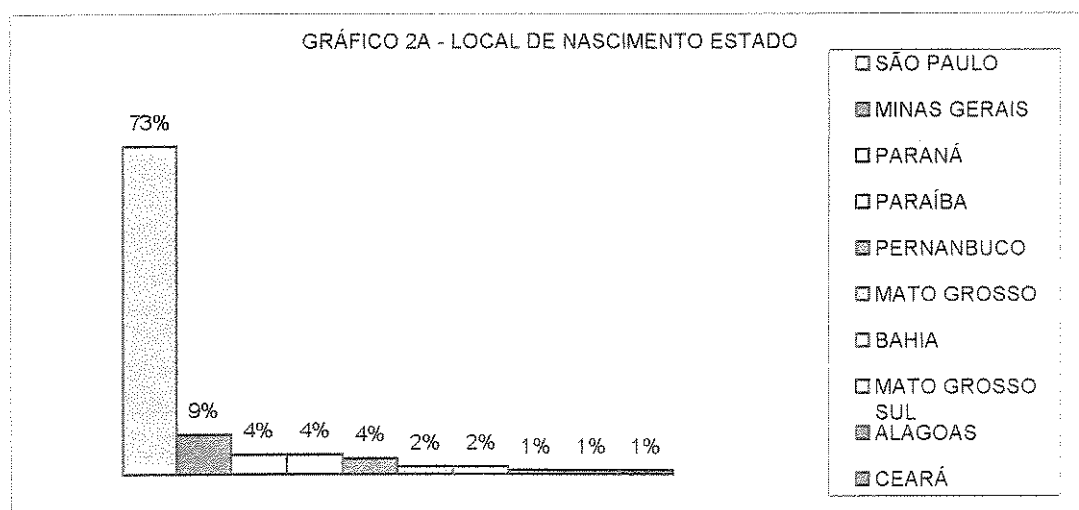
Nossos dados indicam que 22% dos entrevistados são da Capital e 13% são originários da própria cidade de Carapicuíba. Chama a atenção o número de professores vindos de outros estados 27%.

²⁷ Idem, pg. 45.



Fonte: 1997, Soares.

Quanto ao local de nascimento, nossa pesquisa indica uma predominância dos nascidos no próprio Estado de São Paulo, com 73%. Dos 27% que vieram de outros estados, 9% são de Minas Gerais, 4% do Paraná, 3% da região Centro-Oeste e 12% da região Nordeste do país.



Fonte: 1997, Soares.

O fato de 22% serem procedentes da capital do Estado de São Paulo, demonstra uma possível saturação do mercado de trabalho e com isto, a educação e a região Oeste representaria nova frente de mercado de trabalho. Em outras palavras, a cidade de Carapicuíba tem como uma de suas principais características, ser um pólo de “migrantes”, seja de outras regiões do Estado, seja de outros estados da Federação (principalmente nordestinos), seja da própria capital do Estado.

Na pesquisa de Almeida, as conclusões são semelhantes quanto aos fluxos migratórios:

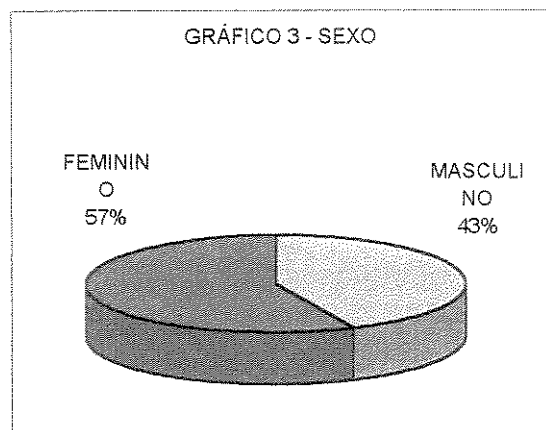
“...A presença de professores vindos do interior e de outros Estados explica-se pela participação no movimento migratório interior/capital ou outros Estados/São Paulo em busca de melhores chances profissionais (no magistério ou em outras áreas) e melhores condições de vida.”²⁸

No que se refere ao gênero dos professores, na pesquisa de 1990, temos 79% de mulheres e 21% de homens²⁹, para 57% de mulheres e 43% de homens em 1997. Embora a nossa pesquisa ter sido realizada sob uma população determinada (professores II e III), o que não ocorreu com a de 1990, nota-se um

²⁸ Idem. pg. 38.

²⁹ Idem. pg. 31.

acréscimo significativo do número de homens entre os docentes. Este fato indica uma nova tendência no perfil dos professores nestes últimos anos.



Fonte: 1997, Soares.

Podemos indicar que, na medida que a escolarização de nível superior se expandiu, homens e mulheres acompanharam esta tendência. Além disto, quanto mais o sistema produtivo se transforma e necessita de menor número de trabalhadores, na prestação de serviços subalternos, os que ingressam no nível superior procuram cada vez mais a educação de ensino médio para trabalhar, inclusive atendendo uma demanda maior provocada pela expansão da rede escolar pública no Estado de São Paulo.

A predominância de mulheres no magistério é sabida e vários trabalhos já demonstraram este fato. O que chama a atenção é o fato dos homens virem gradativamente ocupando esta atividade profissional. Entre outros fatores, um que pode explicar o fenômeno é a redução do número de postos de trabalho de

profissões antes somente ocupadas pelos homens, o que associado à expansão do setor educacional, justificaria o aumento do número de docentes homens.

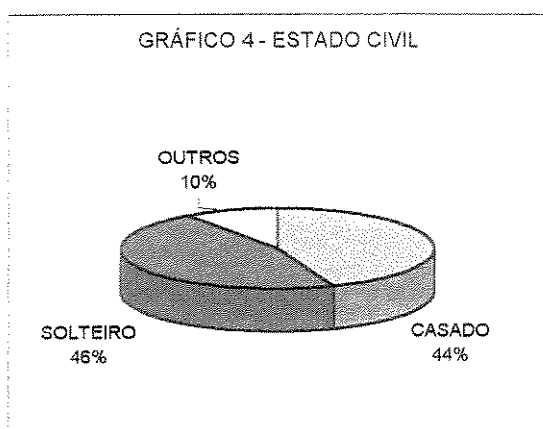
Analisando a presença de 21% de homens no magistério Almeida chamava atenção para o fenômeno, à partir de uma reflexão baseada em análise de Michel Apple:

“...A presença masculina ocorria em tempo parcial ou como ponto de partida para outras atuações mais rendosas e prestigiadas, mas na medida em que cresceram as exigências de credenciamento e certificados, os homens foram procurando outros espaços no mercado de trabalho, deixando o magistério como espaço de atuação feminino. Soma-se a isso os salários, que eram inadequados para sustentar uma família. ”E continua fazendo referência a Elza Nadai: “...No Brasil, desde o início o magistério não foi valorizado como profissão masculina. Era exercido como uma Segunda ou terceira atividade por parte significativa dos docentes masculinos. Ou então constituía-se na profissão daqueles que não conseguiam tornar-se médico, engenheiro, advogado etc.”³⁰

³⁰ Idem. pg. 32.

Seguindo o mesmo raciocínio, podemos apontar uma nova tendência, ou seja, a valorização do magistério como uma profissão “masculina”, de tempo integral, ou pelo menos de complementação salarial.

No que se refere ao estado civil os dados demonstram um equilíbrio entre solteiros e casados: 46% e 44% respectivamente.

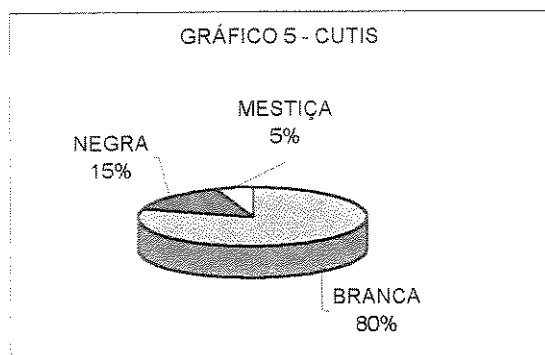


Fonte: 1997, Soares.

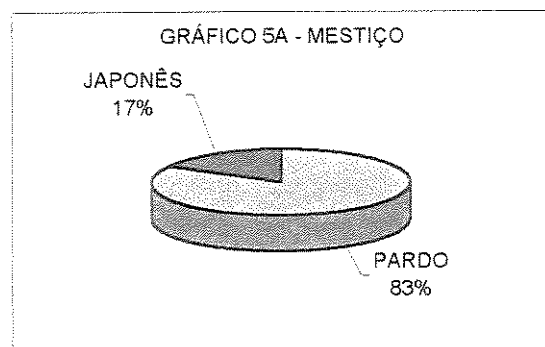
Os dados sobre os Estado Civil revelam aumento pequeno no número de solteiros e casados nas duas pesquisas. Mas em ambas chama atenção a tendência de mudança demográfica por que vem passando a população brasileira, com o retardamento do casamento.³¹

Quanto à cor da pele nossa pesquisa revelou que 80% dos professores entrevistados eram brancos, 15% negros, 5% mestiços. A pequena presença de negros entre os docentes do magistério demonstra que ainda é grande o bloqueio ao acesso desta camada da população a profissões de maior status.

³¹ Idem. pg. 36.



Fonte: 1997, Soares.



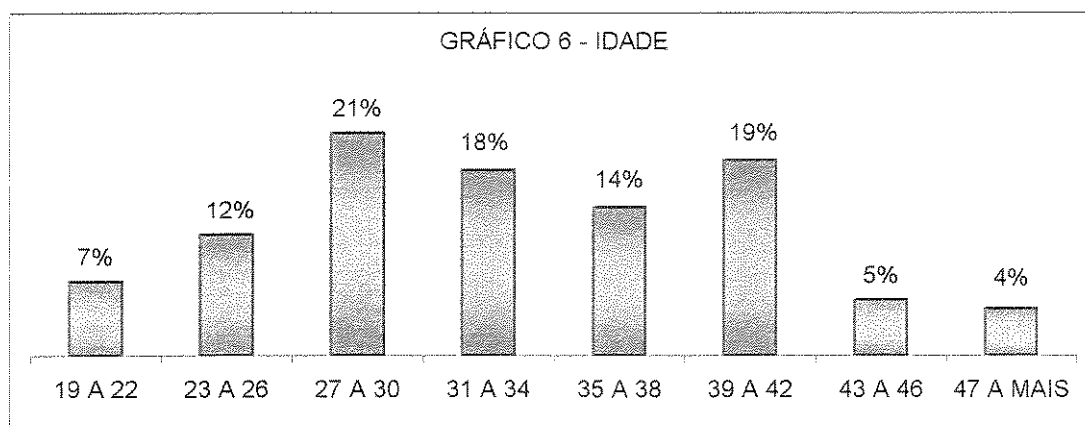
Fonte: 1997, Soares.

Quanto à distribuição por faixa etária, em 1990 Almeida constatou:

“No grupo pesquisado predominou a faixa jovem: 35% têm até 30 anos, mas se estendermos o corte para os 40 anos, temos 61% concentrados aí ...Historicamente essa “juventude” do magistério pode ser genericamente explicada pela expansão do sistema de ensino no estado de São Paulo, que

passou a exigir um número crescente de professores.”³²

Em nosso caso a “faixa jovem”, grupo com até 30 anos, chegou a 40% em 1997, acréscimo de 5% em relação ao levantamento anterior. Mais acentuado ainda ao fazermos o mesmo corte e estendermos para a faixa dos 40 anos, de 61% em 1990 para 91% em 1997, portanto acréscimo de 30%.



Fonte: 1997, Soares.

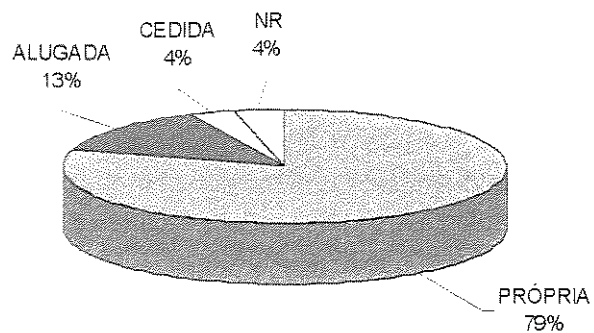
Na análise de Almeida houve a justificativa da função do professor ter se tornado uma “profissão provisória” o que os dados àquela época revelaram. Hoje, entretanto, o aumento de 5% para o primeiro corte (30 anos) e de 30% para o segundo revelam a permanência do professor na função, pelo menos até a faixa dos 40 anos.

³² Idem. pg. 33.

Podemos dizer com isto que, mais professores ingressam com menor idade e permanecem em média por dez anos na função, concordando portanto com a análise de Almeida, atribuindo ao fenômeno da “juventude” ao aumento do número de escolas em todos os níveis. Entretanto, discordamos de que esta seja a causa da rotatividade entre os professores, pois o que leva à rotatividade são outros fatores: o ingresso de estudantes na função (professores que ainda não terminaram os estudos), acarretando uma grande movimentação ano a ano; em segundo lugar a política de reformulação da grade curricular e de jornada de trabalho e por último as excessivas reorganizações promovidas nos últimos anos na rede pública.

A condição de moradia demonstra que 79% dos professores possuem casa própria. Levando em consideração os 46% de solteiros e, portanto, que provavelmente moram com os pais, podemos dizer que para uma categoria profissional específica é um alto índice de condições favoráveis de vida. Este número eleva-se mais ainda, quando agregamos os que residem em condição “cedida” chegando a 83%.

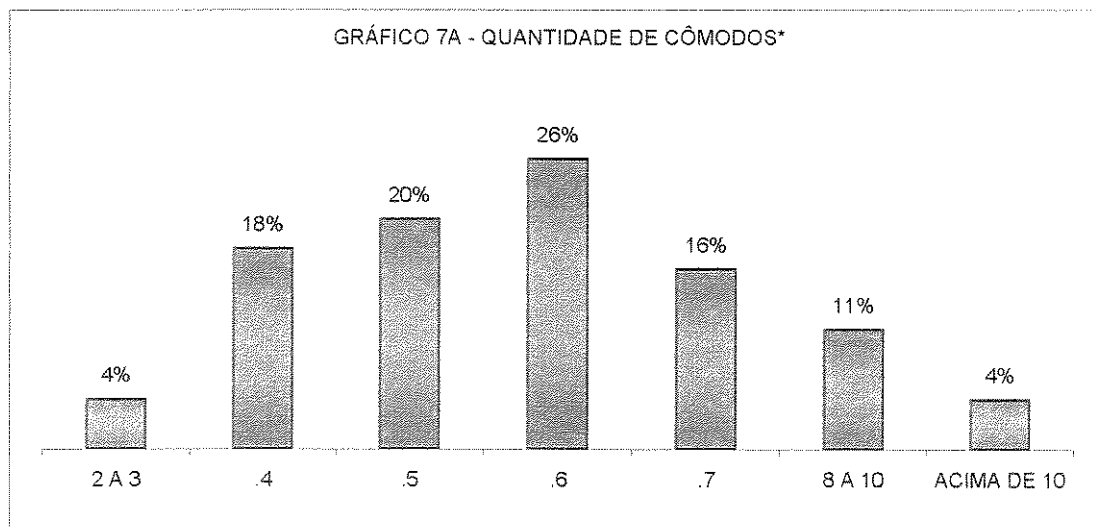
GRÁFICO 7 - RESIDÊNCIA



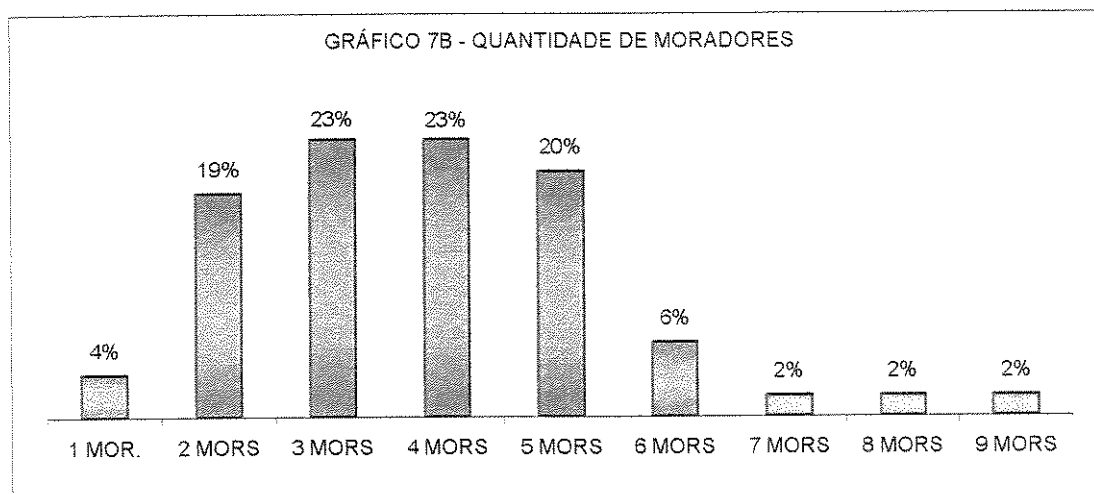
Fonte: 1997, Soares.

Estes dados tornam-se mais importantes quando analisamos a relação quantidade de cômodos e de moradores, contidos nos gráficos 7A e 7B.

GRÁFICO 7A - QUANTIDADE DE CÔMODOS*



Fonte: 1997, Soares. * Incluso banheiro e área de serviço.



Fonte: 1997, Soares.

Aqui fica demonstrado que a maioria mora com um certo conforto, mesmo que não tenham, por exemplo, um lugar exclusivo para estudar.

Por outro lado, se observarmos os dados de 1990, podemos dizer que houve queda no padrão de vida dos professores: enquanto em 1990 tínhamos 75% de professores moradores em casa própria e 21% na condição de aluguel, hoje temos quase o mesmo número quanto à casa própria com 79% e 13% pagando aluguel. Apesar desta informação não ter sido colhida em 1990, vemos que em 1997, 4% têm sua moradia na condição de “cedida”, ou seja, por inviabilidade financeira não conseguiram adquirir casa própria, nem alugar uma, o que deixa aberta a possibilidade de morarem numa construção de “fundo de quintal”.

A queda no padrão de vida (vide anexo) evidencia-se ainda quando comparados os dados referentes ao número de cômodos: em 1990 tínhamos 15% que residiam em até 4 cômodos, 50% entre 5 a 7 cômodos, 25% entre 8 a

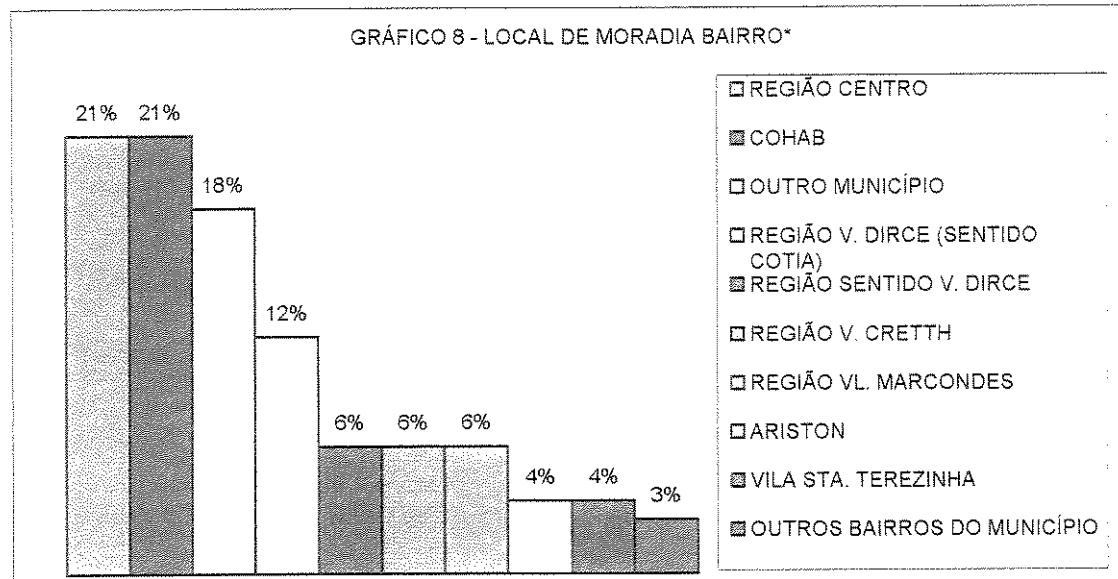
10 cômodos, e mais ou menos 7% entre 11 a mais cômodos; em 1997 temos 22% residindo em até 4 cômodos, 62% entre 5 a 7 cômodos, 11% entre 8 a 10 cômodos, e 4% entre 11 a mais cômodos.

Embora o padrão médio de residência –5 a 7 cômodos- tenha aumentado 12% (50% em 1990 para 62% em 1997), o baixo padrão também aumentou de 15% para 22%, seguido de grande queda no alto padrão de moradia, ou seja, de 8 a 10 cômodos, de 25% em 1990 para 11% em 1997³³.

Quanto ao bairro de moradia temos: 21% na região centro, 21% na Cohab (Conjunto Habitacional), 18% em outro município e 12% na Vila Dirce.

Podemos avaliar que dado as condições da região de Carapicuíba de baixa qualidade de vida e de superpopulação, a concentração de professores em três regiões específicas, são elas centro da cidade – de população tradicional do ponto de vista de tempo de permanência na cidade e as várias opções abertas de acesso a informação e cultura -, a região da COHAB (Conjunto Habitacional) pelos mesmos motivos da anterior e porque o nível social dos moradores de origem – no caso os pais – elevaram-se uma vez que com casa própria a vida familiar se torna mais estável e por isso os filhos concorrem a maiores oportunidades para projetar o futuro, e por último a região da Vila Dirce que também concentra uma população muito grande da cidade ocupando a terceira posição.

³³ Idem. pg. 40-41.

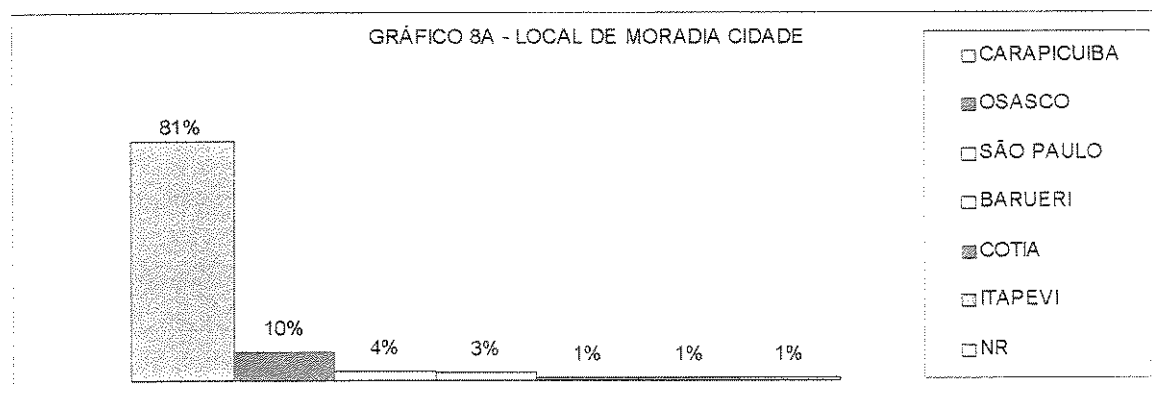


* Considerados regiões Vilas/Bairros que servem como ponto de referência no município de Carapicuíba.

Fonte: 1997, Soares.

No caso das outras cidades, embora tenhamos 81% dos professores moradores da própria cidade, temos principalmente como componentes duas cidades que hoje são referência na Grande São Paulo, as cidades de Osasco antigo pólo industrial e hoje de serviços, e Barueri recente pólo concorrencial de indústrias e serviços, além da Capital.

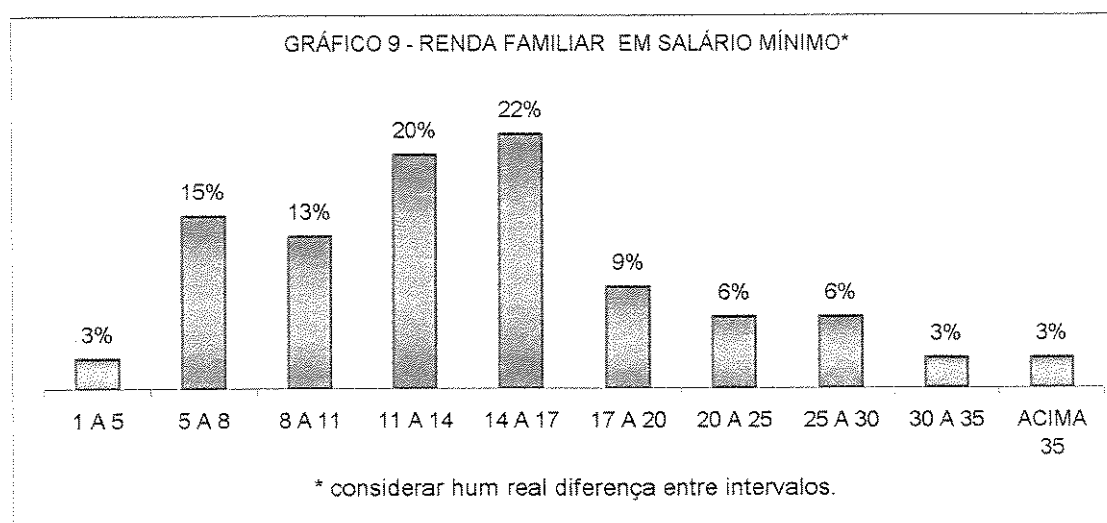
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



Fonte: 1997, Soares.

Pelas características econômicas da cidade –alta concentração de empreendimento de prestadores de serviços- esta ampla maioria de professores que moram na cidade explica-se, pois a “empresa educação” é a maior da cidade e aquela que oferece oportunidades de um grande número de empregos para a população que completa ou está freqüentando o ensino superior, como demonstrado no segundo capítulo deste trabalho.

Quanto à renda familiar temos o seguinte quadro: 42% possuem renda familiar entre 11 a 17 salários mínimos (entre R\$ 1.320,00 a R\$ 2.040,00 em 1998), o que pode ser considerado um valor alto para os padrões da população da região de Carapicuíba, como vimos nos dados da renda do chefe da família contidos no segundo capítulo.



* Base de cálculo R\$ 120,00 (cento e vinte reais).

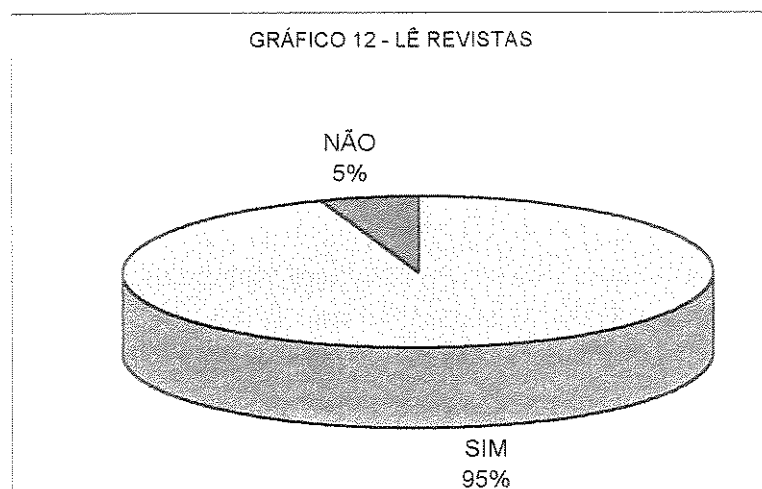
Fonte: 1997, Soares.

Como fica a situação comparando 1990 e 1997: a faixa inicial até 5 salários mínimos se manteve constante com 3%; a faixa de 6 a 15 salários mínimos de Almeida em 1990, ficou com 26% e os dados de 1997 na faixa que vai de 6 a 17 salários mínimos fica com 70% dos professores; a faixa de 16 a 25 salários mínimos de 1990 ficou com 31%, em 1997 o intervalo entre 18 a 25 salários mínimos ficou com 15%; a faixa entre 26 a 35 salários mínimos estava com 15% em 1990 e ficou com 9% em 1997; em 1990 a faixa entre 36 salários mínimos a mais ficou com 13% dos professores e em 1997 temos 3% acima de 35 salários mínimos.

Podemos concluir que houve grande concentração na faixa média da renda familiar em 1997, sem que houvesse aumento na faixa inferior e havendo uma diminuição significativa nas faixas mais altas. Ao compararmos com o resultado agregado proposto em 1990 a partir dos intervalos de 6 a 25 salários mínimos com 57% dos professores, constatamos em 1997 um total de 85%. Em

resumo, os professores não ficaram mais pobres, mas engrossaram fortemente a faixa média quanto à renda familiar.

Quanto ao acesso a informações via imprensa escrita, revistas e jornais, temos: 5% dos professores disseram que não liam revistas de qualquer espécie e 95% que sim.



Fonte: 1997, Soares.

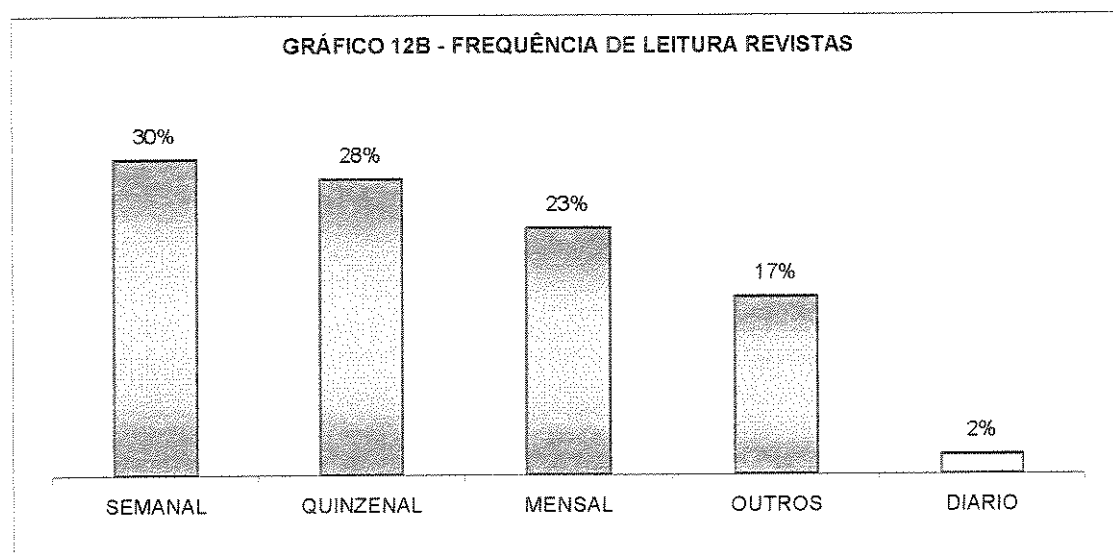
O dado demonstra que uma categoria profissional que necessita estar atualizada quanto a vários aspectos da sociedade, apresenta um índice satisfatório de membros que utiliza este meio de comunicação de massa.

Almeida em 1990 colocou em sua pesquisa a pergunta se o professor comprava ou assinava alguma revista³⁴. Encontrou 4% de leitores de revistas e 60% do que não utilizavam este veículo de informação via compra ou

³⁴ Idem, pg. 58.

assinatura, demonstrando que houve no período uma significativa mudança de hábito dos professores.

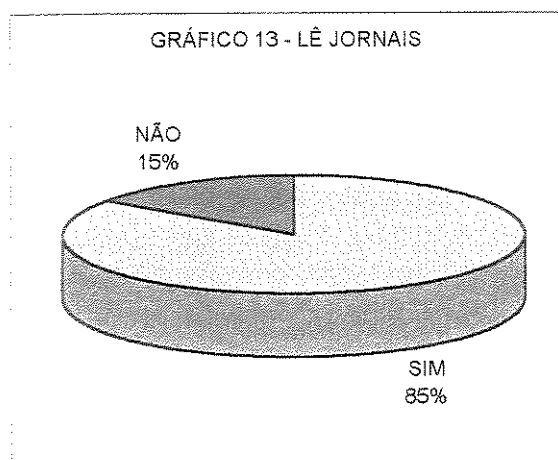
Entretanto poderíamos afirmar que quanto à frequência de leitura esta está longe de ser satisfatória, pois 23% disseram que só liam uma vez por mês.



Fonte: 1997, Soares.

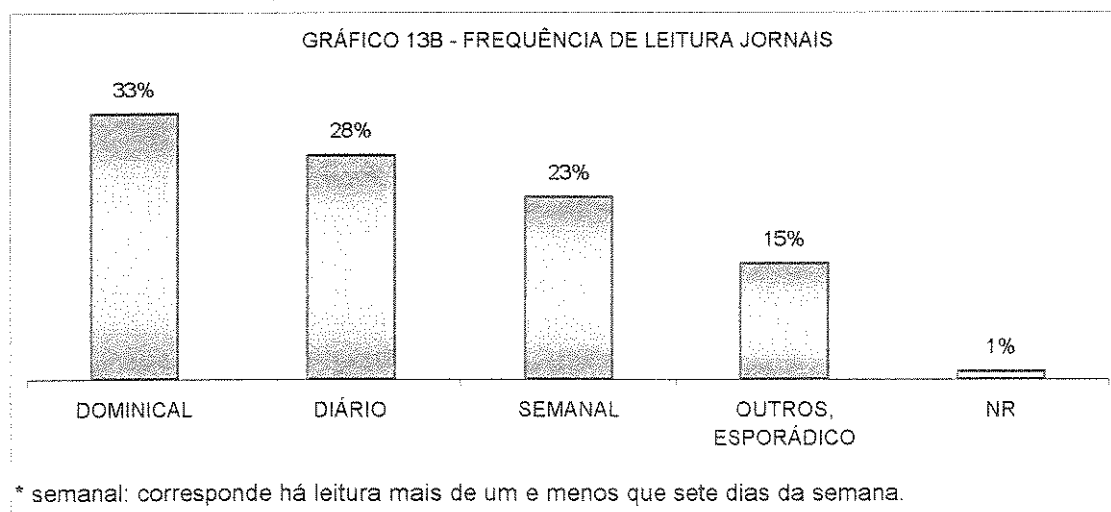
Em outras palavras, 68% não são leitores assíduos de revistas. Cabe ressaltar o fato de muitos professores terem afirmado serem leitores devido ao fato da escola assinar a revista ou de determinado professor assinante, após ler a revista, doar para a escola. Mas de qualquer maneira houve uma mudança.

Quanto à leitura de jornais, o número de professores que não lêem é de 15%, 10% a mais em relação às revistas.



Fonte: 1997, Soares.

Quanto aos jornais, observamos que 33% tem precárias condições de informação, pois lêem jornais apenas aos domingos. Dos que lêem entre uma e seis vezes temos 23%, e 28% lêem diariamente.



Fonte: 1997, Soares.

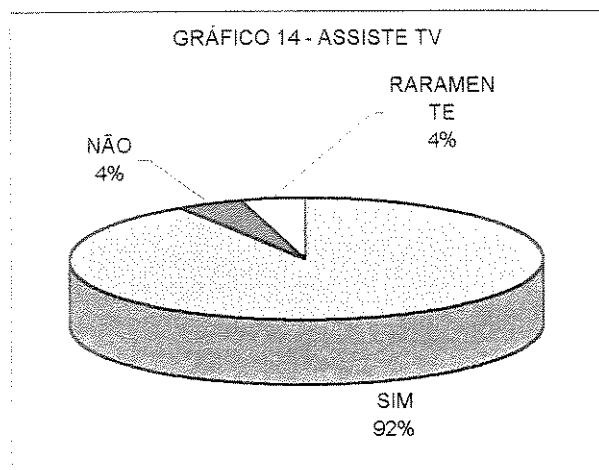
O resultado não pode ser considerado muito animador³⁵, principalmente quando vemos que 31% fixam a leitura prioritariamente nos cadernos de lazer, esporte, cultura e turismo, e 11% nos classificados; ou seja, 42% utilizam a leitura de jornal como fonte de entretenimento, ficando muito a desejar sua utilização como fonte de informação geral, tão importante para um professor.

A cultura de telespectador é que mais tem influência sobre a informação a que está exposta a maioria dos professores. Apenas 4% não são consumidores deste veículo, e 4% que assistem televisão raramente. A situação insatisfatória registrada no item anterior, quanto à obtenção de informações relevantes sobre o cotidiano da sociedade brasileira e mundial fica amenizada, embora não resolvido. Os noticiários³⁶ da televisão, por exemplo, são de curta duração não oferecendo visões diferentes sobre o mesmo tema, não colocando elementos de contradição, não favorecendo o debate, informando mas não formando.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

³⁵ Gráficos 13 A e 13 C (vide anexo).

³⁶ Gráficos 14 A e 14 B (vide anexo).



Fonte: 1997, Soares.

Almeida em análise semelhante obtém o seguinte resultado:

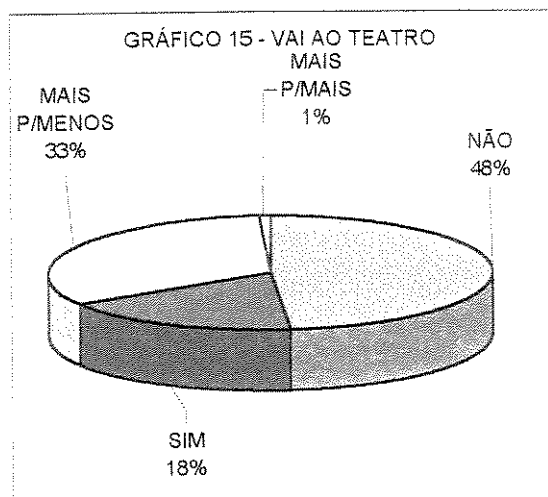
“...encontramos a TV como o veículo mais utilizado (47%), seguido pelos jornais (44%) e revistas (4%).”³⁷

Como vemos a situação praticamente não se alterou nos últimos anos.

Quanto à frequência a teatro, 82% dos professores responderam não ir a salas de espetáculos. Dentre os principais motivos temos³⁸: falta de tempo com 31%, falta de dinheiro com 25%, ambas as respostas agregadas 14%; ou seja, 70% estão cerceados do acesso a este tipo de modalidade cultural, pois ou estão trabalhando muito para manter o padrão de renda, ou não conseguem excedente salarial para usufruir, ou não se interessam.

³⁷ Idem, pg. 56-57.

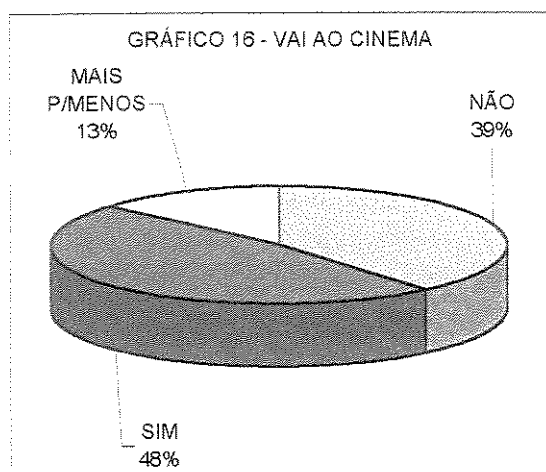
³⁸ Gráfico 15 A (vide anexo).



Fonte: 1997, Soares.

Em condições próximas de igualdade está a freqüência ao cinema, onde 39% não são freqüentadores. Um dos principais motivos para esta tendência é o vídeo cassete³⁹, com 36% dos professores que utilizam este veículo de entretenimento.

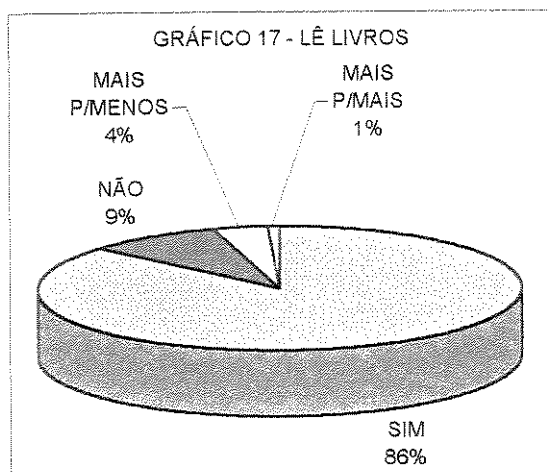
³⁹ Gráfico 16 A (vide anexo).



Fonte: 1997, Soares.

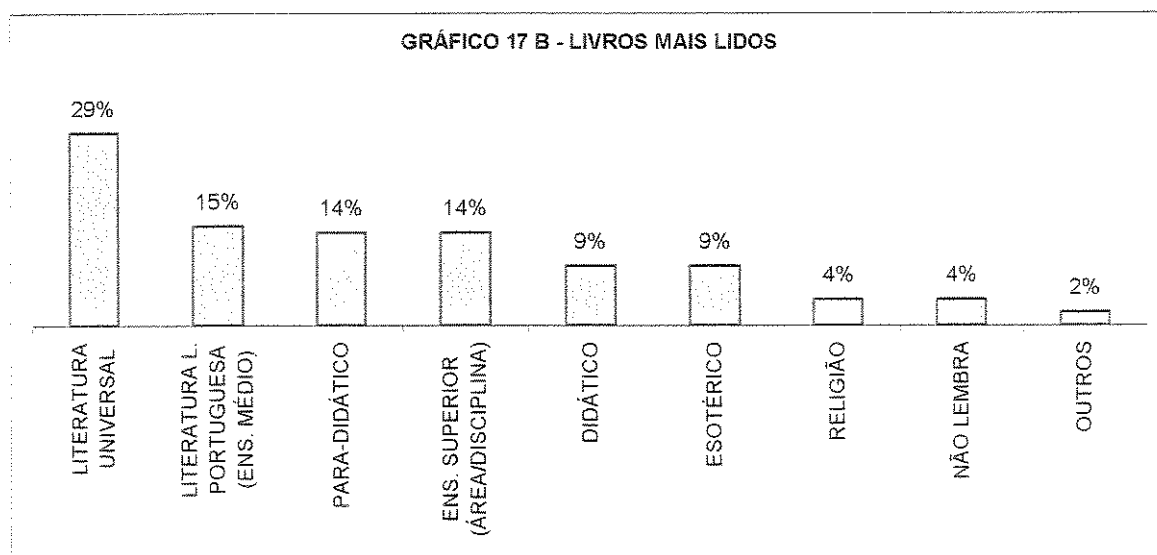
Muito grave é a informação acerca da leitura de livros; 14% declaram-se não leitores ou pouco consumidores de livros; destes 30% afirmaram não gostar de ler⁴⁰. É uma situação alarmante em se tratando de profissionais que deveriam aperfeiçoar-se através deste privilegiado mecanismo divulgador de informações científicas e culturais.

⁴⁰ Gráfico 17 A (vide anexo).



Fonte: 1997, Soares.

Como podemos perceber, dos 86% que afirmaram serem leitores de livros, temos aqueles que consideram a leitura do livro didático que utiliza em sala de aula como leitura para ampliação de seus conhecimentos para sua atuação docente. Ao considerar o livro didático como leitura, é possível chegarmos à conclusão que nem mesmo o livro escolhido pelo próprio professor é lido por ele, pois 38% (somando 15% de Literatura de Língua Portuguesa, 14% de paradidático e 9% de didático) incluiu em sua leitura o livro didático. Outra parcela, dedica-se à leitura de livros ligados à religião e ao esoterismo, 4% e 9% respectivamente.



Fonte: 1997, Soares.

Se observarmos a relação leitores e não leitores entre as categorias profissionais, possivelmente veríamos um saldo positivo neste caso, quando 86% dos professores afirmaram serem leitores de livros, não obstante vemos que do consumo de livros, poucos dedicam-se à ampliação de informações para seu trabalho. Mas continua sendo grave a constatação de que 14% não lê com frequência.

Aqueles que são estudantes de graduação ou de pós-graduação (apenas um professor que frequenta curso de pós-graduação), dedicam-se somente à leitura da bibliografia de seu curso específico, não havendo nenhum que respondesse ler bibliografia ligada diretamente à Educação.

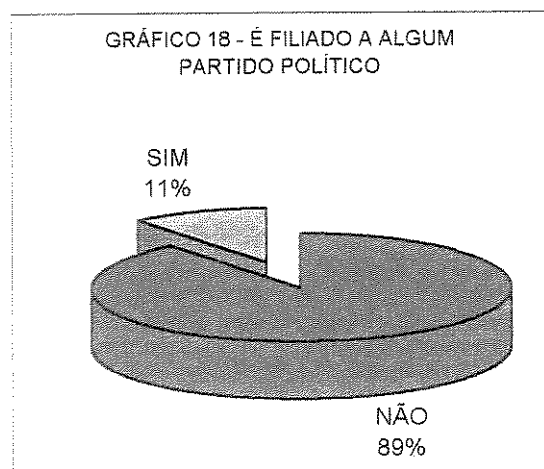
Os que afirmaram serem leitores de Literatura de Língua Portuguesa, disseram que estavam lendo pela primeira vez ou relendo para utilização em sala de aula, somando 15%. Também para este fim temos os leitores de

paradidáticos com 14%. A maioria 29%, leram ou estavam lendo títulos que classificamos como Literatura Universal. 4% não lembraram o(s) título(s) de livro(s), o que pode significar que não leram nada nos últimos tempos⁴¹.

3.2 – Participação Institucional

3.2.1 - Participação Política e Partidária

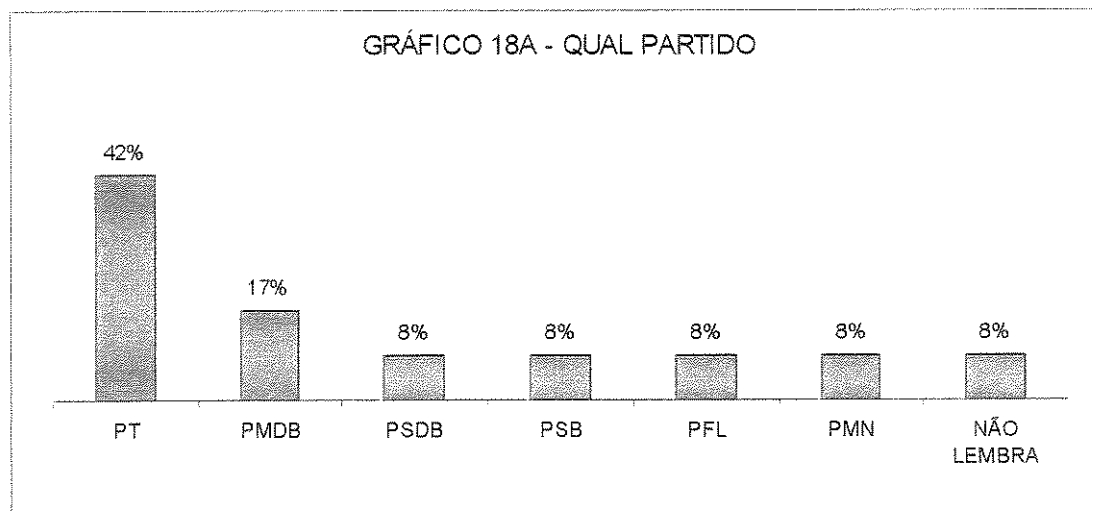
A relevância da filiação partidária está colocada de duas formas. A maneira sobre a filiação a alguma proposta política ou ideológica, e em caso positivo se transferem para a sua profissão docente esta ideologia ou não. Dos entrevistados, vemos que 11% dos professores responderam serem filiados a partidos políticos.



Fonte: 1997, Soares.

⁴¹ Cada resposta incluía três títulos de livros lidos, para a base de cálculo foi considerado cada título em separado.

Destes, 42% são filiados ao PT, 17% ao PMDB e 8% ao PSDB, ou seja, são marcadamente filiados a partidos de centro, centro-esquerda e esquerda.



Fonte: 1997, Soares.

Almeida encontrou em sua pesquisa de 1990 os mesmos dados. Na parte que trata da “Filiação a partidos políticos”, afirma:

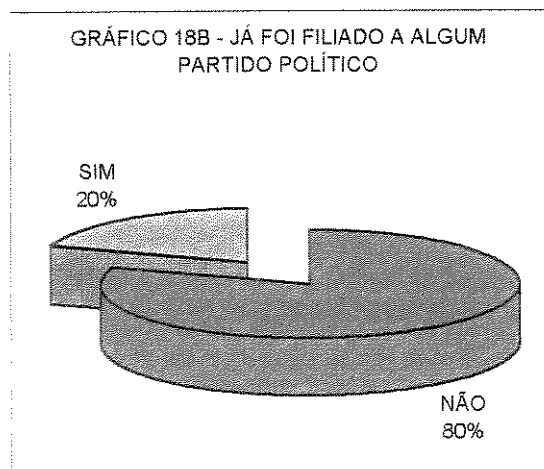
“...apenas 10% são filiados a partidos políticos localizados no campo que podemos definir como de centro-esquerda.”⁴²

Na nossa pesquisa e na de Almeida temos a mesma composição em ordem crescente: 1º PT, 2º PMDB e 3º PSDB, o que indica a manutenção da preferência por estes três partidos pelos professores por um lado, e o baixo

⁴² Idem, pg. 78.

exercício político partidário em seu conjunto por outro, pois 90% excluem-se desta participação.

Quando perguntados aos que não pertencem a nenhum partido, se alguma vez haviam se filiado, temos: 20% já foram filiados e, neste caso também temos a mesma composição dos partidos de centro-esquerda, embora haja inversão do 2º para o 3º lugar entre o PSDB e o PMDB⁴³. Neste caso podemos inferir que pode ter ocorrido um processo de desencantamento quanto à filiação aos partidos, pois antes havia mais professores filiados, tendo ocorrido uma queda de 20% para 10%.

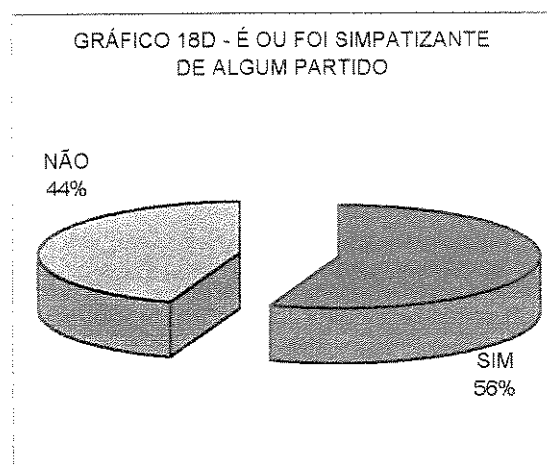


Fonte: 1997, Soares.

Daqueles professores que nunca se filiaram, 56% afirmaram ser ou terem sido simpatizantes de algum partido político, mostrando claramente que mesmo

⁴³ Gráfico 18 C (vide anexo).

não participando ativamente no interior de algum partido possuem preferência senão ideológica, ao menos se identificam com a postura de um partido.

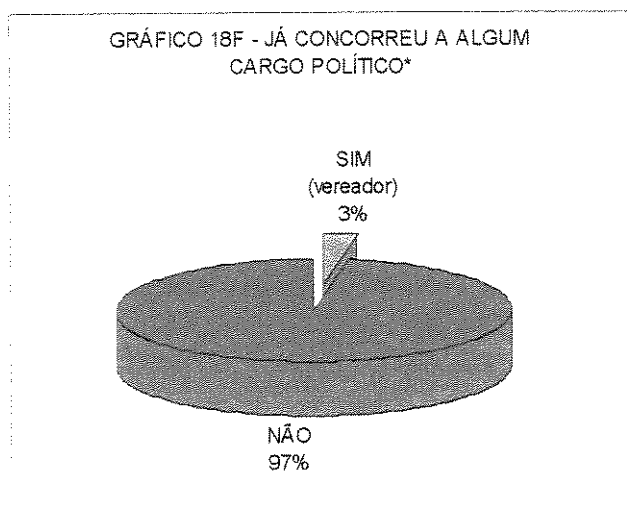


Fonte: 1997, Soares.

Neste caso há identificação por uma proposta de esquerda, com o PT liderando de longe as preferências⁴⁴.

Apenas 3% dos professores já concorreram a algum cargo eletivo.

⁴⁴ Gráfico 18 E (vide anexo).



Fonte: 1997, Soares. *Ano 1992/1996

Almeida encontrou a mesma tendência quanto ao voto:

“...nas eleições municipais de 1988, na cidade de São Paulo, foi favorável à candidata do PT, Luiza Erundina, que ficou com 51% da preferência. Em 2º lugar ficou o PSDB... e em 3º o PMDB.”⁴⁵

O desvinculamento fica por conta dos 44% dos professores, que em nenhum dos três questionamentos disseram identificar-se com qualquer proposta político-partidária.

A abstenção de participação política identificada na maioria da população no campo e na cidade, nas várias categorias profissionais, também é identificada na categoria dos professores.

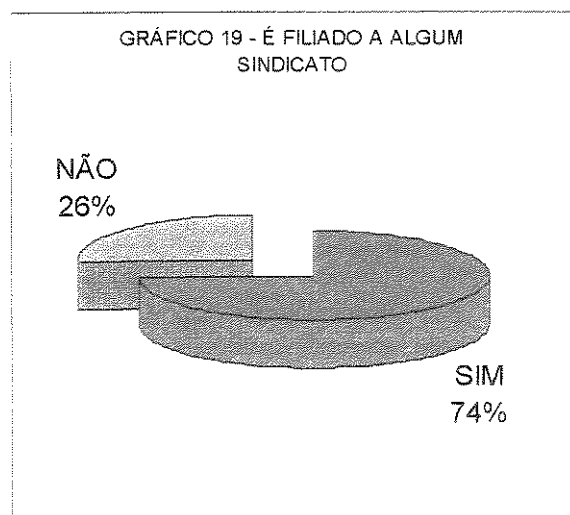
⁴⁵ Idem, pg. 80.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Os professores, antes de tudo, participam de uma sociedade em que a população tem baixa participação política, e os dados parecem mostrar que não são uma exceção. Pelo seu papel de formadores de toda uma geração, este fato é preocupante, pois não estariam servindo como fonte de reflexão e inspiração de seus alunos, que provavelmente reproduzirão em suas vidas esta apatia.

3.2.2 – Participação Sindical

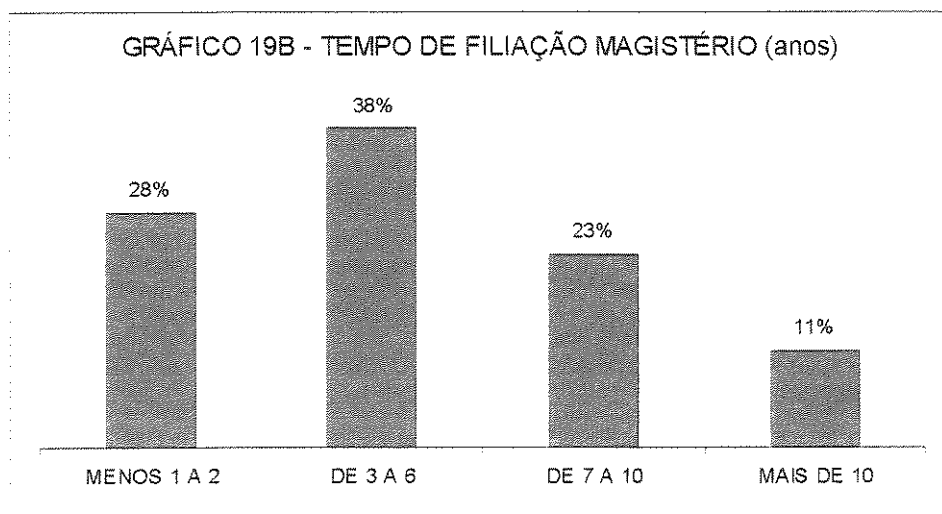
Apesar da baixa participação político-partidária é alta a filiação sindical: 74% são filiados ao sindicato e 26% não.



Fonte: 1997, Soares.

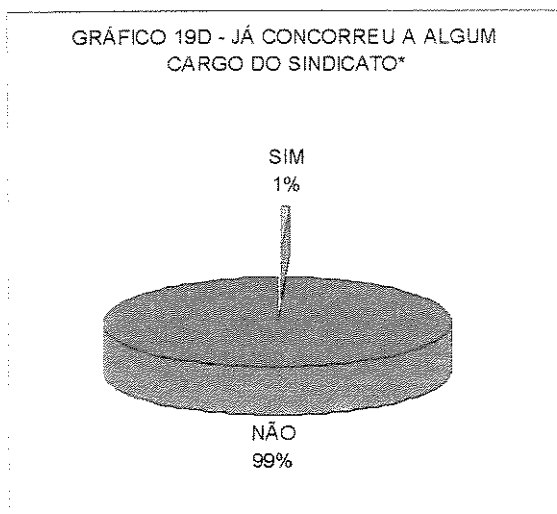
Quanto ao tempo de filiação ao sindicato profissional temos: a maior concentração entre três a seis anos com 38% dos professores, 28% tem entre menos de um a dois anos e, 23% entre sete a dez anos⁴⁶.

⁴⁶ Gráficos 19 A e 19 C (vide anexo).



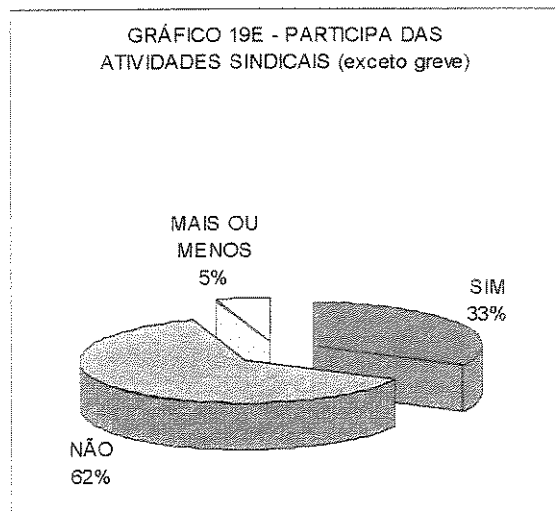
Fonte: 1997, Soares.

Como dito anteriormente, a ausência de participação efetiva nas instituições políticas que organizam grupos sociais e categorias profissionais repete-se, pois do total de professores filiados apenas 1% estiveram à frente da direção regional como representantes, o que pode estar demonstrando a ausência de rotatividade dos dirigentes regionais. Repete-se o quadro comum na sociedade brasileira da divisão entre ativistas ou militantes e “observadores”, sendo que os ativistas parecem ser sempre os mesmos. Não se formam novas lideranças, um exemplo desta situação foi a recente eleição da APEOESP (Junho 1999), em que a cabeça de uma das chapas foi vice presidente da APEOESP e principal liderança de uma grande greve em 1983, 17 anos atrás.



Fonte: 1997, Soares. *Conselheiro Regional da APEOESP/ Diretor SINPRO

Acentua mais esta situação quando vemos que –exceto greves –, apenas 33% participam de alguma atividade promovida pelo Sindicato.



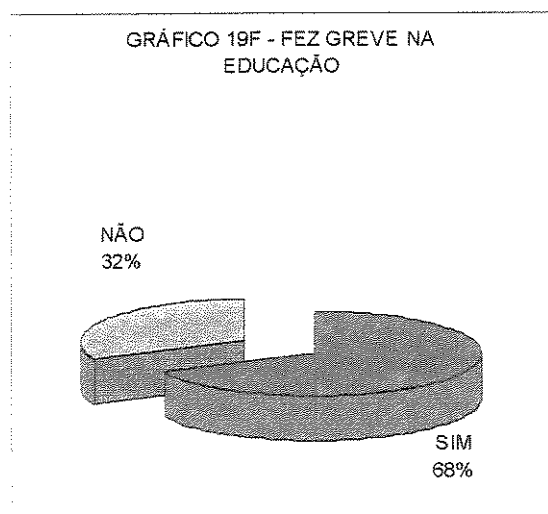
Fonte: 1997, Soares.

Assim, quanto a participação na direção do Sindicato, vemos que a mesma rotatividade que marca o quadro do magistério não se dá na esfera da participação. Seja quanto a Representante de Escola (RE) ou Conselheiro Estadual e/ou Regional (CER/CRR), o número daqueles que se dispõe a dirigir

é reduzido. Aqui afora muitos problemas que acarretam em ser dirigente sindical, vemos a dificuldade do Sindicato em renovar seus quadros de linha de frente.

No gráfico 19 E, vemos que 33% dos professores afirmaram participar de eventos promovidos pelo Sindicato, praticamente na mesma proporção daqueles que informaram na pesquisa de 1990 realizada por Almeida, quando 26% do grupo pesquisado havia participado de congressos sindicais⁴⁷. Vemos que a luta sindical para os professores restringe-se ao campo salarial.

Quanto à greve, 32% responderam jamais terem participado de alguma, mas a maioria -68%- já participou.



Fonte: 1997, Soares.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

⁴⁷ Idem. pg. 77.

Temos que observar que entre 1994 a 1997, ocorreu paralisação apenas em 1995, por isto estes 32% de professores não terem participado de nenhum movimento, pois ingressaram no magistério sem a ocorrência de greves.

GREVES DO MAGISTÉRIO PAULISTA	
1984	3 semanas
1986	3 semanas
1987	3 semanas
1988	30 dias
1989	80 dias
1992	4 semanas
1993	79 dias
1995	28 dias
1998	13 dias

Fonte: 1999, APEOESP.

Os dados de 1990, revelaram que 80% já haviam participado de greves enquanto 20% não⁴⁸, em 1997 estes números foram respectivamente de 68% e 32%. Vários podem ser os motivos que levaram os docentes a ter maciça participação em greves: um deles foi o fortalecimento das instituições democráticas no país entre o final da década de 70 e nos anos 80, dentre eles os Sindicatos. Foi quando a APEOESP se consolidou como um dos maiores sindicatos do país.

⁴⁸ Idem. pg. 75.

Da significativa queda no número de professores que já participaram de greves poderíamos apontar dois motivos principais: o primeiro, o fato dos professores mais “antigos” no magistério não permanecerem por mais de dez anos na função, como demonstramos anteriormente, dando fluxo à rotatividade e, segundo, devido à própria rotatividade destes professores, abrindo espaço para novos ingressantes, que até o momento da pesquisa em 1997 havia ocorrido três greves, 1992, 1993 e, 1995, o que explica o aumento do número de não participantes entre 1990 em relação a 1997 e de que 39%⁴⁹ terem participado de apenas uma greve no magistério.

3.2.3 – Participação na Escola

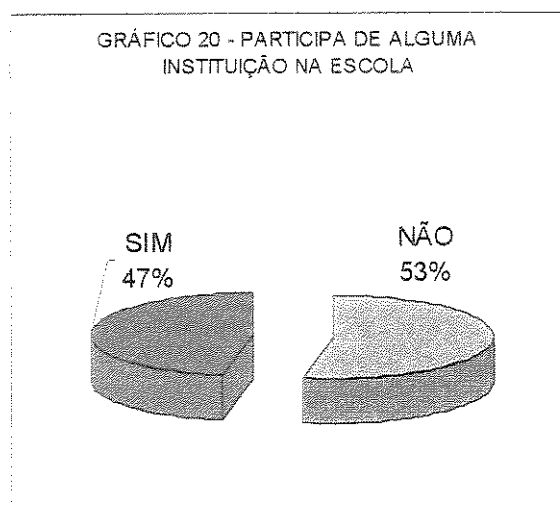
A baixa participação nos órgãos da Unidade Escolar é mais alarmante do que a da participação político-sindical, pois se o indivíduo consome a maior parte de seu tempo trabalhando e por isto não sobra tempo para participar ativamente de organizações como Partidos Políticos e do Sindicato Profissional, seria de se supor que no seu local de trabalho pelo menos isto ocorreria. Entretanto, não é o que verificamos, uma vez que 53% não participam de nenhuma organização institucionalmente organizada na escola como Conselho de Escola⁵⁰ e Associação de Pais e Mestres⁵¹ (APM); 34% afirmaram não

⁴⁹ Gráficos 19 G e 19 H (vide anexo).

⁵⁰ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Estatuto do Magistério Paulista: Legislação Regulamentadora e Suplementar. Org. Leslie M. J. S. Rama. São Paulo: SE/CENP, 1997. 2ª edição - revisada.

⁵¹ Idem.

saberem qual foi o critério de composição das mesmas⁵² e 43% afirmaram nunca terem participado delas⁵³.



Fonte: 1997, Soares.

Como sabemos não é possível que todos os professores envolvam-se ativamente nelas, pois é uma composição restritiva, mas que professores que estão em média dez anos no magistério e nunca terem participado de alguma delas chama a atenção. Talvez uma das explicações possa vir a ser o fato de termos 36% de professores nível II, e por isso ingressarem após o início das aulas, ou o fato de não permanecerem por mais de um ano na mesma escola mantenha-os fora destas instâncias deliberativas. Mas não saber como funcionam estas instituições, não se justifica.

⁵² Gráficos 20 A e 20 B (vide anexo).

⁵³ Gráfico 20 C (vide anexo).

Em outros termos, inexistiu por parte do corpo docente, consciência de participação política fora e dentro da escola. Almeida obteve a mesma constatação quando no item “Atuação social dos professores” diz:

“Quanto à militância de caráter sindical, político ou religioso, a tabela 50 indica que é de 16%. Destacando em 1º Lugar a atuação como representante sindical da APEOESP e no movimento estudantil (4%); em seguida encontramos a atuação como catequista e a militância em partido político (3%).”⁵⁴

Em sete anos a situação não mudou significativamente.

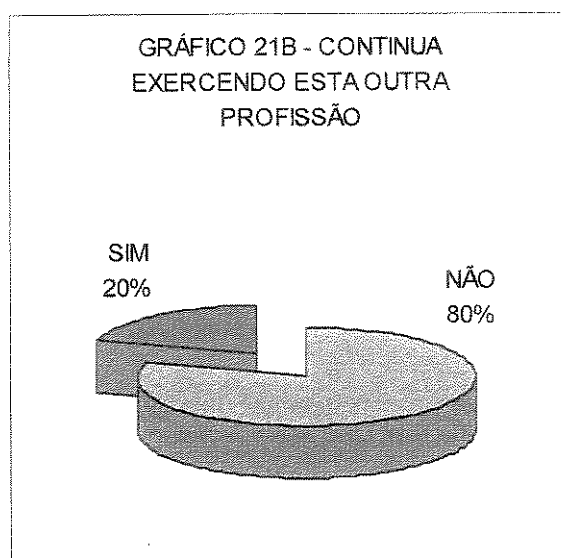
3.3. – Formação Profissional

3.3.1 – Dados Profissionais

Como constatado anteriormente, a condição de baixa renda familiar levou os professores a iniciarem no mercado de trabalho muito cedo, vale dizer no período escolar entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, como veremos adiante, e em tarefas invariavelmente manuais tanto na produção, quanto na administração. Encontramos que 85% dos professores trabalharam em outra atividade profissional antes de lecionarem; destes 90% trabalharam no setor

⁵⁴ Idem. pg. 76.

terciário⁵⁵ –prestação de serviços –, fato nada surpreendente quando sabemos que a reestruturação produtiva industrial, por um lado, e a alta qualificação de sua mão de obra através da elevada escolarização por outro, fez com que não seguissem a tradição de trabalhador manual como de seus pais. Assim temos: Assistentes, Auxiliares, Bancários, Secretárias, Escriturários, entre outras.



Fonte: 1997, Soares.

Muitos –20%–, estão ou continuam a exercer outra profissão além da docência, utilizando uma ou outra atividade como complemento de renda. Os 80% que não continuam no mercado privado de trabalho, provavelmente não o fazem ou pela saturação de suas antigas atividades, com a reestruturação produtiva, ou pelo excesso de oferta de mão de obra em determinado ramo

⁵⁵ Gráfico 21 A (vide anexo). No momento da pesquisa, os professores questionaram qual atividade deveria citar, já que haviam exercido várias, foi-lhes esclarecido que deveriam citar a última atividade profissional imediatamente anterior ao ingresso no magistério.

profissional, ou porque “optaram” pelo magistério, ou ainda porque a educação é a maior empresa de Carapicuíba.

Em 1990, Almeida constatou que menos de 5% dos professores escolheram a profissão para complementar a renda. Entretanto, a autora observa que:

“Também há a presença, embora pouco expressiva, de pessoas que desenvolvem a atividade educacional como “bico”, visando complementar a renda conseguida em outra ocupação. Como esse número é bastante baixo, fica-nos então a questão: será que o magistério já não oferece atrativo, nem na qualidade de “bico”, aos profissionais de outras áreas, ou a omissão desse dado foi intencional, por inibição ou motivos de outra ordem?”⁵⁶

E prossegue:

“...verificamos que 42% realizam outra atividade fora do magistério. O confronto desses dados mostra-nos que hoje, o professor parece procurar a combinação de sua atuação de sala de aula com algum outro

⁵⁶ Idem. pg. 60-61.

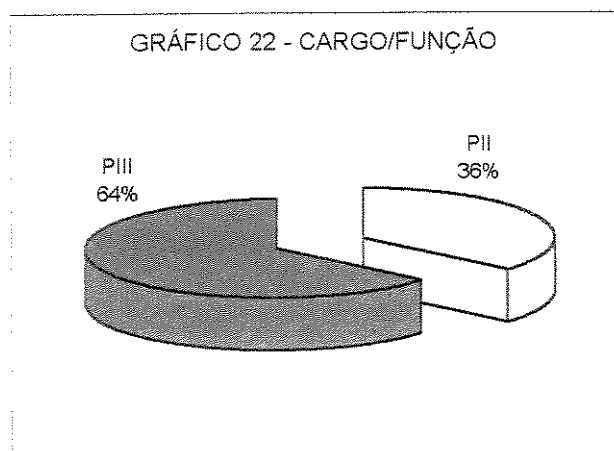
tipo de atividade ao invés de manter-se na área, lecionando em outras redes de ensino.”⁵⁷

O confronto entre os dois resultados de 1990 e 1997 mostra-nos uma queda substancial de 42% para 20% daqueles que exercem outra função além do magistério, levando-nos a concluir que o professor está mais professor. Além do que discutimos anteriormente sobre o mercado privado de trabalho, acrescentamos que o aumento de exclusividade na função docente pode levar a um aumento qualitativo da atuação dos professores, uma vez que a percepção sobre seu trabalho estará em tempo integral nesta atividade.

3.3.2 – Formação Acadêmica

A composição do quadro do magistério da região, mostra uma ampla maioria de professores habilitados –nível PIII- sendo 64% do total de professores que lecionam entre o segundo ciclo do ensino fundamental e médio. Os outros 36% não se formaram no ensino superior, o que é um número elevado para uma região que possui proximidade com a capital do estado, e que está bastante servida de cursos de nível superior.

⁵⁷ Idem. pg. 63.



Fonte: 1997, Soares.

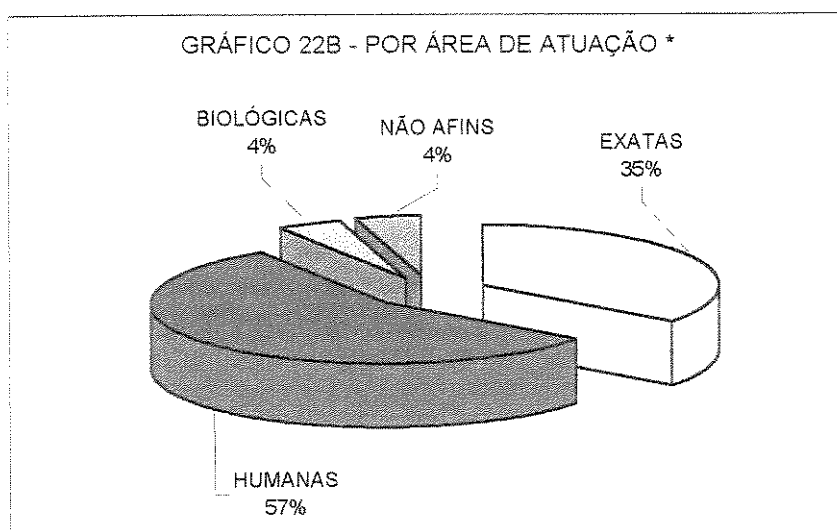
Estes professores denominados até recentemente como PII, caracterizam-se por um amálgama entre, bacharéis (não licenciados), estudantes de nível superior, formados com licenciatura curta e formado com licenciatura plena que lecionam em outra área.

Poderíamos dizer que os denominados PII seriam “professores leigos”, equiparados aos professores de algumas regiões do país, que lecionam para determinada série sem ter concluído o mesmo grau de seus alunos.

Podemos verificar, no entanto, que esta não é a realidade específica da região de Carapicuíba, pois como veremos, o número de estudantes de nível superior não superava os 12%.

Estes dados, quando vistos por área de atuação do professor, quando por exemplo, possui formação em História, mas por algum motivo está lecionando Geografia, percebemos que embora seja considerado como PII, ele atua em uma área próxima de sua formação, embora não estejamos afirmando

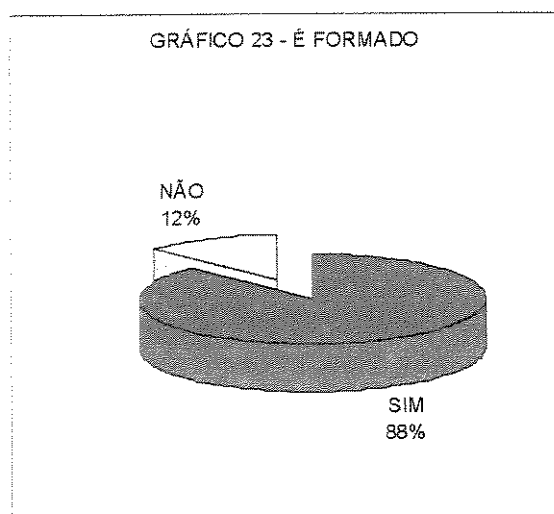
ser indiferente a formação específica de cada profissional. O contrário também pode ser dito, pois um professor que assume uma classe com a disciplina de sua habilitação como PIII. Na cidade de Carapicuíba em 1997 tínhamos a seguinte composição por situação funcional⁵⁸: do total de 1655 professores, 656 ou 40% como PII, sendo 409 ou 25% do total não habilitados.



Fonte: 1997, Soares. * Afins: de acordo com a formação; Não Afins: formado em uma área e lecionando em outra.

Como podemos ver pode ser relativizado a afirmação de que existe um número de “professores leigos”, se considerarmos ser a formação de nível superior uma condição essencial para a formação da população, mesmo que não seja na área específica em que está atuando.

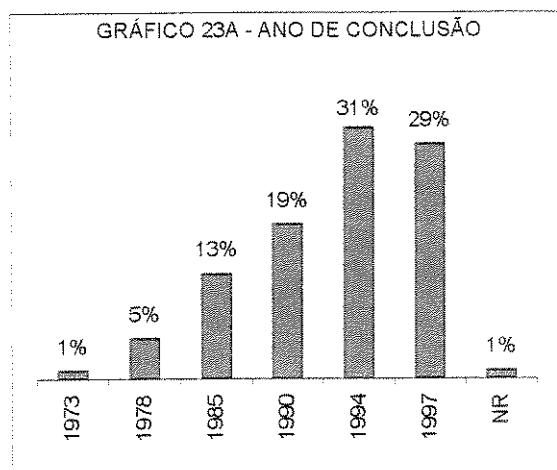
⁵⁸ Fonte: 1997, Diretoria de Ensino – Região de Carapicuíba.



Fonte: 1997, Soares.

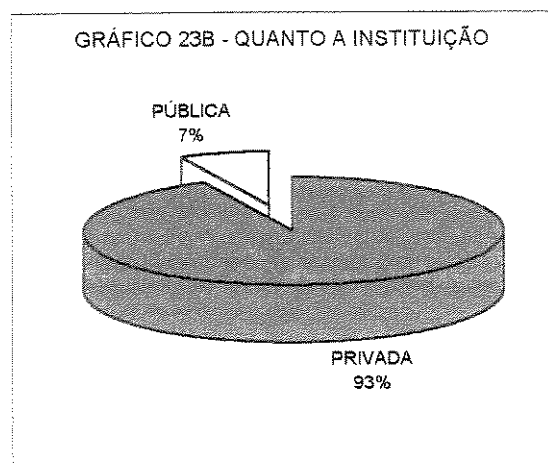
Os dados quanto ao professor estudante do primeiro curso superior temos de 7% em 1990⁵⁹ para 12 % em 1997. Segundo o ano de conclusão do curso superior temos a seguinte situação: diplomados a vinte e quatro anos (1973) 1%, a dezenove anos (1978) 5%, a doze anos (1985) 13%, sete anos (1990) 19%, a três anos (1994) 31% e, no ano da pesquisa (1997) 29%. Acrescentando os dados onde verificamos a presença de 12% de estudantes atuando na rede, praticamente se equivalendo com aqueles com doze anos de conclusão, podemos concluir que quanto mais recente a conclusão do curso, maior a quantidade de professores atuando na rede. Quando agregamos os dados temos: até três anos de conclusão (1994 a 1997) 60% e, até sete anos (1990 a 1997) 79%.

⁵⁹ Idem. pg. 74.



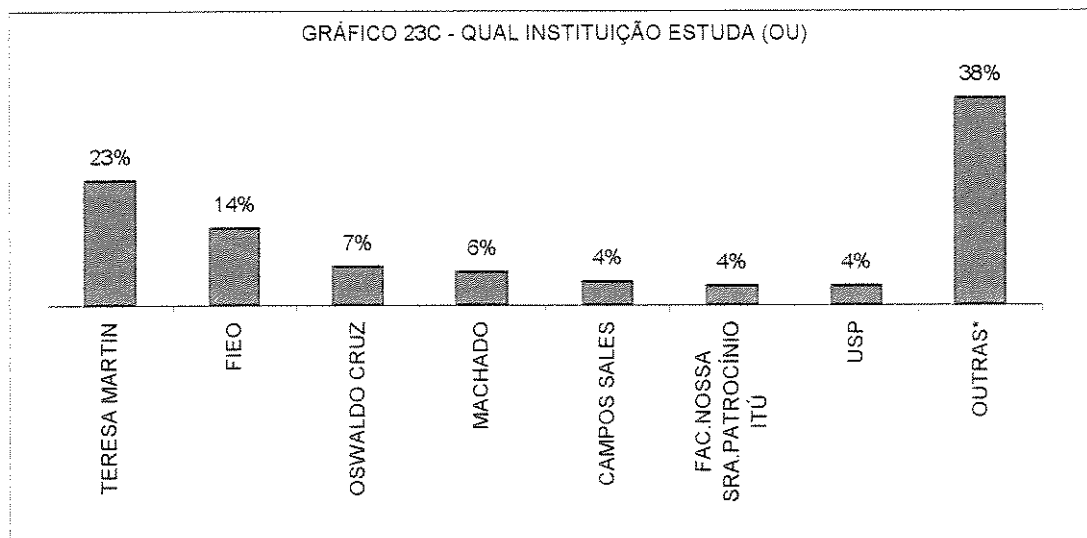
Fonte: 1997, Soares.

Quanto à Instituição de Ensino Superior os dados de 1997 revelaram que 93% dos professores estudam ou estudaram em instituições privadas de ensino.



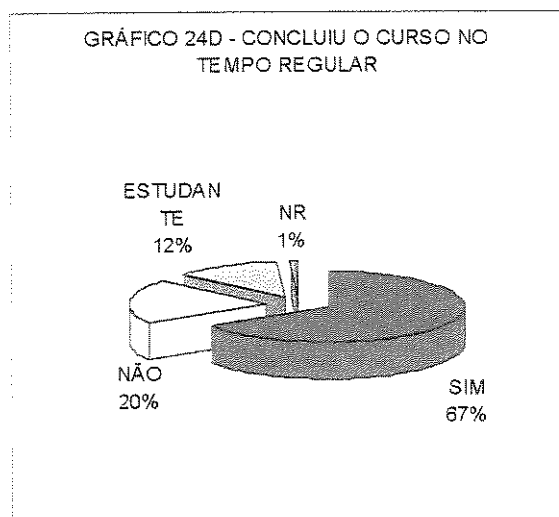
Fonte: 1997, Soares.

Fica evidente que para aqueles indivíduos oriundos de baixa renda, uma das únicas alternativas para o ensino superior tem sido o ensino pago, mesmo para aquelas famílias onde o padrão de renda tenha sido marcado por melhores condições econômicas.



Fonte: 1997, Soares. Outras vide anexo.

As dificuldades econômicas enfrentados pela maioria dos professores, na medida em que precisam trabalhar e ao mesmo tempo estudar, somado ao fato de terem que pagar além da mensalidade da faculdade, o custo do material didático, transporte e alimentação, é certamente uma das causas que levam 20% a não conseguirem concluir seu curso superior no tempo regular. Mas a grande maioria -67%- terminou no tempo normal, o que é um dado positivo.



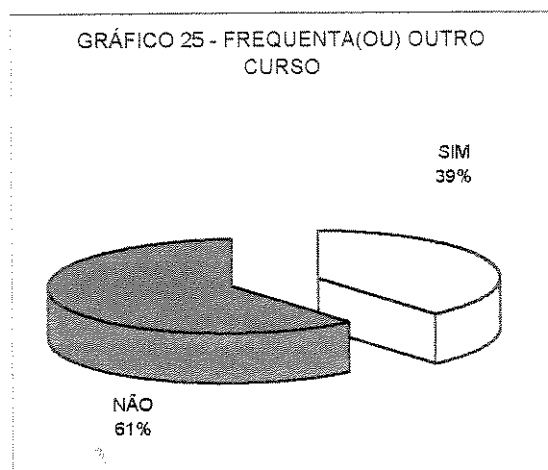
Fonte: 1997, Soares.

Quanto à frequência a mais de um curso superior, encontramos um número significativo: 39% informaram ter freqüentado mais de um curso.

Almeida fez a seguinte constatação na pesquisa de 1990:

“80% entre os professores realizaram um curso superior e 20% dois a mais cursos. A existência desse número relativamente alto de profissionais com mais de um diploma pode ser explicada, em parte, por terem cursado uma “licenciatura curta” e posteriormente terem feito a “plena” ou ainda o curso de Pedagogia, que encontra grande demanda entre os docentes que buscam ascensão na carreira, uma vez que no estado de São Paulo o

diploma de Pedagogia é exigido para o exercício de funções administrativas.”⁶⁰



Fonte: 1997, Soares.

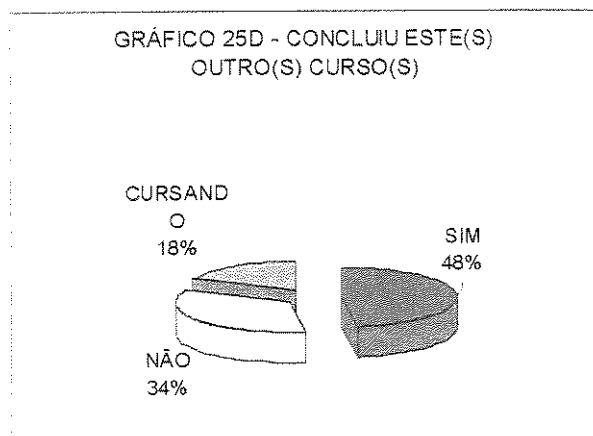
Dentre os que fizeram mais de um curso superior, verificamos uma significativa diferença na porcentagem dos que prosseguiram sua formação com um curso de complementação pedagógica (Administração Escolar, Pedagogia e Pós-Graduação na área de Educação), com 55%⁶¹.

Dos 39% dos professores que ingressaram em mais de um curso de nível superior, 33% não conseguiram concluir, tendo como motivo principal a dificuldade financeira⁶².

⁶⁰ Idem. pg. 53.

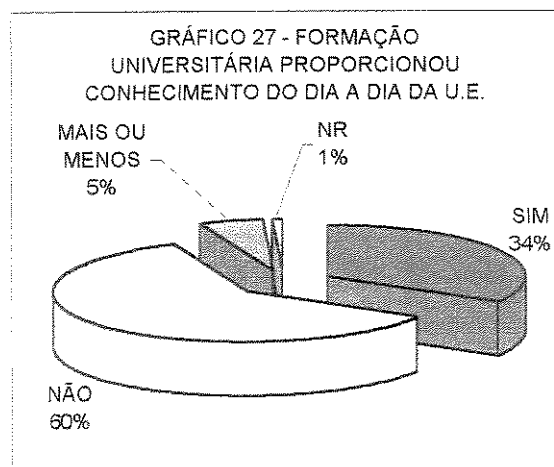
⁶¹ Gráfico 25 B.(vide anexo).

⁶² Gráficos 25 C e 25 E (vide anexo).



Fonte: 1997, Soares.

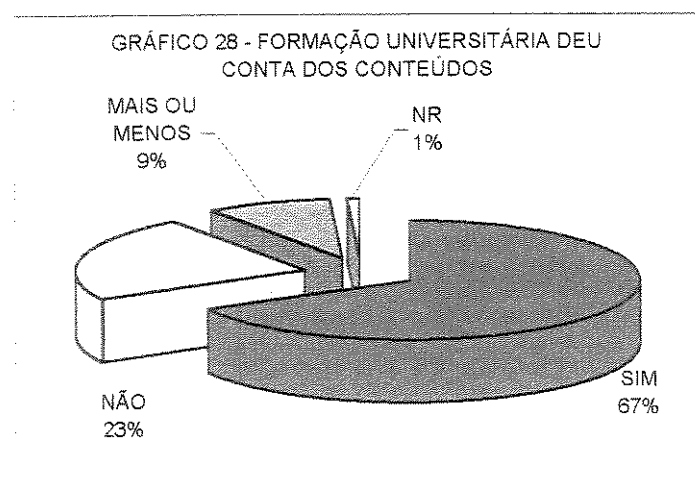
Como os cursos superiores foram avaliados pelos professores? 60% responderam que seu curso superior, não proporcionou o conhecimento do dia a dia escolar e apenas 34% afirmaram que obtiveram este conhecimento, indicando um grande distanciamento entre o que aprenderam academicamente e a realidade de seu dia a dia na escola e na sala de aula.



Fonte: 1997, Soares.

Dentre as respostas do porque desta avaliação, destacamos algumas interessantes. Dizem os professores:

- “Faltou mais empenho dos professores”;
- “Os professores desconheciam a realidade”;
- “A prática é muito diferente da teoria”;
- “Fora da realidade”;
- “Não havia perspectiva para lecionar dentro do curso”;
- “Tinha muita teoria”;
- “Não deram nada”;
- “Nem burocracia, nem rotina escolar”;
- “Um semestre de disciplinas pedagógicas é muito pouco”;
- “Didática para sala de aula não existe”;
- “Diário de classe nem tomou conhecimento”;
- “Conhecimento da universidade é um, na escola a realidade é outra”;
- “As experiências escolares que o curso universitário passou, estava fora da realidade da escola de periferia”.



Fonte: 1997, Soares.

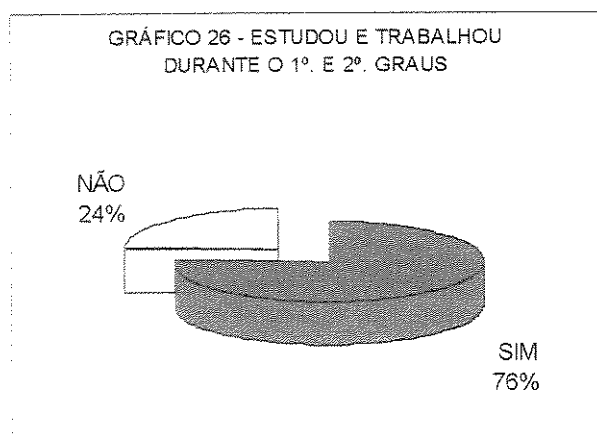
Outro fato alarmante é que 23% dos professores pesquisados responderem que seus cursos não deram conta dos conteúdos para as suas aulas, seja para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Ora, um curso de nível superior que não oferece condições do diplomado trabalhar no magistério, com seu conteúdo mínimo precisa no mínimo ser revisto. Talvez, seja por isto que no momento de ingresso no magistério do ensino fundamental e médio, o professor recém formado permaneça um, dois, três anos tentando desenvolver uma metodologia capaz de atingir o objetivo, e permaneça em média este tempo todo tentando entender o que se passa ao seu redor na escola. Assim, vemos os professores justificarem sua resposta quanto aos conteúdos:

- “O conteúdo estava defasado”;
- “O conteúdo ficou em haver, faltou embasamento, o curso e a disciplina eram ruins”;

- “Os conteúdos são de nível superior, nada a ver com conteúdos de 5ª e 6ª séries”;
- “Não ofereceu nada, nem o básico”;
- “Em nenhum momento tomei conhecimento dos conteúdos que iria aplicar na unidade escolar, o curso preparava os alunos para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação”.

De qualquer modo, podemos concluir que estes professores saíram em sua maioria da classe de baixa renda, ingressavam no mercado de trabalho precocemente - pois 76% trabalharam e estudaram entre os cursos do ensino fundamental e médio -, conseguiram formação superior em instituição particular, tendo que enfrentar todas as adversidades para concluí-lo e -48%- concluiu mais de um curso de nível superior. Estes dados desenham um quadro de melhoria na formação dos professores, além de uma ascensão social que ajuda a legitimá-los junto a seus alunos e à comunidade mais ampla, apesar da defasagem que apontam entre o que aprenderam na educação formal nos cursos superiores e a realidade que enfrentam na escola.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



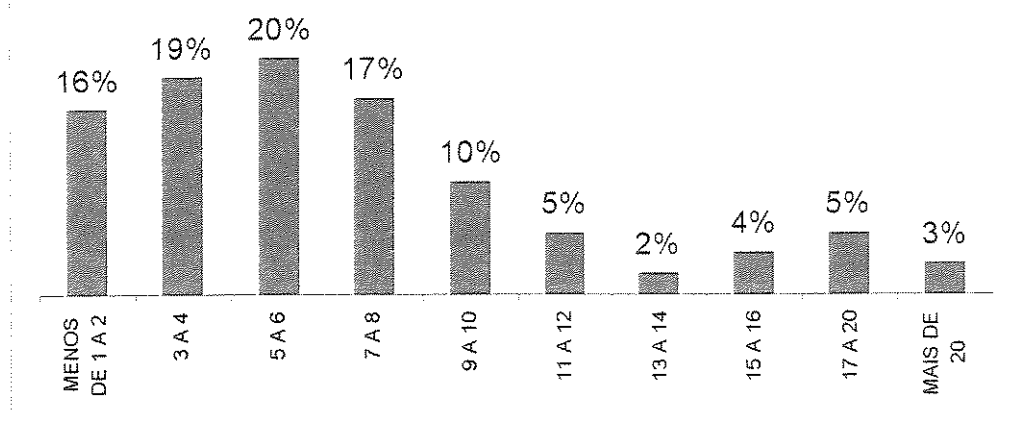
Fonte: 1997, Soares.

3.4. – Atuação no Magistério

3.4.1. – Dados do Magistério

Os dados sobre o tempo de serviço na rede pública como professor, demonstram aumento no tempo de permanência, comparando-se os dados de 1990 e 1997: até 5 anos eram 38% em 1990 e até 6 anos eram 55% em 1997. Até 10 anos eram 47% em 1990 e 82% em 1997.

GRÁFICO 29 - TEMPO QUE LECIONA NA REDE PÚBLICA (anos)



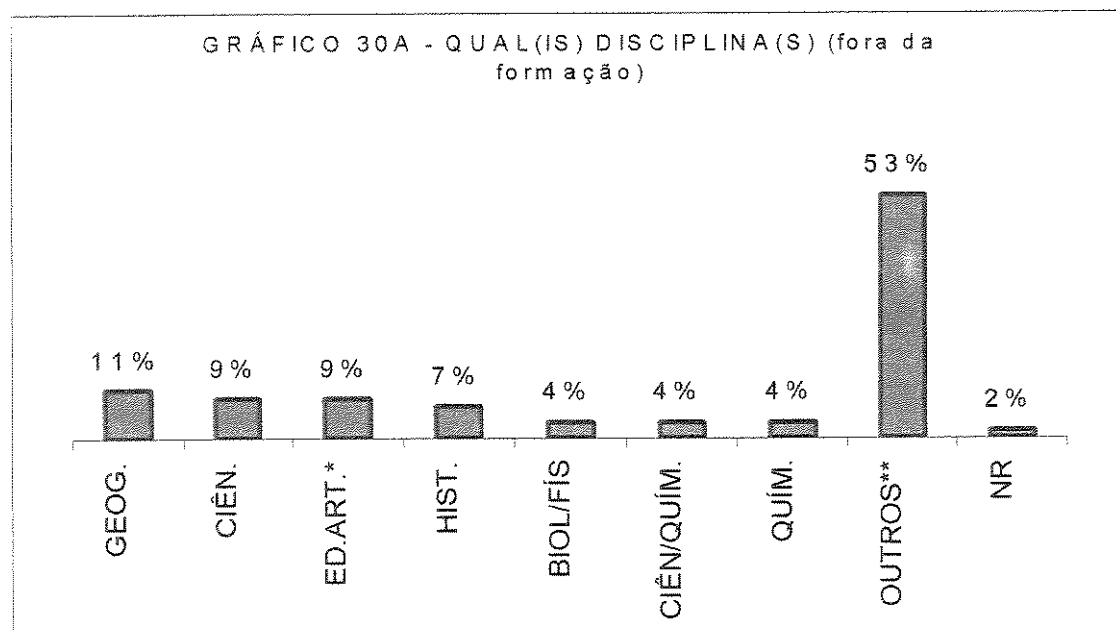
Fonte: 1997, Soares.

Almeida afirmou em 1990:

“38% estão em início de carreira (até cinco anos na profissão), o que confirma o caráter de “profissão de passagem” do magistério público. (...) Esses dados evidenciam uma forte evasão de professores, trazendo consequências danosas à qualidade de ensino. O abandono da sala de aula após quatro ou cinco anos de atividade, tempo que pode ser considerado de aprendizado e de aquisição de experiência pelos jovens profissionais, impede que os alunos tenham docentes mais capacitados e mais seguros. Isso coloca a rede pública num círculo vicioso onde o eterno recomeçar é a regra. Tal situação está relacionada com a baixa remuneração e o pouco estímulo que as posições mais elevadas

da carreira representam no salário. A evasão diminui ainda mais a eficácia das tentativas da Secretaria de Educação em complementar e atualizar a formação dos professores em exercício.”⁶³

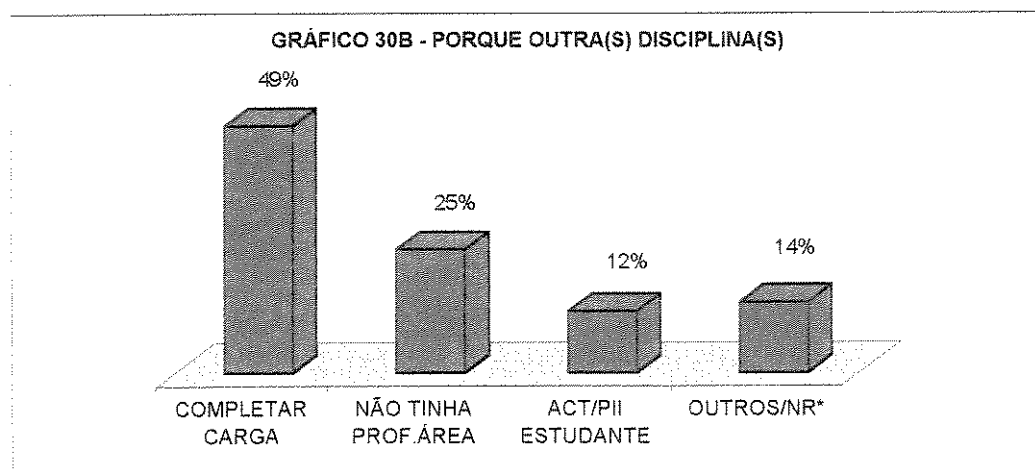
Dentre as disciplinas que mais tem apresentado professores na rede pública estadual sem formação específica temos: na área de humanas, geografia e história com 18% e se acrescentarmos educação artística chegamos a 27%; quanto às ciências exatas e biológicas temos 21%, o que pode ser considerado um alto índice.



Fonte: 1997, Soares.

⁶³ Idem, pg. 62.

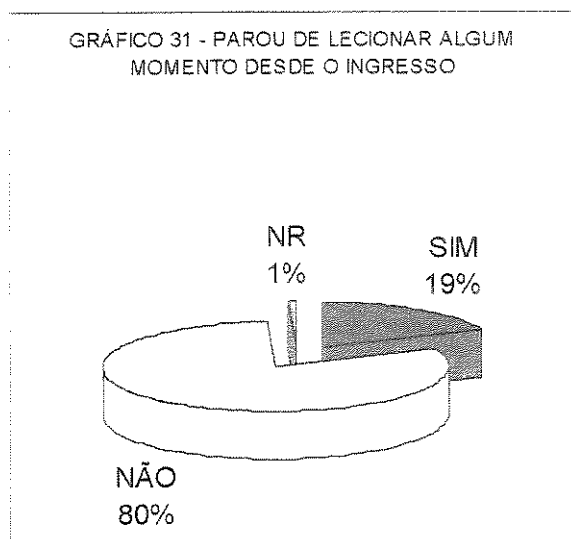
Dos professores que lecionam outra disciplina que não a de sua especialização, temos: 49% que o fazem para completar a carga horária e 25% porque não havia professor habilitado. Seja por um motivo ou outro percebe-se uma verdadeira improvisação na alocação dos professores.



Fonte: 1997, Soares.

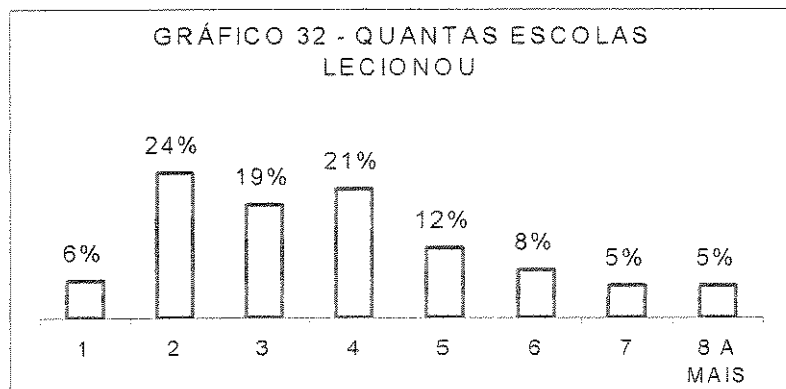
Vamos olhar agora um outro dado interessante: 19% dos professores pesquisados saíram e retornaram ao magistério. As principais razões foram: 10% por questões médicas, 10% por desmotivação, 10% pelos baixos salários, 15% por mudança de país/estado, 20% por questões familiares, 20% por ter encontrado outro emprego ou negócio próprio. Quanto ao motivo do retorno à rede encontramos: 40% disseram que foi porque gostam de dar aula, pela necessidade de aumentar o ganho salarial ou ainda para ter mais tempo para estudar; 15% porque o negócio próprio não deu certo, foi demitido de outro emprego ou ainda porque consideram o trabalho menos desgastante. Estes dados nos desenham um quadro que define laços frágeis entre os professores e sua profissão, pois não encontramos nenhum tipo de resposta que encare a

atividade docente como uma opção profissional, mas como algo que entra e sai de sua vida por razões de ordem pessoal.



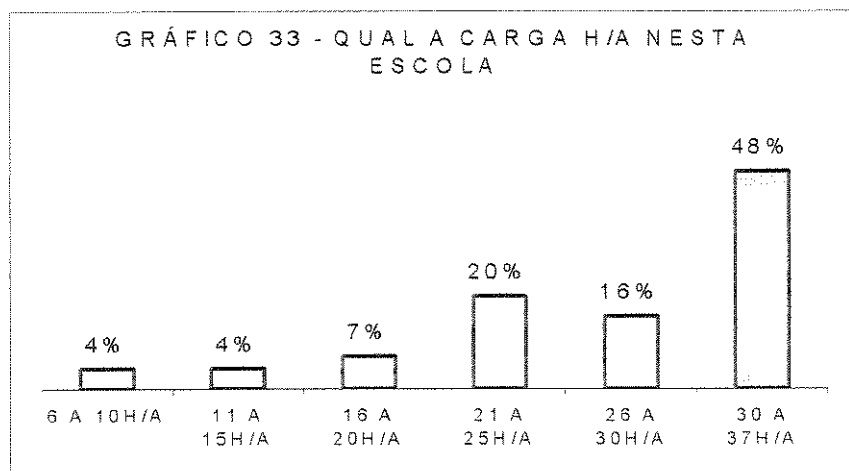
Fonte: 1997, Soares.

O “nomadismo” imperante na rede pública fica claro a partir do gráfico 32. Quando questionado em quantas escolas já trabalhou, 6% disseram que apenas em uma escola, 24% em duas escolas, 19% em três, 21% em quatro escolas, 12% em cinco, 8% em seis escolas e 10% em sete ou mais escolas.



Fonte: 1997, Soares.

Quanto a carga horária semanal na escola onde foi pesquisado encontramos: 20% entre 21 a 25 horas aula, 16% entre 26 a 30 horas aula e 48% entre 30 a 37 horas aula.



Fonte: 1997, Soares.

Como podemos analisar 84% tem jornada acima de 20 horas aula semanais.

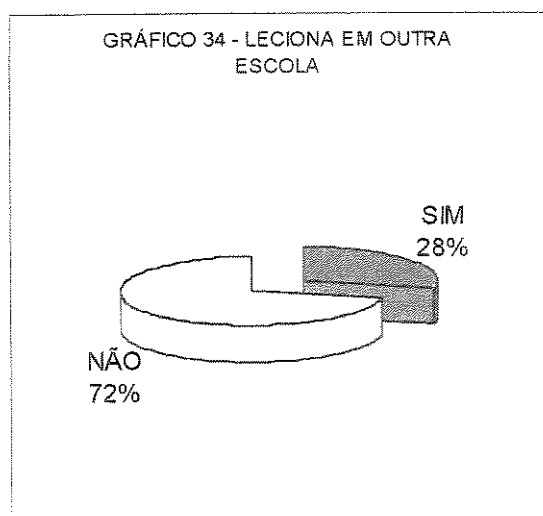
Quanto aos professores com carga de até 20 horas aula, 28% trabalham em outra unidade escolar, isto ocorre porque mantém o restante de sua carga que é maior em outra escola. Não nos esqueçamos de que 20% dos professores trabalhavam em outra atividade profissional neste momento, como o demonstrou o gráfico 21B.

Na pesquisa de 1990 de Almeida, temos 86% dos professores que:

“...concentram suas jornadas em apenas uma escola da rede estadual”. E conclui “Esse dado é divergente do corre-corre de uma escola para outra que tem

sido colocado como marcante na caracterização do professorado da rede pública. Como 59% têm jornadas de até 30 aulas semanais... esse alto índice de fixação do professor em só uma escola não pode ser entendido como indicador de uma nova qualidade nas suas relações de trabalho, mas deve-se provavelmente ao fato de que cada vez menos ele quer completar sua jornada em outra escola”⁶⁴

Os dados de 1997 demonstram uma queda daqueles professores que têm sua jornada em apenas uma escola, de 86% em 1990 para 72% em 1997, o que pode indicar uma tendência de maior fixação do professor na escola, embora a situação ainda seja bastante grave.



Fonte: 1997, Soares.

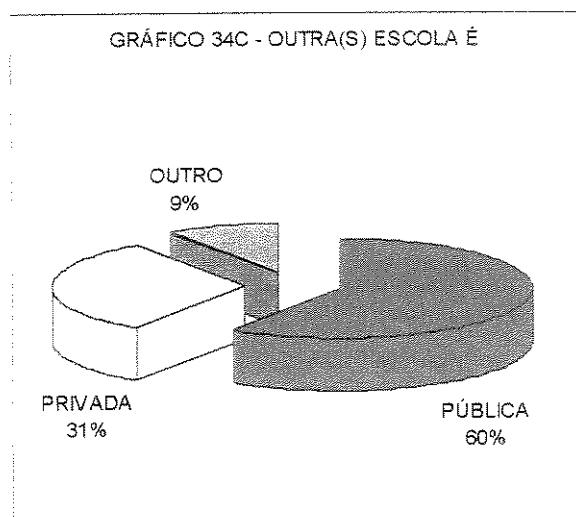
⁶⁴ Idem. pg. 63.

Assim, vemos que o professor da rede pública tem pouco tempo para pensar sobre seu trabalho devido a alta jornada⁶⁵ que desempenha motivada principalmente pela tentativa de manter um padrão salarial maior. A dedicação, que levaria ao conhecimento da realidade da comunidade onde a escola está sediada fica inviabilizada.

Para que o professor exerça sua tarefa com qualidade, é necessário que tenha claro a necessidade sobre seu papel na sociedade a partir da unidade escolar que trabalha, pois ao mesmo tempo que está em uma, duas ou três escolas, embora pareça isolado, faz parte do sistema educacional que é único.

Dos 28% que atuam em mais de uma escola, temos 59% dos professores exclusivamente na rede pública de ensino, e 41% na rede privada e pública.

⁶⁵ Gráficos 34 e 34B (vide anexo).



Fonte: 1997, Soares.⁶⁶

Em 1990 Almeida encontrou a seguinte realidade:

“Quanto ao trabalho nas redes de ensino, 69% lecionam exclusivamente na rede estadual; 14% lecionam nas redes estadual e municipal, 16% nas redes estadual e particular e apenas 1% está trabalhando nas três redes.”⁶⁷

É bom lembrarmos que nesta época (1990) 58% dos professores pesquisados desenvolviam apenas a atividade docente contra 42% que tinham outra atividade remunerada, enquanto que em 1997 este dado é de 80% para

⁶⁶ Adotamos o critério da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde o artigo 19 classifica as instituições nas seguintes categorias:

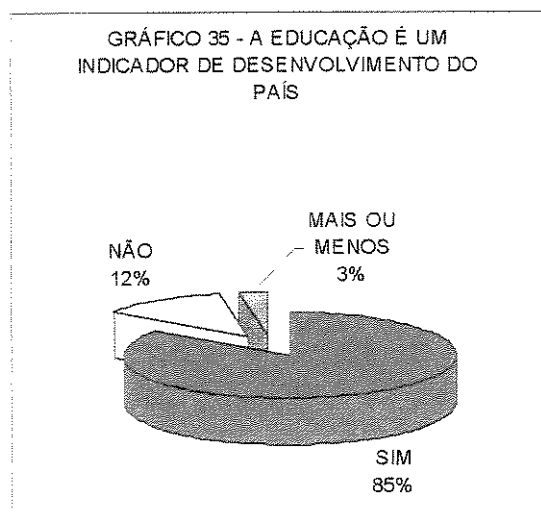
“I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas. Mantidas e administradas pelo Poder Público;
II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.”

⁶⁷ Idem, pg. 63.

os que só lecionavam, contra 20% que continuavam em outra atividade além do magistério.

3.4.2 – Concepção do Professor sobre seu Trabalho

Ao perguntarmos se “A educação é um indicador de desenvolvimento para o país?”, procuramos aferir qual o grau de otimismo quanto à instituição escolar. Como vemos na tabela abaixo, 85% afirmam ser a educação um indicador de desenvolvimento para o país e 12% não acreditam nesta afirmação.



Fonte: 1997, Soares.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Daqueles que responderam afirmativamente destacamos algumas justificativas:

- “Através dela (educação) as pessoas podem desenvolver sua capacidade”;
- “É a base e a infra-estrutura de tudo”;

- “Forma cidadãos críticos”;
- “Contribui para a integração social, ambiente escolar contribui para a formação moral e cultural, consciência crítica, facilitador de melhor emprego.”;
- “Para algumas pessoas é único meio de ascensão social.”;
- “Povo educado, povo civilizado.”;
- “Educação e progresso andam juntos, não há desenvolvimento sem cultura.”;
- “Histórico dos países desenvolvidos promoveram revolução cultural, exemplo: Japão.”, para citar alguns exemplos.

Dos 12% que não acreditam que a educação seja um indicador de desenvolvimento para o país, destacamos:

- “É retrógrada e tem poucos profissionais competentes.”;
- “Está deixando a desejar, falta estímulo para alunos e professores.”;
- “Falta objetivo, interesse dos dominadores, questão é mais social que educacional.”;
- “Muitas responsabilidades exceto educar, não é levada muito a sério.”

Dos 3% que responderam mais ou menos destacamos uma:

- “Não atende a necessidade da população mais carente.”

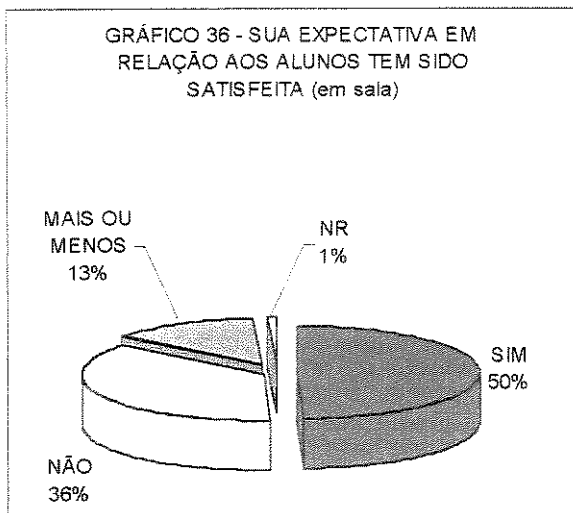
Como vemos a maioria tem uma posição positiva em relação à educação. Por outro lado, suas respostas indicam que a educação não tem sido capaz de ajudar no desenvolvimento do país muito mais por culpa do próprio sistema educacional e das condições precárias de ensino, do que dos professores.

O segundo e terceiro bloco de respostas, por outro lado, apontam seu ceticismo quanto à capacidade da educação sozinha comandar o desenvolvimento do país, pois a carência da maioria da população faz com que a escola não consiga resolver todos os problemas da população mais carente. Além disso o ensino é desenhado como se não houvesse estas diferenças sócio-econômica: o mesmo conteúdo é dado para o rico e para o pobre.

Metade dos professores afirmaram que sua expectativa tem sido satisfeita em relação aos seus alunos em sala de aula, 36% não estão satisfeitos, enquanto 13% estão apenas em parte. Para avaliarmos esta satisfação inúmeras podem ser as variáveis, dentre elas o fato que 50% dos professores pesquisados lecionam fora da sua área de formação como discutimos anteriormente.

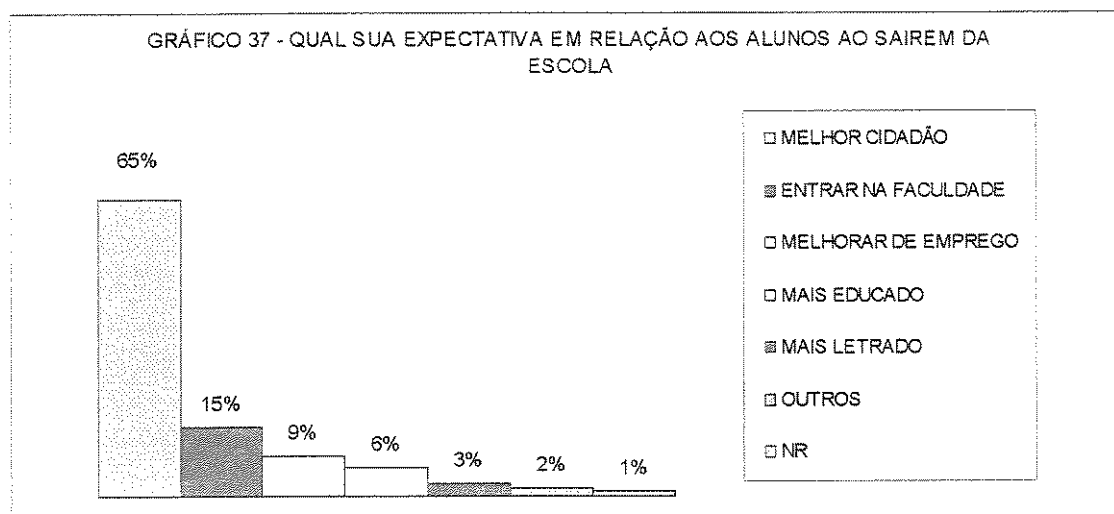
A relação entre este dado e o nível de insatisfação, ocorre através da incapacidade do professor de desenvolver um trabalho produtivo junto aos alunos, já que não domina o conhecimento científico e técnicas da disciplina que trabalha. Acrescentamos a esta avaliação a interpretação de algumas falas dos professores que responderam positivamente à mesma questão, pois como podemos perceber cada uma das respostas tem como pano de fundo uma

expectativa individual em relação ao papel que a educação deveria desenvolver, sem que questionem os alunos ou às famílias, qual a expectativa que tem em relação a educação.



Fonte: 1997, Soares.

O que aparentemente parece um contra-senso é verificado no gráfico 37, quando 65% disseram que esperam que seus alunos sejam melhores cidadãos, 15% esperam que eles entrem numa faculdade, 9% que arrumem melhor emprego, 6% que sejam mais educados. Cada um tem uma alta perspectiva com relação ao seu trabalho, não que isso seja ruim, cada um pode ter sua própria expectativa, mas este dado revela as contradições de sua posição: avaliam negativa, tanto o sistema educacional quanto sua atuação como professores.



Fonte: 1997, Soares.

A questão “O que seu trabalho tem de específico se comparado a outras categorias profissionais?”, revela-nos o tom variado da concepção do professor sobre seu trabalho. Procuramos abaixo sintetizar em blocos as inúmeras justificativas⁶⁸:

- **Quanto a formador de trabalhadores:** “Estamos formando alunos para o mercado de trabalho”, “formação das pessoas, mesmo para outras profissões”;
- **Quanto à visão messiânica ou redentora:** “O professor é o alicerce, dá a luz”, “O futuro deles depende do professor”, “Cabe ao professor mostrar o caminho”;

⁶⁸ Muitas das justificativas poderiam pertencer em mais de um bloco.

- **Quanto à formação de opinião:** “Responsabilidade de formar o caráter de cada cidadão”, “Trabalha para que a criança seja um cidadão crítico”, “A formação de opiniões e influência sobre as pessoas”;
- **Quanto à extensão familiar:** “O professor chega a fazer parte da família do aluno, chega a ser pai, amigo do aluno, chega a ser uma família”, “Professor é pai, amigo, psicólogo, mãe. Professor é humano, procura moldar o ser que está próximo, outras são mais técnico-operacional”, “É ser também psicólogo, amigo, mãe, há identificação com alunos, outras categorias não tem ligação afetiva, relação patrão-empregado”;
- **Quanto à diferença entre trabalho intelectual e manual:** “Reflexão do e sobre o trabalho”, “Profissão mais liberal, propicia maior oportunidade ao campo da leitura”, “Estar passando para os alunos todos os conhecimentos que adquiriu, não tem valor guardar todo o conhecimento”, “Trabalho intelectual”, “Trabalho do professor é mais humano, outras categorias são mais mecânicas”, “Ter liberdade para trabalhar, não é robotizado”, “Renovar conhecimento”;
- **Quanto à visão pedagógica liberal x progressista:** “Trabalho gratificante, passa conhecimentos, ajuda a informar”, “Uma formação humanística”, “Transmitir conhecimentos”, “Jogo de cintura para conquistar alunos, tem que ter preocupação em conquistá-los”, “Tem a preocupação de formar o indivíduo, preparar para a vida”, “Participar do crescimento ideológico das

peças”, “O professor hoje é um orientador, em outras categorias a pessoa é sempre comandada por outras pessoas”, “Ser educador”, “Orientar e educar”, “Forma consciência”, “Construção do saber”, “Participa do crescimento, desenvolvimento, da responsabilidade do indivíduo”, “Formando e educando pessoas”, “Renovar conhecimento”, “Responsabilidade maior no sentido de formar um cidadão”, “O ato de ensinar constantemente”;

- **Quanto ao sentido laborioso:** “Dedicação, preparação contínua que tem que ter”, “tem que ter paciência, desgaste psicológico e emocional”, “Grande responsabilidade, prepara alguém para o futuro”, “Tem que ter paciência, muita força de vontade”, “É difícil trabalhar com ser humano, é desgastante, salas superlotadas, alunos com defasagem de conhecimento e idade/série”, “Professor é discriminado: salarial, cultural e socialmente”, “Problema social extra escola, muito desemprego, falta de incentivo dos alunos por parte da família”, “Ultimamente o professor não está sendo valorizado”;
- **Quanto a questão das relações públicas:** “A constante convivência com outras pessoas”, “Lida com seres humanos”, “O lado humano”, “Professor trabalha corpo a corpo”, “Lidar com o público”, “O contato humano”, “Trabalho que lida com seres humanos, contato interpessoal”, “Contato direto com os alunos”, “Relação mais próxima do indivíduo, contato mais amplo”;

- **Quanto à devoção:** “A grande responsabilidade de passar paixão para alunos como educadores”, “O gosto pelo trabalho”, “Mais responsabilidade, ser capaz de transmitir, vocação de ensinar”, “Trabalho gratificante, recebimento de energia por parte dos alunos”, “O carinho dos alunos, a valorização vinda da sociedade (pais e alunos)” “Carinho, amor, dedicação maior”, “Formação do indivíduo em todos os aspectos”;
- **Quanto à formação de sua mão de obra:** “Tem que ter muito conhecimento”, “Tem mais facilidade de aprendizado para si”, “Poder de informação, crescimento individual do professor”, “Para ser professor, tem que ser psicólogo, educador”, “A formação do professor”;
- **Quanto à posição social:** “Professor mantém status”, “Ser mais valorizado, não pelo governo, mas sim pelas pessoas”, “Trabalho mais sério, mais complicado, forma indivíduos para todas as áreas, está acima de todas”;
- **Quanto à especificidade do trabalho em relação a outras categorias:** “Autonomia em sala”, “Trata com clientela especial, está lidando com pessoas que serão cidadãos, consciência, formando cada um, não é como tratar com uma máquina”, “Não está fabricando parafusos, está formando o futuro, pessoas mais capacitadas”, “O fato de trabalhar com alunos e ajudar a crescer, tem mais liberdade, menor submissão”, “Ela é primordial, se não existisse o professor, não existiria as outras categorias”, “A expectativa da mudança do indivíduo, outras atividades são estáticas”, “Não é imediatista

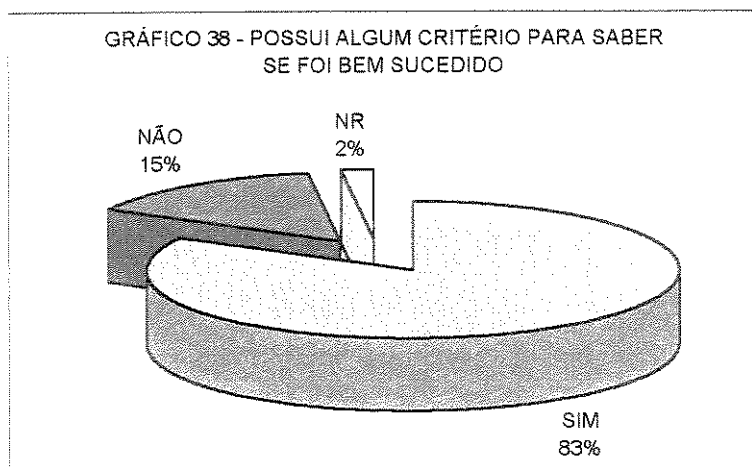
como trabalhador da produção, retorno não é imediato”, “Tomada de decisão, exercício de liderança”, “Existe uma certa estabilidade: seis faltas abonadas ao ano, por exemplo”, “Valorização do salário”, “Trabalha mais fora da sala de aula: bolando aula e corrigindo trabalhos”, “Serviço mais maleável, mais calmo”, “Se estende além da sala de aula, é contínuo”;

- **Quanto à exclusividade do trabalho:** “É a base de todas as outras”, “Quanto as profissões cada um tem seu valor, o professor específico de matemática ensina as quatro operações”, “Nada igual as outras profissões”, “Normalizar o conhecimento exigido pelo mercado de trabalho”, “Especialmente o trabalho com adolescente”, “Responsabilidade de trabalhar com esta faixa etária”, “Na psicologia o aluno se conhece mais”;
- **Quanto à solidariedade:** “Falta de união entre os professores”;
- **Quanto à igualdade entre as atividades:** “Não há diferença, trabalham no conjunto”, “São relativamente iguais”;

No gráfico 38 abaixo, 17% não sabem se foram bem sucedidos em sala de aula com seus alunos. Esta ausência de critério de avaliação se explica por três motivos: primeiro porque os professores, como já vimos anteriormente possuem uma jornada de trabalho diversificada e elevada, dentro ou fora do sistema educacional, restando pouco tempo para esta reflexão; segundo, porque ano a ano o sistema educacional passa por projetos governamentais

que não mantém a mesma linha; e terceiro, porque as reformulações e reorganizações não passam pelo crivo dos próprios professores.

Estas variáveis podem explicar este quadro, não obstante, é preciso resgatar as várias percepções que o professor tem de seu trabalho, como demonstrado acima, onde várias concepções coexistem promovendo inúmeras amálgamas de práticas.



Fonte: 1997, Soares.

A maioria, 83%, afirma fazer alguma forma de avaliação de seu desempenho com os alunos. As respostas mais freqüentes foram:

- “Avaliação contínua, acompanhamento diário”,
- “Auto-avaliação junto aos alunos do trabalho em sala”,
- “Trabalhos realizados”,
- “Avaliação escrita dos alunos”,

- “Avaliação dos alunos: oral e seus procedimentos”,
- “Avaliação oral e escrita, não de conteúdos”,
- “Retorno dos alunos, não as provas”,
- “Avaliação dos alunos”,
- “Redação avaliativa dos alunos frente ao curso específico e para o colégio no final do ano”,
- “Auto-avaliação com alunos: oral e escrita”,
- “Avaliação em forma de pesquisa com alunos, no momento do conselho de classe”,
- “Comportamental, escrito e oral do aluno”,
- “Através do dia a dia do aluno, exercícios em sala”,
- “Através de falas dos alunos, não através de prova”,
- “Rendimento do aluno na classe: participação e interesse”,
- “Comparando com outros professores”,
- “Avaliação com alunos e pais do curso ao final de cada bimestre”,
- “Avaliações surpresas”,
- “Não houve tantas queixas de alunos, professores e direção”,

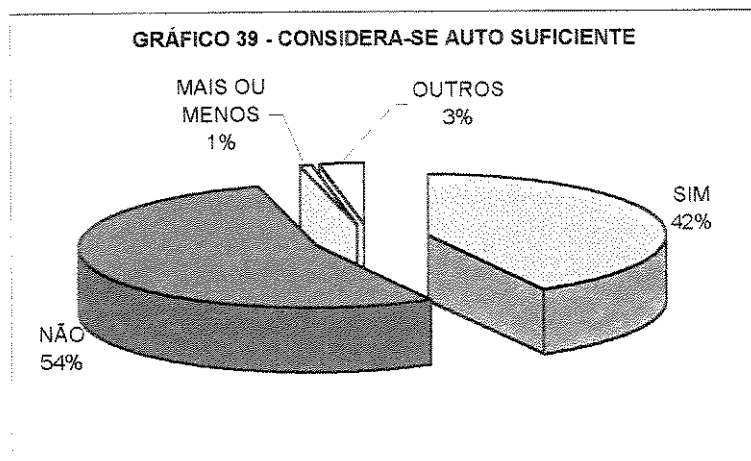
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

- “Através de retorno de alunos egressos”,
- “Reconhecimento dos alunos no final da aula, como por exemplo a expressão: Poxa professora acabou?!”.

Quanto aos professores que afirmaram não fazer alguma forma de avaliação de seu desempenho, as principais justificativas foram:

- “Não havia pensado a respeito”,
- “Nunca fui cobrado”,
- “Falta de estudos estatísticos para saber”,
- “Ainda não achei critério, ano a ano as turmas são diferentes”,
- “Medo de auto questionar”,
- “Muito recente na função”.

Quanto à avaliação da autonomia que considera possuir em relação a direção da escola e ao sistema educacional, obtivemos a seguinte frequência: 54% afirmaram não ter autonomia, 42% responderam que tem autonomia e 4% deram outras respostas.



Fonte: 1997, Soares.

Vejamos inicialmente qual a justificativa dos professores para não se considerarem autônomos na escola e/ou no sistema educacional:

- “Está sempre aprendendo mais”,
- “Falta maior aprimoramento, experiência, busca tê-lo, com cursos”,
- “Precisa de ajuda”,
- “Difícil ser, trabalho tem que ser em grupo, troca de conhecimento”,
- “Não é dono do conhecimento, conhecimento contínuo”,
- “Muito pouco tempo de magistério”,
- “Faltou melhor formação”,
- “Falta dedicação, excesso de tarefas este ano”,
- “Educação escolar tornou-se ditatorial, procura fazer bem a sua parte”,

- “Precisa de mais pessoas com empenho, há muitos professores que fazem “bico”,
- “Teria que saber tudo, precisa dos outros professores, direção e funcionários”,
- “Porque não há preparo necessário para isso”,
- “A escola é uma sociedade, tem que ser coletivo”,
- “Falta cursos de aperfeiçoamento”,
- “Não há tempo em hora aula para fazer 50% do que estabelece, existe uma hierarquia”.

As justificativas daqueles 42% que responderam ter autonomia na escola e/ou no sistema educacional tivemos:

- “Dentro da sala de aula sou autônomo”,
- “Experiência de trabalho”,
- “Formação/orientação universitária e o esforço individual para buscar outras alternativas pedagógicas”,
- “Procura estar próximo do aluno, facilita o aprendizado, ser amigo do aluno”,
- “Do jeito que está a educação, sim”,
- “Do que ensinou 90% os alunos pegaram”,

- “É difícil perder o controle da situação”,
- “Sempre entrou em sala preparado”,
- “Muitos dos educandos conseguiram curso superior e o fato de lecionar na mesma escola”,
- “Não há diálogo, o trabalho é autônomo”,
- “Falta estrutura das U.Es., por isso tem que buscar soluções sozinha”,
- “Envolve-se não só no ensino de matemática, mas também como pai, psicólogo, babá”,
- “Escola não está interessada no professor, mas o sistema educacional está”,
- “É uma pessoa capaz, sabe o que está fazendo, tem raciocínio lógico”,
- “Tem caráter e gosta do que faz”,
- “Dispensa livro”,
- “Domina o conteúdo”,
- “Considera-se auto-suficiente, mas não no sistema educacional”,
- “Opção feita pelo magistério”,
- “Procura fazer tudo para ensinar bem, não pensa em salário”.

Almeida, embora por outras vias, constatou a mesma característica quanto à postura solitária e individualizadora do professor:

“Quanto às maiores dificuldades profissionais enfrentadas os fatores de maior incidência foram “seleção dos conteúdos” (18%), “planejamento de curso” (17%) e “avaliação dos alunos” (14%), evidenciando que elas localizam-se na intercessão do conteúdo específico com as necessidades/possibilidades apresentadas pelos alunos. É interessante ressaltarmos a “coerência” entre as dificuldades mais indicadas, que expressam a carência do professor quanto aos instrumentos fundamentais ao seu exercício profissional. A incapacidade de selecionar os conteúdos e planejar o curso resulta num trabalho sem prioridades, sem metodologia e por conseqüência, com graves problemas de avaliação.

No enfrentamento dessas dificuldades o professor busca ajuda principalmente junto ao livro didático (30%), à direção (23%) e à orientação educacional ou pedagógica (16%), evidenciando o caráter solitário e individualizado da sua prática...O isolamento existente no interior da escola, fruto do autoritarismo que a caracteriza e da ausência de um

projeto que unifique o conjunto dos seus trabalhadores e permeie sua relação com a comunidade, faz com que ela não seja entendida como local de formação: o debate, o intercâmbio de experiências, a troca de materiais não são usuais entre os educadores.”⁶⁹

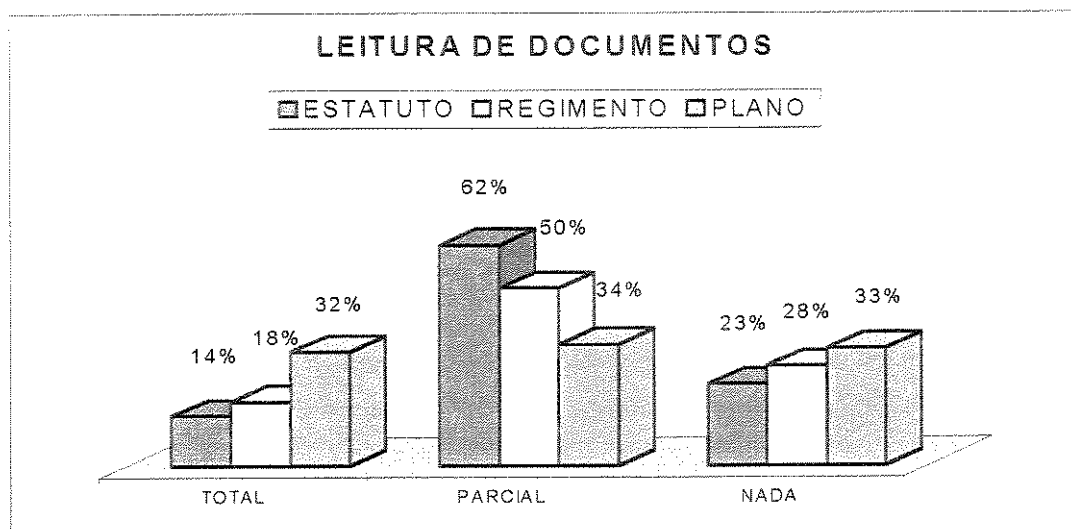
3.4.3 - Concepção do Professor sobre a Educação

A característica de um trabalhador alheio a sua categoria profissional⁷⁰, fica demonstrada nos dados sobre *leitura de documentos*. Quanto ao Estatuto do Magistério 80% sabem o que é, mas 23% nunca leram uma só página do estatuto; 70% sabem da existência do Regimento das Escolas de 1º e 2º Graus, não obstante, 28% nunca leram. Quanto ao Plano Diretor, 84% sabem que existe o documento, entretanto, 33% não haviam lido. Relembremos que esta pesquisa foi realizada entre setembro e outubro de 1997, portanto quase às vésperas do término do ano e os professores –um terço deles –, mal conheciam a realidade da escola onde trabalhavam.

Quanto à leitura destes documentos a distribuição ficou:

⁶⁹ Idem, pg. 71-72.

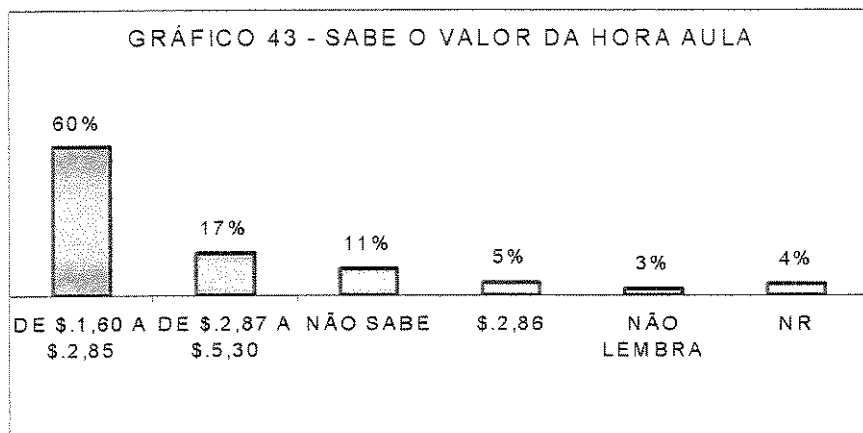
⁷⁰ Gráficos 40 a 42 A (vide anexo).



Fonte: 1997, Soares.

Podemos ver como parte dos trabalhadores em educação são altamente alheios às condições legais de seu trabalho, tanto na esfera que rege seus Direitos e Deveres, quanto no que diz respeito à política que a Unidade Escolar traçou como objetivo.

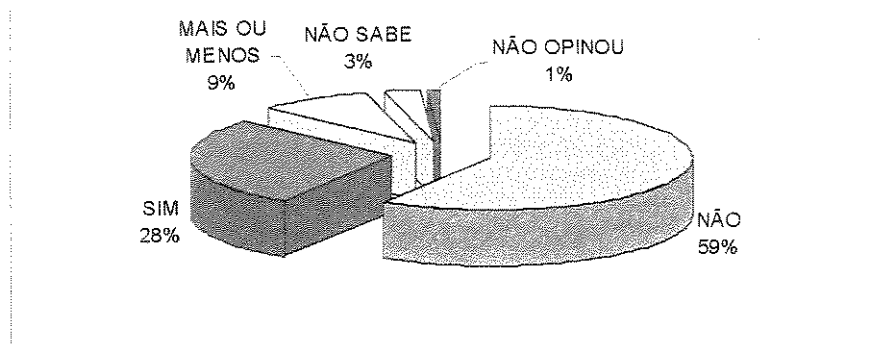
Igual ou pior que este alheamento, é não saberem quanto recebem pelo seu trabalho parecendo manter um sentido de “sacerdócio” com a educação escolar, aos moldes da educação religiosa, embora o religioso não recebesse nenhum tipo de provento monetário, sabia ao menos quantos havia catequizado de tempos em tempos. Podemos dizer isto pelos dados do gráfico 43: “Sabe o valor da hora - aula?”: 95% não acertaram o valor, o que é um dado altamente assustador, indicando uma alienação muito grande.



Fonte: 1997, Soares.

Como vemos no gráfico 44, apenas 28% afirmaram achar que o professor tem uma ética profissional, contra 59% que responderam não. Isto se deve não somente pela ausência de conhecimento do Estatuto do Magistério e do Regimento das escolas, mas também pelas várias posturas que orientam o quadro do magistério no interior da escola, como vimos anteriormente. A falta de coesão do corpo docente tem mais esta consequência: a perda por parte dos professores dos compromissos éticos da profissão.

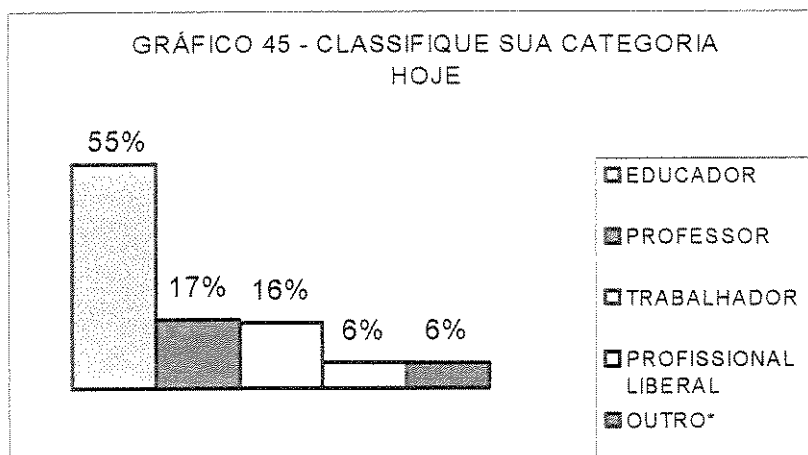
GRÁFICO 44 - O PROFESSOR TEM UMA ÉTICA PROFISSIONAL



Fonte: 1997, Soares.

3.4.4 - Concepção do Professor sobre sua Posição Social

Ao classificarem sua categoria profissional mais da metade, 55%, afirmaram serem educadores. Sabemos que não existe uma definição clara e consensual a respeito da diferença entre um educador e um professor, mas podemos pensar que aquele que se enxerga como educador, tende a carregar um estado psicológico de voluntarismo e espontaneísmo com relação à sua atividade na educação, sendo que ainda 6% classificam-se como profissionais liberais. Assim vemos que uma parte dos professores passa por uma crise de identidade sem precedentes nos dias atuais, como demonstra o gráfico abaixo, reforçando discussões anteriores.



Fonte: 1997, Soares.

Ao classificarem o seu padrão de vida, percebemos que apenas 16% se consideram na condição de pobres, sendo que a maioria –84%– classificaram-se como pertencentes à classe média. Assim, uma das idéias defendidas neste trabalho fica confirmada, pois ao cruzarmos os dados da renda mensal da população da cidade com a renda média dos professores teremos o seguinte quadro: até 1 a 5 salários mínimos: 71% da população; mais de 5 salários mínimos: 21,7%; sem rendimento e sem declaração: 7,2%. Os professores por seu turno, apresentam diante do mesmo intervalo: de 1 a 5 salários mínimos: 3%, mais de 5 salários mínimos: 97%⁷¹.

Ao colocarmos esta questão, tínhamos a convicção de que a maioria acharia o salário insuficiente. Mas ao analisarmos as respostas, percebemos

⁷¹ Não estamos aplicando aqui um juízo de valor se é satisfatório ou não o salário médio dos professores, nem tampouco acerca da jornada de trabalho para atingir qualquer que seja a renda mensal, entretanto, não é de nos espantar após o cruzamento de ambos os dados, o sentimento que os professores possuem sobre seu trabalho como vimos apontando até agora.

que tem uma avaliação diferenciada: muitos acham que pela preparação insuficiente de vários professores, ganham o que merecem; outros também tem esta posição ao compararem sua atividade com os salários nas empresas. Vamos exemplificar com algumas respostas:

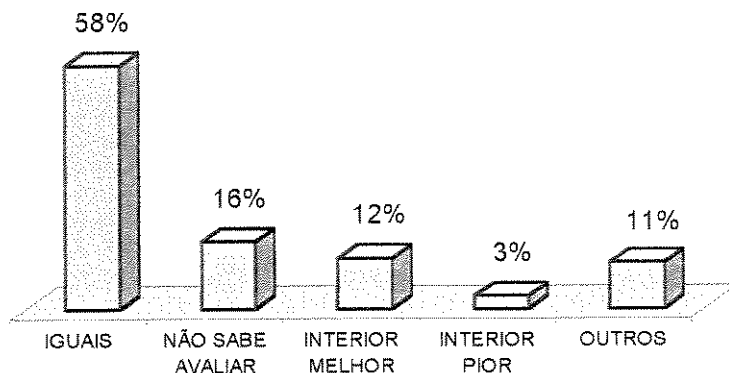
- “Comparando com empresas está bom, para a função não é bom salário”,
- “Comparando com mercado é suficiente, levando em conta o custo para preparar-se no 3º grau é pouco”; com relação ao *salário-qualidade dos professores* disseram o que segue:
- “Baixo para bons professores, bom para outros com má formação”,
- “Tem professor que ganha muito pelo que faz, tem professor que merece o que ganha, para profissional é muito pouco”.

Embora não termos condições de ter uma avaliação precisa da qualidade profissional dos professores, nossa experiência nos leva a concordar com esta posição.

3.4.5 - Concepção do Professor sobre o Quadro do Magistério: Corpo Docente e Administrativo

Quanto ao quadro estadual do magistério, 58% disseram ser os professores da capital, grande São Paulo e interior iguais entre si sob qualquer aspecto: condições de trabalho, formação e desempenho profissional, 16% não sabiam avaliar, e 26% outras avaliações.

GRÁFICO 47 - COMPARANDO PROFESSORES de São Paulo, Grande São Paulo e Interior



Fonte: 1997, Soares.

A visão que possuem do corpo docente e administrativo da escola onde trabalham, ficou assim distribuída⁷²:

	P.S.	SAT.	REG.	RUIM	PÉS.	NR/NO	NC
Sua atuação hoje	16%	73%	12%	-	-	-	-
Educação quando estudante	22%	46%	27%	4%	-	1%	-
Direção da escola	23%	44%	26%	4%	2%	1%	-
Vice-direção	20%	51%	26%	2%	1%	-	-
Professores do período	16%	64%	19%	-	-	-	1%
Todos professores da escola	12%	49%	35%	-	-	-	5%
H.T.P.C.	12%	32%	33%	4%	6%	2%	12%

Fonte: 1997, Soares.

Nestas questões quando solicitado a avaliar os colegas e a administração da escola, ficou claro o sentimento de constrangimento em fazê-lo. Muitos

⁷² Gráficos 48 a 54 (vide anexo). Legenda da tabela: P.S.: Plenamente Satisfatório; SAT.: Satisfatório; REG.: Regular; PÉS.: Péssimo; NR/NO: Não Respondeu/ Não Opinou; NC: Não Conhece.

declararam ser falta de ética profissional avaliá-los com baixo índice, mesmo que merecessem. Por isso esses dados podem ser relativizados. Muitos, inclusive, para classificar a administração mostraram-se receosos e questionavam se a direção da escola iria saber qual foi a classificação que haviam atribuído.

Na classificação quanto maior o índice de plenamente satisfatório temos a *direção da escola* com 23%, com menor índice *todos os professores da escola* e o *HTPC* (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) com 12% cada. Dentre os maiores índices de satisfatório ficaram o *próprio professor entrevistado*, com 73%, seguido dos *professores do período* com que leciona com 64% e o menor ficou com o *HTPC* com 32%. Quanto à classificação regular temos o menor índice com 12% em relação ao *próprio professor entrevistado* e, os maiores ficaram com *todos os professores da escola* com 35% e o *HTPC* com 33%. Na classificação ruim ficaram empatados com 4% a *educação quando era estudante entre o 1º e 2º graus*, a *direção da escola* e o *HTPC*. O *HTPC* obteve o maior índice como péssimo com 6%, em segundo lugar com 2% a *direção da escola*, e em terceiro a *vice-direção* com 1%.

A tabela acima demonstra um alto índice de auto-suficiência de cada um dos professores, pois temos 73% de satisfatório para sua atuação hoje no magistério, 16% de plenamente satisfatório, contra 12% de regular. Nenhum deles mesmo os mais novos ocupantes da função de professor, se caracterizaram como ruim ou péssimo.

O HTPC⁷³ ficou classificado com o maior índice de rejeição com 43%, distribuídos entre os intervalos regular, ruim e péssimo. A direção com 32% entre os mesmos intervalos, e 29% da vice-direção. Entre a direção e a vice existe uma grande diferença de postura que pode explicar estes números, pois a vice-direção não assume nenhuma decisão e quando tem de comunicar os professores sobre alguma coisa, atribui à direção ou a hierarquia a posição de mando sobre os professores. Talvez por isso tenha obtido o índice de aprovação de 71% entre plenamente satisfatório e satisfatório em relação à direção que obteve 67%.

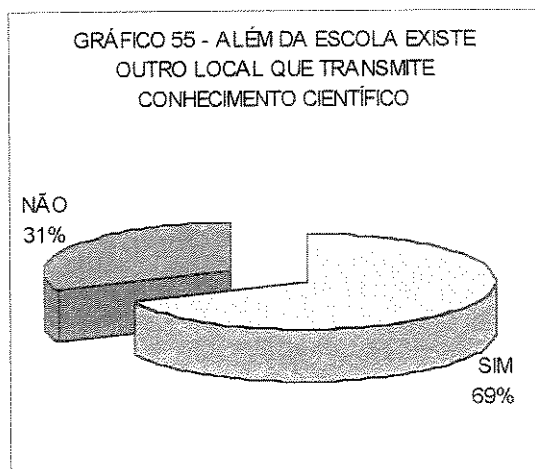
Quando avaliamos os dados da classificação entre *“professores do período”* e *“todos os professores da escola”*, percebemos que os laços de amizade permanecem também na mesma proporção. Quanto mais próximo do grupo, maior a relação de cumplicidade, o que é natural. Daí vermos maior índice de aprovação no primeiro caso 80% - *professores do período* -, que no segundo 61% - *todos os professores da escola* -, e maior no caso de avaliação negativa com 35%, para *todos os professores da escola*, contra 19% para os *professores do período*.

Entretanto, apenas quando se auto-avalia, verifica-se 89% de aprovação entre plenamente satisfatório e satisfatório.

⁷³ Vide tabela da página 152.

3.4.6.- Concepção do Professor sobre sua Integração Sócio-Profissional no Ambiente Escolar

O gráfico 55 demonstra a posição dos professores quanto ao papel da instituição escolar na sociedade: 69% disseram haver além da escola outros lugares e/ou instituições que transmitem os conceitos científicos. Esta posição pode estar indicando uma tendência de diminuir sua responsabilidade como professores, retirando da educação escolar o papel de transmissora dos conhecimentos acumulados.



Fonte: 1997, Soares.

Vejamos alguns dos discursos dos professores:

- “Igrejas no geral e nas próprias residências”,
- “Laboratório e pesquisa pública”,

- “Na família”,
- “No trabalho, dependendo da área de atuação”,
- “Em igrejas e movimentos sociais”,
- “No sindicato, paróquia de igreja, e associação de bairros, o espaço é indiferente com relação ao conhecimento”,
- “Meios de comunicação escrita e falada”,
- “Nos movimentos sociais”,
- “Os alunos podem fazer passeios em que possam aprender”,
- “Nas igrejas evangélicas”,
- “TV, computador, biblioteca”.

Afirmar que o indivíduo pode ter relação com este conhecimento em sua própria residência, quando vemos os níveis de analfabetismo do país, moradias sem um mínimo suportável de conforto, ou ainda na Igreja seja ela qual for, quando vemos poucas iniciativas destas instituições em colaborar no arrastão contra analfabetismo; na televisão quando vemos uma programação altamente banalizada e voltada para a comercialização de produtos, sem uma programação voltada para a prestação de serviços de informação e altamente concentrada em poucas emissoras comerciais; ou na Associação de Moradores, quando esta Associação nem sede própria possui; no ambiente de trabalho

quando vemos denúncias de toda parte sobre o trabalho infantil, a super exploração, os baixos salários, e o desemprego acentuado; finalmente o computador como se fosse um instrumento através do qual, primeiro todos tivessem acesso, segundo os que tem acesso soubessem efetivamente como funcionam, e por último que o computador por si só não interage com os indivíduos dispensando um mínimo de cultura escolarizada como saber ler, escrever e calcular.

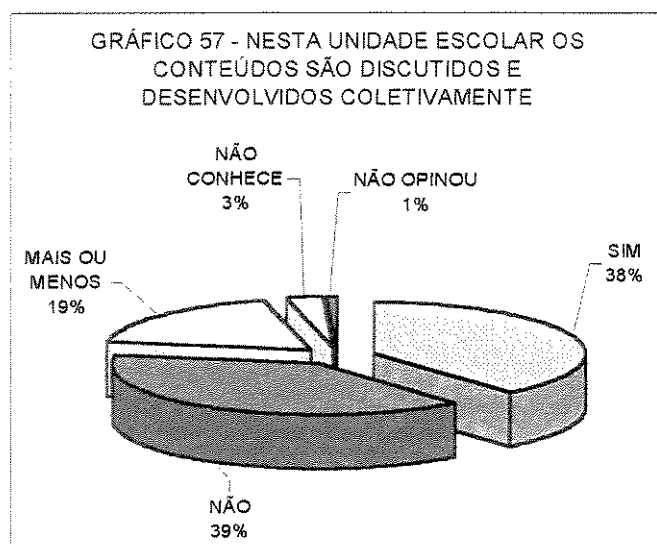
Pensar o contrário é promover a cultura do “faça você mesmo!” e da descartabilidade, além de ser um contra-senso já que anteriormente –gráfico 35–, 85% afirmaram ser a educação um indicador de desenvolvimento para o país.

Esta discussão é bastante atual. Durante algum tempo defendeu-se a tese, inclusive entre educadores, de que a escola seria responsável apenas pela transmissão do conhecimento não sendo seu papel cuidar da formação total dos indivíduos. Esta seria de responsabilidade da família e, da sociedade através de suas outras instituições (Igrejas, associações, trabalho, etc.).

Hoje há uma reversão de expectativa em relação a esta tese. Cada vez mais defende-se a idéia de que para um bom aprendizado é fundamental a formação total do indivíduo. Neste sentido os professores seriam “peça-chave” mas parece que esta não é a posição da maioria.

O gráfico 57 reforça a posição de individualismo dos professores, quando nas unidades escolares 62% disseram não discutir e desenvolver os conteúdos

coletivamente, sendo que em muitas escolas esta discussão restringe-se a dois ou três professores de toda a escola. O HTPC espaço conquistado dentro da jornada de trabalho para integração entre os professores, como vimos é o que apresenta menor índice de aprovação e maior rejeição, levando-nos a concluir que acrescentou pouco ao trabalho coletivo.



Fonte: 1997, Soares.

Isto revela que a escola, como está organizada, é um amontoado de pessoas sem uma organicidade, sem coesão e sem relação humana entre os pares, onde cada um isola-se em sala junto aos alunos e não tem nenhuma noção do que ocorreu antes dele e do que ocorrerá depois, muitas vezes desencontrando informações básicas que tumultuam o ambiente escolar. O esforço para dissipá-las poderia ser utilizado para outra tarefa mais produtiva e menos desgastante.

Ao serem perguntados porque há mais mulheres do que homens no magistério, estas foram as principais respostas:

- **por causa do baixo salário para o homem:** “Salário baixo para homens, é difícil sustentar uma família”, “Homens optam por outras áreas com maior remuneração”, “Homens procuram melhores salários”, “O homem procura um campo mais remunerado”, “Homens trabalham mais cedo, toma responsabilidade da família para si, evasão dos homens no 2º grau é maior”, “Homens são geralmente pais de família e optam por uma profissão mais rentável”, “Para homens magistério é bico, salário baixo para sustentar família”, “Homens não consegue suprir necessidade de uma família com este salário”.
- **Por causa do baixo salário para a mulher:** “Se o salário fosse maior haveria mais homens, como o salário é baixo acabam ajudando o marido”, “Mulheres utilizam o magistério como complementação de renda (bico); homem: pais de família não sustenta com este salário”, “Devido salário pouco”, “Insatisfatória a remuneração em si”, “Necessidade da mulher ter que complementar renda de casa”, “Vem de muito tempo atrás, mulher ajuda no orçamento doméstico”, “Complemento de renda e emprego garantido”, “Tradição do magistério de salário baixo”, “Baixo salário”, “Primeiro o salário e, segundo o relacionamento com aluno”;

- **Quanto à característica da vocação/aptidão/dom/divisão social do trabalho:** “Cultura, mulher foi criada para ser professora”, “Mulher gosta mais do magistério, tem mais paciência”, “Afinidade”, “Porque o homem não tinha aptidão para o magistério”, “Historicamente por formação de vocação”, “Cultural”, “Mais aptidão para trabalhar com adolescente”, “Condição de oferta de trabalho para a mulher”, “São mais dedicadas”, “Herança cultural”, “Tradição, formação cultural para mulher”, “Mulher mais paciente e mais corajosa”, “Mulher tem mais facilidade devido ser um serviço mais leve mentalmente”, “Mulheres são mais afetivas, estudantes são aceitas mais em relação a outras profissões e acabam permanecendo”, “Espaço aberto de trabalho”, “Mulheres são mais interessadas em estudar”, “Mulheres tem inteligência intuitiva mais desenvolvida que o homem”, “Mulher tem mais jeito”, “Homem trabalha numa categoria mais braçal e, mulheres na afetiva”, “Vários fatores: econômica, cultural, familiar”, “Salário é pouco para homem sustentar a família, mulher pela característica feminina de mãe é mais acessível”;
- **Quanto a divisão casa-trabalho/jornada de trabalho:** “Pelo período que pode ter livre, horário mais maleável”, “Carga horária facilita para cuidar dos filhos e ,ais carisma de mãe”, “Mulher divide tempo entre casa e trabalho”, “A profissão para mulher se enquadra melhor devido ao horário de trabalho”, “Tempo de trabalho, pode ficar meio período na escola e meio período em casa”, “1ª a 4ª série para mulheres é mais fácil para trabalhar e cuidar dos

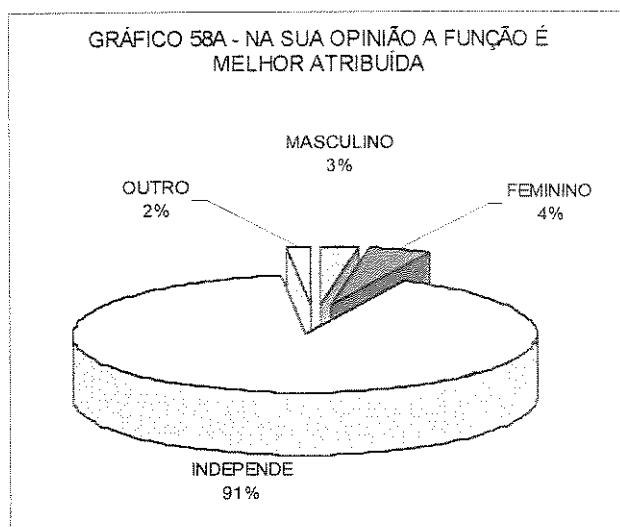
filhos e da casa”, “Mulheres menor carga de trabalho, homens opção por outras carreiras devido baixa remuneração”, “Onde pode conciliar a vida familiar com o trabalho devido a carga horária”, “Para mulher tem mais espaço para casa, para homem não”, “Mulheres período menor, dividem entre casa e trabalho, discriminação contra mulher em outra atividade”;

- **Quanto a inserção da mulher no mercado de trabalho:** “Profissão mais acessível para mulher, tanto 2º grau quanto no 3º grau”, “Homens trabalham mais em empresa, mulheres ficam com esta opção do magistério”, “Comodismo, facilidade para entrar no mercado de trabalho”;
- **Quanto a preconceito/discriminação/machismo:** “Houve discriminação masculina em fazer curso de magistério”, “Machismo que ainda existe” , “População universitária na maioria é feminina, principalmente na licenciatura”, “Tradição antiga, discriminação da própria atividade como feminina”, “Sociedade machista: lecionar é coisa de mulher, requer muita criatividade, capricho, muita psicologia e o homem é mais prático, rústico para o ensino básico, para o ensino de 5ª a 8ª série é 2º grau é relativo”, “Primeiro, preconceito com relação ao homem no magistério, segundo tradição e salário”, “Preconceito do homem nesta profissão”, “Homens discriminam a profissão”, “Machismo, salário, discriminação”;
- **Quanto a relação que têm com a educação:** “Educação hoje é bico”, “Opção de cada um pelo magistério”, “Maioria hoje está desempregada e

escolhe o magistério porque é mais fácil e garantido”, “Baixo salário para homem sustentar a família, se trabalha no magistério torna-se um bico”, “Para homens e mulheres porque a carga reduzida de trabalho, falta de opção de trabalho porque o desemprego está maior”, “Para os homens que trabalham no período noturno é bico, para as mulheres é uma profissão”, “Preconceito achar que o magistério é exclusivamente feminino”, “Os homens está se acomodando, não somente no magistério, mas também em outras categorias”, “Tradição antiga, discriminação da própria atividade como feminina”, “Não há preconceito de raça, sexo, padrão de beleza”, “Maior número de mulheres se formam, os homens procuram outras profissões”;

- **Quanto ao direcionamento político/processo histórico:** “O governo formou a maioria que leciona como professor de 1ª a 4ª série, deu abertura legal para mulheres”, “ Professor primário está associado a tradição e conveniência do curso”, “Tradição cultural nas 1ª a 4ª séries de professoras, no ginásio havia mais homens”, “Processo histórico de trabalho da mulher, para homem salário é baixo para sustentar a família”, “Para as mulheres foi historicamente a entrada no mercado de trabalho, em outras áreas a proporção de homens é maior”.

Finalmente, não encontramos uma posição preconceituosa dos professores: 91% acham que a função de ensinar pode ser desempenhada em igualdade de condições tanto por homens, quanto por mulheres.



Fonte: 1997, Soares.

CONCLUSÃO

CORPO DOCENTE E INTELLIGENTSIA⁷⁴

Na obra *Ideologia e Utopia*, Karl Mannheim define *intelligentsia* da seguinte forma:

“Este estrato desamarrado, *relativamente* sem classe, consiste, para usar a terminologia de Alfred Weber, na “*intelligentsia* socialmente desvinculada” (*freischwebende Intelligenz*).”⁷⁵

“(...) certos grupos de funcionários e das chamadas profissões liberais seriam igualmente membros da *intelligentsia*.”⁷⁶

Desta forma, o desvinculamento se daria na medida em que os intelectuais são recrutados dentre vários grupos sociais⁷⁷. Diz o autor:

“Embora sejam por demais diferenciados para que se os considere como uma classe, existe, no

⁷⁴ Acerca deste debate Bobbio, Norberto. Matteucci, Nicola. Pasquino, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília; Ed. UNB, 10^a ed., 1997. pg. 637.

⁷⁵ Mannheim, Karl. *Ideologia e Utopia*. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. 4 ed.; Editora Guanabara; Rio de Janeiro, RJ. 1986. pg. 180.

⁷⁶ Op. Cit. pg. 180.

⁷⁷ Embora admita que em sua época havia um grande número de intelectuais que tinham sua origem muito próximos, recebedores de rendimentos de todo tipo, também poderia se alargar o conceito a partir da educação recebida.

entanto, entre todos os grupos de intelectuais, um vínculo sociológico de unificação, ou seja, a educação, que os enlaça de modo surpreendente. A participação em uma herança cultural comum tende progressivamente a suprimir as diferenças de nascimento, *status*, profissão e riqueza, e a unir os indivíduos instruídos com base na educação recebida.”⁷⁸

“Um dos fatos mais marcantes da vida moderna é que, nela, diversamente do que acontecia nas culturas precedentes, a atividade intelectual não é exercida de modo exclusivo por uma classe social rigidamente definida, como a dos sacerdotes, mas por um estrato social em grande parte desvinculado de qualquer classe social e recrutado em uma área mais extensa da vida social.”⁷⁹

Em outras palavras, o professor⁸⁰ não pode ser encarado fora das múltiplas relações que estabelece tanto fora – sua história de vida –, quanto

⁷⁸ Op. Cit. pg. 180-1.

⁷⁹ Op. Cit. pg. 181.

⁸⁰ Mannheim afirma: “o comportamento do indivíduo não pode ser adequadamente compreendido separado de suas relações sociais” e que “o indivíduo só pode ser compreendido através de sua participação numa multiplicidade de agrupamentos”. E finalmente que: “o processo de individualização tem lugar no próprio processo através do qual o indivíduo se identifica com grupos superpostos e conflitantes”. pg. 86.

dentro da unidade escolar. Ao olharmos para a origem social dos professores observamos que pertencem a vários grupos sociais o que dificulta muitas vezes identificarem-se dentro de um “espírito de corpo”.

Na sua origem, o sistema educacional brasileiro recrutava professores de estratos sociais privilegiado da sociedade⁸¹. Com a demanda por maior educação e decorrente investimentos, os professores passaram a sê-lo dos estratos sócio-econômicos mais baixos. Não faremos aqui um levantamento da história da educação nacional, outros trabalhos o fizeram de modo central e competente.

Os dados revelaram a partir da ocupação profissional dos pais, que são ligados a vários setores da divisão social do trabalho: prestação de serviços, construção civil, indústria, serviços públicos, rural, das mais variadas ocupações e salários. Pela composição da ocupação da mãe, constatamos 66% não trabalharem no setor produtivo. Assim, é que os professores saem de uma ampla “área mais extensa da vida social”.

O professor não perdeu totalmente seu status, tendo reconhecido sua importância na sociedade. Tem baixo índice de coesão quanto a concepções: sobre seu trabalho com os alunos, pois possuem objetivos e critérios de qualidade variados; possuem alta postura individualista e tendem a criar um vínculo mais próximo com os pares de seu período de trabalho e não a

⁸¹ Carvalho, Marta M. Chagas de. A Escola e a República. Coleção tudo é História n°. 127. Ed. Brasiliense; São Paulo.

diplomação, assim como a instituição formadora não é o critério para esta vinculação na escola.

Quanto a característica de trabalho, temos exercendo várias outras atividades que não exclusivamente de professor e, aqueles que abandonaram seu status anterior de trabalhador braçal, passando a exercer unicamente este papel, tendem em sua maioria, em carregar a mesma postura individualista, pois há baixa participação institucional na escola.

O trabalho intelectual realizado por este grupo de indivíduos, em sua base é diferente de outros, entretanto, um dos instrumentos privilegiados para seu trabalho é o livro didático, e é o recurso mais utilizado que recorrem em suas dificuldades profissionais com total de 30%⁸².

De outro modo, mas com resultados semelhantes são as respostas contidas no capítulo 3 deste trabalho, com 9% respondendo não lerem livros, destes 30% o afirmaram por não gostarem.

Quanto a maior parcela que lê, por categoria temos: esoterismo, religioso, didático, leitura e releitura de literatura de língua portuguesa e não lembrarem somam 41%, ou seja, metade dos pesquisados não concentram sua atenção no aperfeiçoamento em serviço.⁸³

⁸² Almeida, Maria Isabel de. Perfil dos professores da escola pública paulista. USP, São Paulo, 1991. pg. 71.

⁸³ Soares, Marco Antonio. Professores, grupos sociais e intelligentsia. Unicamp, São Paulo, 2000. pg. 87.

Posto desta forma, o trabalho do professor de característica fundamentalmente intelectual, que contém em si a potência do vir-a-ser Intelligentsia, não se configura enquanto tal para uma grande parcela dos docentes⁸⁴.

Segundo Mannheim, dependendo de como se dá a ascensão social do indivíduo— se em direção a um grupo aberto ou a um estrato fechado - teremos tipos diferentes de atitudes. Diz ele:

“indivíduos que se elevam sozinhos a um estrato aberto e geralmente acessível tendem a desenvolver uma filosofia do sucesso individualista e heróica. Sua atitude será provavelmente ativista e otimista”
(pg. 114).

Quanto a esta visão, constatamos além dos dados referentes da família primária dos professores - ocupação do pai e mãe -, verificamos também que 85% trabalharam em outra atividade antes de lecionarem, 20% continuam exercendo outra atividade profissional além do magistério, fato que revela o grau diferenciado no padrão de vida, pois são dois salários para mantê-lo, além de 76% terem estudado e trabalhado entre o 1º. e 2º graus.

⁸⁴ A respeito da qualidade dos livros didáticos do país, o MEC divulgou imensa lista de material que continham entre outros problemas: indução a erros conceituais, preconceitos, erros de elaboração, entre outros.

Destes dados, é possível verificarmos, que o esforço dos professores em conseguir e manter determinado padrão de vida revela o grau elevado de otimismo e ativismo quanto a educação escolarizada, pois 93% cursaram seu primeiro curso superior em instituição privada. Embora não tenhamos nos ocupado em saber qual o período que cursaram, os dados de Almeida⁸⁵ nos dá essa informação perfazendo em média 65% que o fizeram em curso noturno⁸⁶.

Quanto a ascensão social em direção a um estrato fechado, diz Mannheim:

“A penetração numa camada fechada, com um esprit de corps estabelecido, estimula um outro tipo de atitude. Os indivíduos que rapidamente ascendem a um grupo exclusivo tendem a adquirir uma nova identidade, a adotar as convenções daquele grupo, a aceitar a hierarquia social dentro da qual se mobilizaram” (pg. 115)

Podemos entender por ascensão a uma camada fechada, o ingresso no magistério prescindir de educação de nível superior. A aquisição de uma nova atitude e a aceitação da hierarquia do grupo, ocorre com todos aqueles que possuem semelhança no histórico passado.

⁸⁵ Op. Cit. pg. 51.

⁸⁶ Op. Cit. tabela 21. pg. 51.

Segue-se deste processo de ascensão uma “radical dissociação do estrato de origem”⁸⁷, pois os professores como vimos, originariamente são pertencentes das camadas baixas da população, por isso uma grande parcela passou pela escola pública pelo menos em um dos dois primeiros graus. Quando retorna à escola pública como professor, passa a reproduzir as relações sociais pela qual passou no ambiente escolar.

Intelligentsia diferente com outro tipo de atitude são as compostas no processo de ascensão social por pessoas deslocadas e contidas:

“(...) um estrato abruptamente lançado de volta à sua posição original não imita as classes dominantes, mas assume uma atitude de desafio e desenvolve modelos contestatórios de pensamento e conduta... na ausência de condições para a cristalização de uma oposição articulada, o ressentimento torna-se dissimulado e sua expressão confinada ao indivíduo ou seu grupo primário imediato. Essa animosidade submersa resulta fútil e socialmente improdutiva (...)”⁸⁸.

⁸⁷ Mannheim, Karl. Idem. pg. 115.

⁸⁸ Mannheim, Karl. Idem. pg. 116.

Podemos abordar este tipo de desafio ou de ressentimento, a partir do recorte das pessoas contidas em seu processo de ascensão, este ressentimento pode levar a duas vias, uma ativista e outra passiva.

A via ativista ligada a atitude de ressentimento, seria aquela a partir do qual o indivíduo se engaja em alguma instituição e a partir dela passa a atuar no sentido da ascensão⁸⁹, o contrário desta é a via passiva.

Podemos localizar como os ativistas tanto aqueles militantes⁹⁰ de partidos políticos, quanto aqueles que o foram algum dia, que totalizaram 23%. Os que mantêm uma atitude passiva são compostos de 73% que nunca se engajaram neste tipo de instituição.

Quanto a participação na esfera sindical, a filiação de 74% representa um número satisfatório, entretanto, 26% não são filiados ao sindicato profissional, representando a parcela que confinam seu ressentimento individualmente. Agrega-se a estes dados, o número reduzido de professores que participam ativamente do sindicato, com apenas 1% assumindo posição de linha de frente. Quando olhamos para outras categorias de participação, como em congressos, festas etc., temos 62% respondendo negativamente.

⁸⁹ Ao que Mannheim chamou de o *habitat social dos intelectuais*, distinguindo ser de três tipos, destacamos o institucional (ou organizacional) e o desvinculado: “(...) indivíduos assalariados e/ou disciplinados pelas organizações políticas (...)”, tais como: partidos políticos, associações, sindicatos, igreja, entre outras e, por último o intelectual *desvinculado*. Estes “(...) podem ter suas preferências políticas, mas não se comprometem com nenhum partido ou equivalentes. Esse desligamento, entretanto, não é absoluto (...)”. Op. Cit. pg. 126-7.

⁹⁰ Entendemos por militantes, aqueles que se arregimentam na linha de frente do partido político podendo ser: candidatos, assessores parlamentares ou de campanha, cabos eleitorais entre outros.

Até agora falamos de instituições de âmbito “geral” e que tratam de questões para um público grande, podendo dar a entender que o grau de generalidade seria o fator do não reconhecimento e legitimidade para a adesão ativa do indivíduo e, portanto levá-lo para o isolamento, mas a escola - a menor unidade institucional -, demonstra a manutenção do quadro anterior.

Verificamos 47% não participarem de nenhuma instituição interna da escola, e 43% nunca terem participado das instituições escolares. Levando-nos a concluir que a via privilegiada é a passividade individual.

Mannheim, ao fazer a reflexão sobre os tipos de intelligentsia formada por pessoas deslocadas e contidas sugerindo as vias típicas abertas em sua segunda e terceira fases para os indivíduos que se intelectualizaram no processo de desenraizamento afirma:

“A experiência da mudança é seguida por uma identificação contínua com a situação prévia. Quando essa experiência se generaliza chegamos à filosofia dos “bons velhos tempos”: a ideologia do tradicionalismo. Os indivíduos que não adquiriram a capacidade de articulação passarão espontaneamente a idealizar o passado como foco de seus sonhos nostálgicos (...). (...) A terceira fase completa o processo e torna definitiva a rejeição de uma situação alterada. Frequentemente, esse é o apogeu de uma gradual readaptação e que tolhe

irrefutavelmente o desejo de tempos melhores. Aí a atitude tradicional torna-se coletiva, reagindo contra a mudança na ordem social ou seus defensores. (...) A *incapacidade* de aceitar novos fatos cria sua própria ideologia, como ocorre com a maioria das situações sociais, a qual logo se torna uma *má vontade* organizada.”⁹¹

Concluimos, em todos os casos descritos que o desvinculamento é o início, meio e fim do mesmo processo, muitos indivíduos “estão” professores, configurando-se em *dadores*⁹² de aula, sendo que esta grande parcela vê a unidade escolar como uma “frente de trabalho”.

⁹¹ Mannheim, Karl. Idem. pg. 118-9.

⁹² Expressão extraída da exposição sobre Corporativismo do Dicionário de Política Op. Cit. pg. 287-291.

BIBLIOGRAFIA

ABEL, S. Borges... [et al.]; A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo, FDE, 1993. Série Idéias. V. 16.

ALMEIDA de, Maria Isabel. Perfil dos professores da escola pública paulista. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Ed. Papirus, Campinas, São Paulo, 1995.

APEOESP. Sindicato dos professores da rede pública do estado de São Paulo.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. Editora Universidade de Brasília, 10ª ed., 1977. V. 1.

CARVALHO de, Marta M. Chagas. A escola e a república. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1989.

ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Roberto Machado (org.). Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979.

_____. Vigiar e Punir. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Bárbara. Política educacional e indústria cultural. Cortez Ed./Aut. Assoc, São Paulo, 1987.

GUILHERMO LORA. "Freire nos es revolucionario", in: Poder estudantil, n, 1, Sucre, Mayo de 1993, Revista Trimestral de la Federación Universitaria Local de la UMSFX Chuquisaca, Bolívia; p. 26-32.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1995.

HOLANDA FERREIRA de, Aurélio Buarque. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Ed. Nova Fronteira/Folha de São Paulo, Rio de Janeiro, 1995.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Ed. Pedagógica e Universitária, São Paulo, 1986.

MANNHEIM, K. Sociologia da Cultura. Ed. Perspectiva-EDUSP, São Paulo, 1974. Col. Estudos. V. 32.

_____. Ideologia e Utopia. Ed. Guanabara, 4^a. ed., Rio de Janeiro, 1986.

MARTINS, José de Souza de. "o senso comum e a vida cotidiana", in: Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 1998.

MIGUEL ARROYO. "a escola e o movimento social: relativizando a escola", in: ANDE (Revista da Associação Nacional de Educação), n. 12, 1987; p. 15-20.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação. Ed. Cortez : Autores Associados, São Paulo, 1981.

PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. Papirus, Campinas, 1993.

ROSSI, Wagner. Escola e capitalismo. Ed. Moraes, São Paulo, 1986.

SALM, Cláudio L. Escola e trabalho. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1980.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia, Ed. Aut. Assoc., São Paulo, 1993.

ANEXOS

FORMULÁRIO DA PESQUISA

DADOS PESSOAIS

1- Escola _____ fone _____

2- Cidade _____ Bairro _____

3- Profissão do
pai _____ mãe _____

4- Local de nascimento: Cidade _____ Estado: _____

5- Cargo: _____ Disciplina(s): _____

6- Sexo: masculino () feminino ()

7- Cúti: branca () negra () mestiça () - qual _____

8- Estado civil: casado () solteiro () viúvo () desquitado () divorciado () marital ()

9- Idade: _____

DADOS FAMILIARES

10- Reside em casa própria: sim () não () - se Não - Qual condição: _____

11- Quantas pessoas moram na residência: _____

12- Quantos cômodos tem sua residência: _____

13- Qual Cidade e Bairro da residência: _____

14- Renda Familiar: em Salários Mínimos R\$ 120,00

TABELA 1

1- 1 a 5 s.m. ()

2- +5 a 8 s.m. ()

3- +8 a 11 s.m. ()

4- +11 a 14 s.m. ()

5- +14 a 17 s.m. ()

6- +17 a 20 s.m. ()

7- +20 a 25 s.m. ()

8- +25 a 30 s.m. ()

9- +30 a 35 s.m. ()

10- + 35 s.m. ()

15- Possui filhos: sim () não () - se Sim - Quantos: _____

16- Possui filhos na escola: sim () não () - se Sim - Qual o grau de escolaridade: _____

17- Em que Rede estudam os filhos: pública () privada ()

DADOS CULTURAIS

- 18- Lê revista: sim () não ()
- 19- Qual (is): _____
- 20- Qual a frequência que lê: diariamente () semanal () quinzenal () mensal () outro () _____
- 21- Lê jornal: sim () não () outro () _____
- 22- Qual (is): _____
- 23- Qual a frequência que lê: diariamente () semanal () dominical () outro () _____
- 24- Qual o caderno (s) mais lê: _____
- 25- Assiste TV: sim () não () outro () _____
- 26- Qual emissora (s) mais assiste: _____
- 27- Que tipo de programa mais gosta: _____
- 28- Vai ao teatro: sim () não () + ou - () + para + () + para - ()
- 29- Por que: _____
- 30- Vai ao cinema: sim () não () - se Não - Por que: _____
- 31- Lê livros: sim () não () outro () _____
- 32- Se Lê - Três últimos livros que leu: _____
- 33- Se Não lê - Por que: _____

DADOS INSTITUCIONAIS INTRA E EXTRA-ESCOLAR

- 34- É filiado a partido político: sim () não () - se Sim - Qual: _____
- 35- Já foi filiado: sim () não () - se Sim - Qual: _____
- 36- É ou Foi simpatizante de algum partido político: sim () não () - se Sim - Qual: _____
- 37- Já concorreu a algum cargo político: sim () não () - Qual: _____ Ano: _____
- 38- É filiado a algum Sindicato: sim () não () - Qual: _____
- 39- Quanto tempo é filiado ao Sindicato: _____
- 40- Concorreu a algum cargo do Sindicato: sim () não () - Qual: _____
- 41- Participa (ou) de atividades promovida pelo Sindicato: sim () não () outro () _____
- 42- Fez greve na Educação: sim () não () outro () _____ Quando _____

43- Participa de alguma instituição da escola: A.P.M., Conselho de Escola, Comissão de Formatura, Caixa de Custeio: sim () não () outro () _____

44- Se Sim: Qual (is): _____

45- Como foi escolhido para participar das instituições nesta escola:

a) indicado pela direção () por que: _____

b) indicado entre os pares: eleição aberta () eleição fechada () outro () _____

46- Participou alguma vez de alguma instituição: sim () não () outro () _____

47- Qual sua opinião sobre as instituições: _____

DADOS PROFISSIONAIS

48- Trabalhava em outra atividade profissional antes de lecionar: sim () não () - se Sim - Qual _____ Continua a exercer esta ou outra profissão: sim () não () outro () _____

49- É formado: sim () não () - se Sim - Qual ano de conclusão: _____

50- Qual Faculdade/ Universidade estuda (ou): _____

51- Qual área/ curso: _____

52- Qual o tempo de duração regular do curso: _____

53- Concluiu o curso no tempo regular: sim () não () outro () _____

54- A instituição de ensino é: pública () privada () outro () _____

55- Frequenta (ou) mais algum curso universitário: sim () não () - se Sim - Quantos e Quais: _____

56- Conclui os cursos: sim () não () - se Não - por que: _____ Quantos e quais _____

57- A sua formação universitária proporcionou-lhe o conhecimento do dia-a-dia do universo escolar:

sim () não () outro () _____ por que: _____

58- A sua formação universitária deu conta dos conteúdos para as suas aulas: sim () não () outro () _____ porque: _____

59- Estudou e trabalhou durante seu curso de primeiro e segundo graus: sim () não () outro () _____

DADOS DO MAGISTÉRIO

60- Quanto tempo leciona na Rede Pública: _____

61- Leciona (ou) outra disciplina que não a de sua formação: sim () não () _____

62- Se Sim- Qual (is): _____ por que: _____

63- Parou de lecionar em algum momento desde o ingresso no magistério: sim () não ()
outro () _____

64- Se Sim - Qual o motivo: _____ por que retornou: _____

65- Em quantas escolas já lecionou: _____ por que mudou de escola (s): _____

66- Qual a carga horária nesta escola (número de aulas): _____

67- Leciona em outra (s) escola (s): sim () não () - se Sim - Quantas: _____ Qual a carga horária: _____ - A (s) escola (s) é/ são: pública () privada () outro () _____

DADOS DA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SEU TRABALHO

68- A educação é um indicador de desenvolvimento para o país: sim () não () outro ()
Por que: _____

69- Sua expectativa como professor em relação aos alunos tem sido satisfeita: sim () não ()
outro () _____

70- O que seu trabalho tem de específico se comparado a outras categorias profissionais: _____

71- Qual a sua expectativa em relação aos seus alunos ao saírem da escola: **TABELA 2**

- 1- para o aluno entrar na faculdade ()
- 2- para o aluno melhorar de emprego ()
- 3- para ser melhor cidadão ()
- 4- para ser mais educado ()
- 5- para ser mais letrado ()
- 6- outro () Qual: _____

72- Possui algum critério para saber se foi bem sucedido na sua função: sim () não ()
outro () _____
por que: _____ Qual: _____

73- Considera-se auto-suficiente na escola e/ou no sistema educacional: sim () não ()
outro () _____
por que: _____

74- Classifique sua atuação hoje no magistério () **TABELA 3**

75- Sabe o que é Estatuto do Magistério: sim () não () outro () _____

76- Você já leu o Estatuto do Magistério: sim (): todo () parcial () não () outro () _____

77- Sabe o que é Regimento das Escolas de 1º. e 2º. Graus: sim () não () outro () _____

78- Já leu o Regimentos das Escolas de 1º. e 2º. Graus: sim (): todo () parcial () não ()
outro () _____

79- Sabe o que é Plano Diretor: sim () não () outro () _____

80- Já leu o Plano Diretor desta escola: sim (): todo () parcial () não () outro () _____

81- Qual o valor da hora-aula: _____

82- Qual sua opinião sobre o salário do professor: _____

83- Você acha que os professores seguem uma ética profissional específica: sim () não ()
outro () _____

84- Como classifica sua categoria profissional hoje:

TABELA 4

- 1- trabalhador ()
- 2- educador ()
- 3- professor ()
- 4- profissional liberal ()
- 5- outro () _____

85- Como classifica seu padrão de vida hoje:

TABELA 5

- 1- alto ()
- 2- médio (): média alta () média baixa ()
- 3- pobre ()
- 4- outro () _____

86- Comparando os professores da Grande S.Paulo, Capital e Interior, você acha que são:
melhores () iguais () piores () outro () _____

87- Classifique a educação quando você era estudante no primeiro e segundo graus: ()

TABELA 3

88- Classifique a direção desta escola: () - não opinou () não conhece () outro () _____

89- Classifique a vice-direção desta escola: () - não opinou () não conhece () outro () _____

90- Classifique os professores do período com que leciona: () - não opinou () não conhece ()
outro () _____

91- Classifique todos os professores desta escola: () - não opinou () não conhece () outro () _____

92- Classifique o H.T.P.C.: () - não opinou () não conhece () outro () _____

93- Além da escola existe outro lugar/instituição onde pode ser transmitido os conceitos científicos:

sim () não () outro () _____ por que/ qual (is): _____

94- O professor é "aquele que sabe o que faz" e "porque faz" em sala de aula: sim () não ()
outro () _____ por que: _____

95- Nesta unidade escolar os conteúdos das diversas áreas são discutidos e desenvolvidos coletivamente: sim () não () outro () _____ por que: _____

96- No magistério do Estado é maior o número de professoras: sim () não () outro () _____
por que: _____

97- Na sua opinião, a função de professor é melhor atribuída a qual dos gêneros: masculino ()
feminino ()
independe () não opinou () não sabe () outro () _____ por
que: _____

TABELAS

TABELA 1

RENDAMENTO FAMILIAR MENSAL	
1	R\$ 120,00 A R\$ 600,00
2	R\$ 601,00 A R\$ 960,00
3	R\$ 961,00 A R\$ 1.320,00
4	R\$ 1.321,00 A R\$ 1.680,00
5	R\$ 1.681,00 A R\$ 2.040,00
6	R\$ 2.041,00 A R\$ 2.400,00
7	R\$ 2.401,00 A R\$ 3.000,00
8	R\$ 3.001,00 A R\$ 3.600,00
9	R\$ 3.601,00 A R\$ 4.200,00
10	R\$ 4.201,00 a mais

TABELA 2

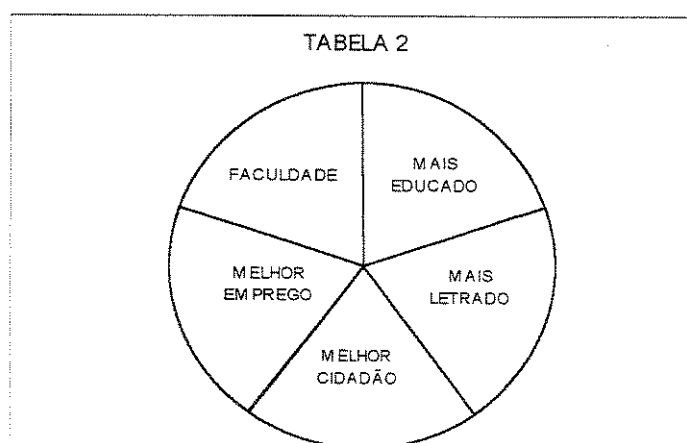


TABELA 3



TABELA 4

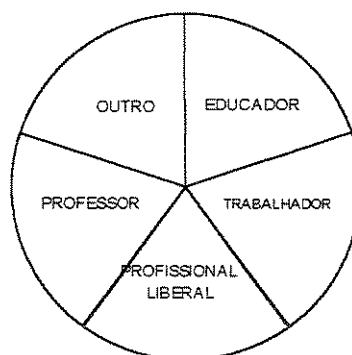
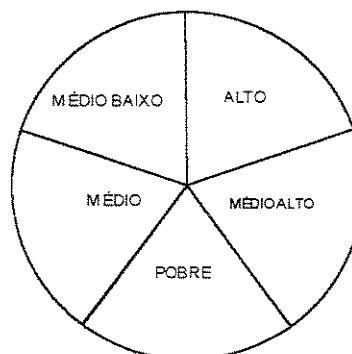


TABELA 5



CARTA DE APRESENTAÇÃO

À

Delegacia de Ensino Profº. Edson Morro – Carapicuíba

Delegada de Ensino Marta Miguel G. Pinto

A Universidade Estadual de Campinas, através do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas –IFCH- Departamento de Pós-Graduação em Sociologia, nível mestrado, estará realizando pesquisa nas escolas do município de Carapicuíba, nos meses de Setembro, Outubro e Novembro de 1997.

A pesquisa é composta de um questionário que será aplicado somente aos professores da Rede Pública deste município.

O(s) entrevistador(res) será(ão) responsável(is) pelo devido preenchimento do questionário, no interior das dependências das Unidades Escolares, no momento do efetivo exercício da função dos professores, e escolhidos de modo aleatório.

A pesquisa tem a orientação da PROF^A . Dra. Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa, Livre-Docente da Unicamp e Delegada Regional do Ministério da Educação e Cultura de São Paulo – DEMEC/SP.

A supervisão está a cargo de Marco Antonio Soares, mestrando em Sociologia, linha de pesquisa em Educação, RG. 16597921, RA 961195.

A pesquisa amostral, é composta apenas das Unidades Escolares que contém Primeiro e Segundo Graus, totalizando 20 (vinte) e 10% (dez por cento) do total de professores de cada escola.

Segue abaixo as escolas participantes da pesquisa:

01-EEPSG. Toufic Joulian

02-EEPSG. Amos Meucci

03-EEPSG. Profª Hadla Feres

04-EEPSG. Victório Fornasaro

05-EEPSG. Des. Edgard de M. Bittencourt

06-EEPSG. Benedito de Lima Tucunduva

- 07-EEPSG. Profº. Willian R. Rebuá
- 08-EEPSG. Profº. Manoel de C. Santos
- 09-EEPSG. Odete Algodoal Lanzara
- 10-EEPSG. Dep. Salomão Jorge
- 11-EEPSG. Profº. Ricardo A . Pecchio
- 12-EEPSG. Dep. Derville Allegretti
- 13-EEPSG. Profº. Luiz Pereira Sobrinho
- 14-EEPSG. Basílio Bosniac
- 15-EEPSG. Jorge Jouliau
- 16-EEPSG. Ana Rodrigues de Liso
- 17-EEPSG. Cícero Barcala Júnior
- 18-EEPSG. De Vila Municipal
- 19-EEPSG. Padre Antonio O . Godinho
- 20-EEPSG. Jd. Novo Horizonte II

Contando com vossa atenção e apoio para esta tarefa de muita importância para o conhecimento da realidade da Educação do Estado de São Paulo, despedimo-nos.

Atenciosamente

Carapicuíba, 18 de Setembro de 1997

Marco Antonio Soares

Supervisor fone 429.7229 R. 34

DEMEC/SP fone 825.3519/826.4104

UNICAMP/IFCH fone 019.239.2412

GRÁFICOS

GRÁFICO 10 - POSSUI FILHO (S)

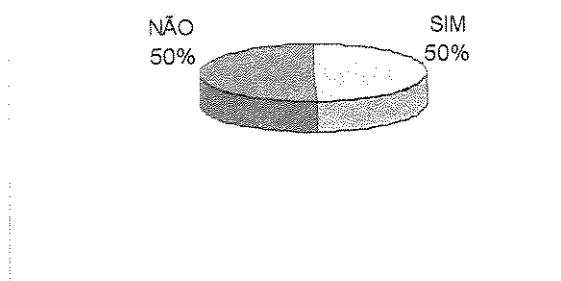


GRÁFICO 10A - QUANTIDADE DE FILHOS

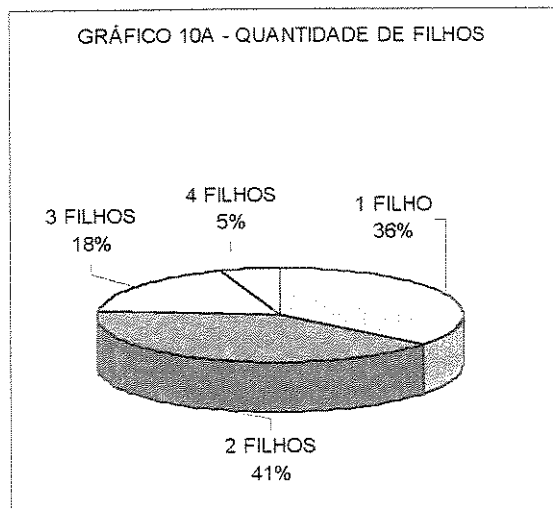


GRÁFICO 11 - POSSUI FILHOS NA ESCOLA

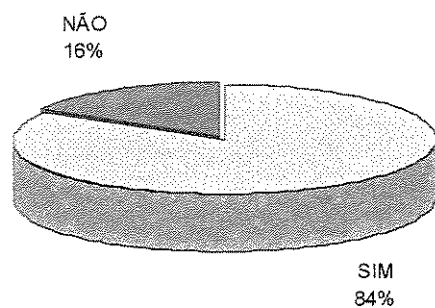
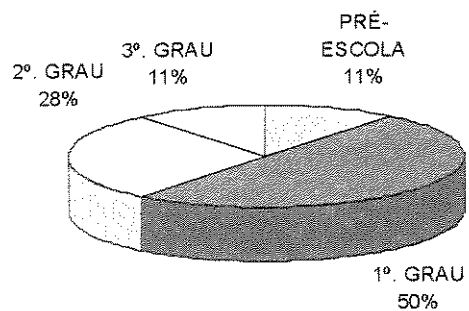


GRÁFICO 11 - POSSUI FILHOS NA ESCOLA



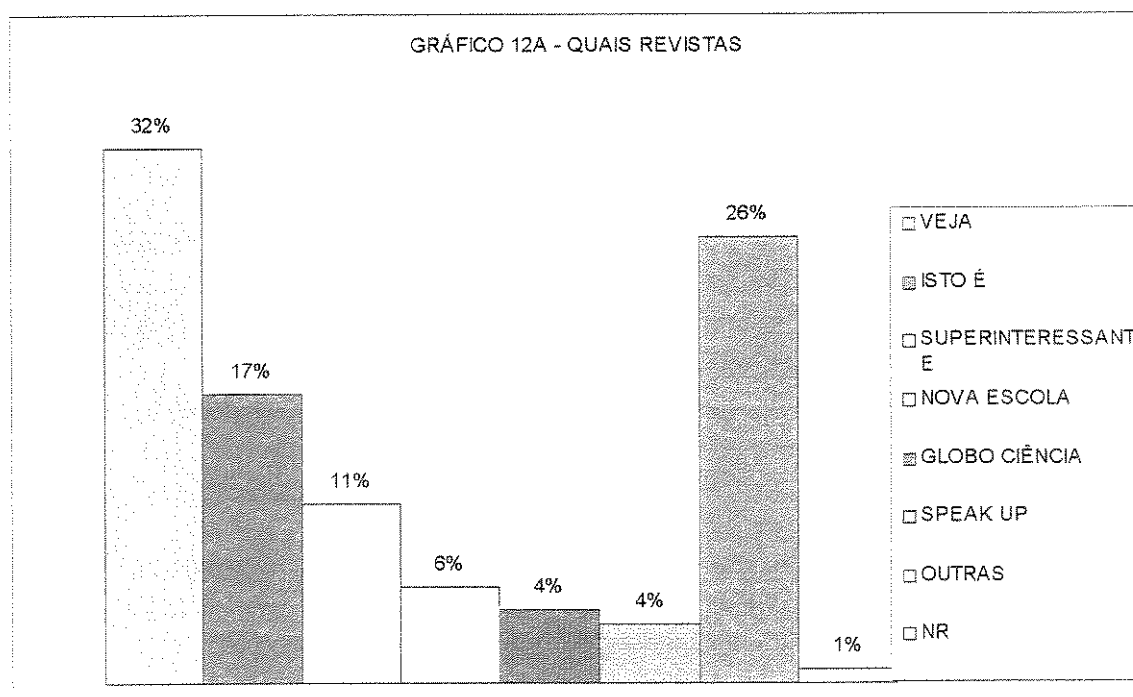
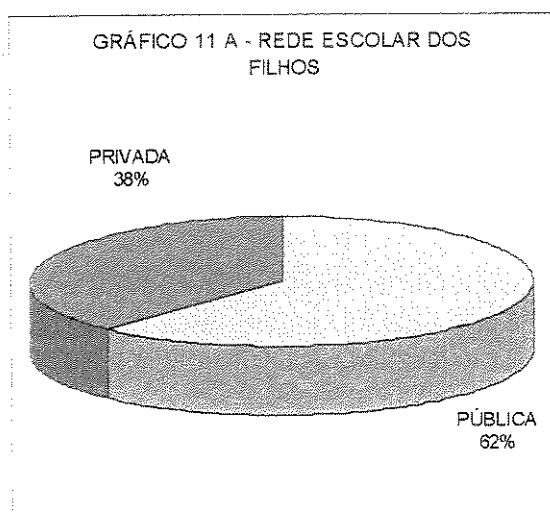


GRÁFICO 13A - QUAIS JORNAIS

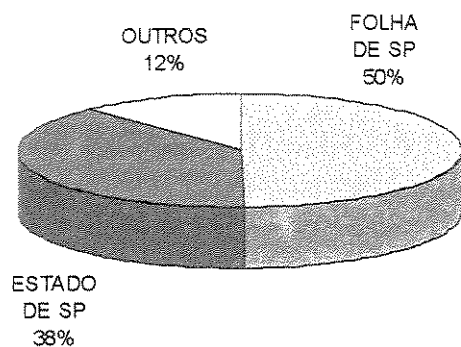
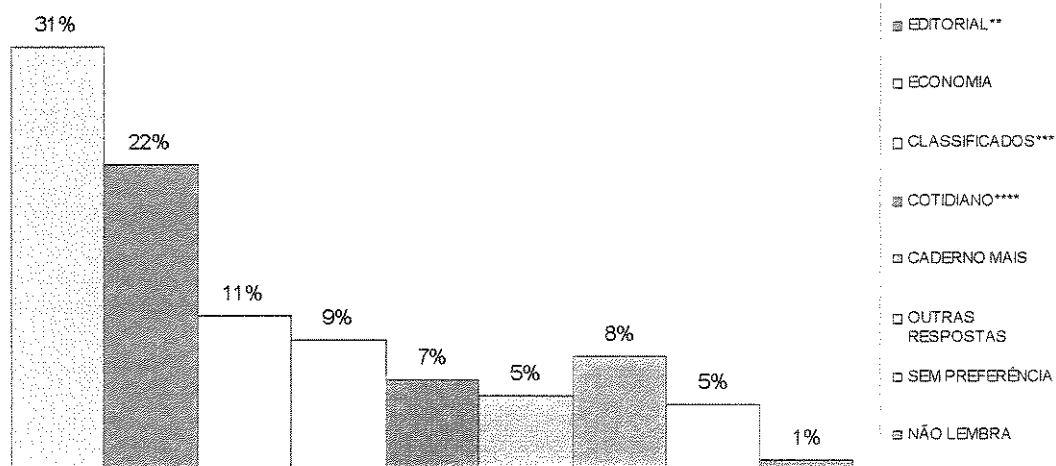


GRÁFICO 13C - CADERNO DE JORNAL MAIS LIDO

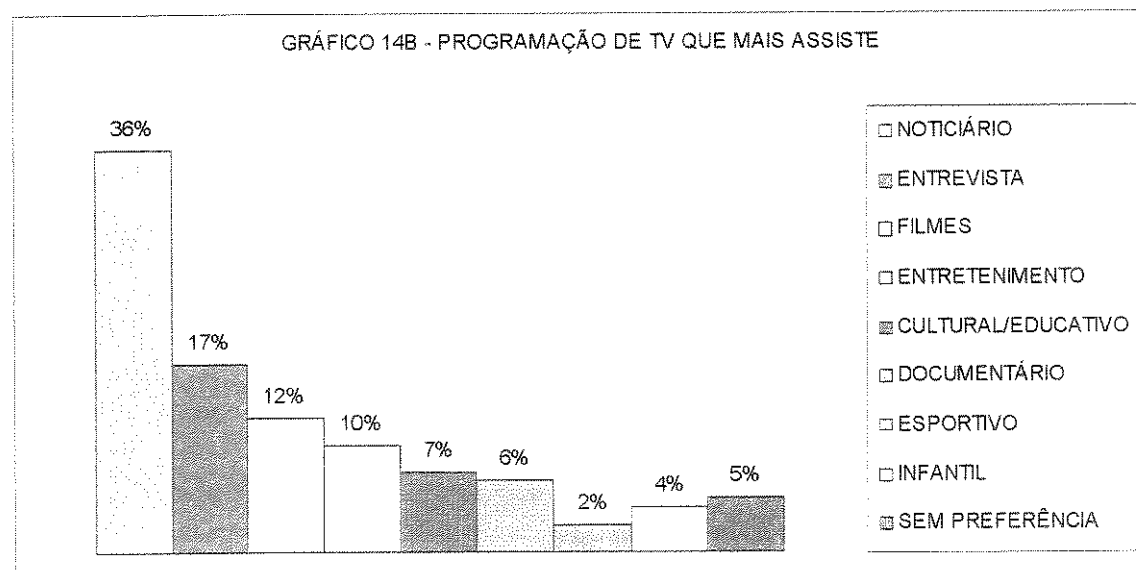
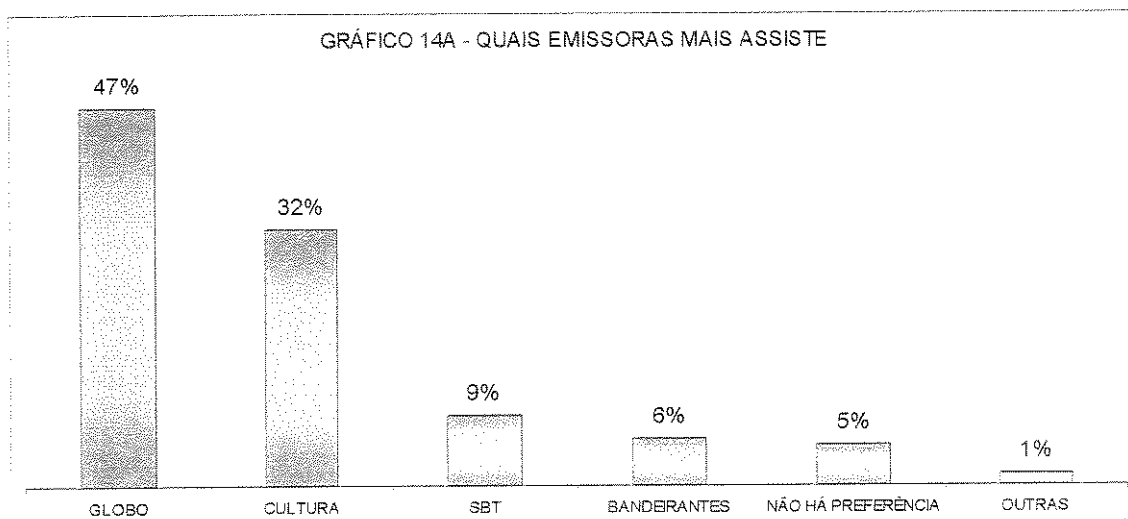


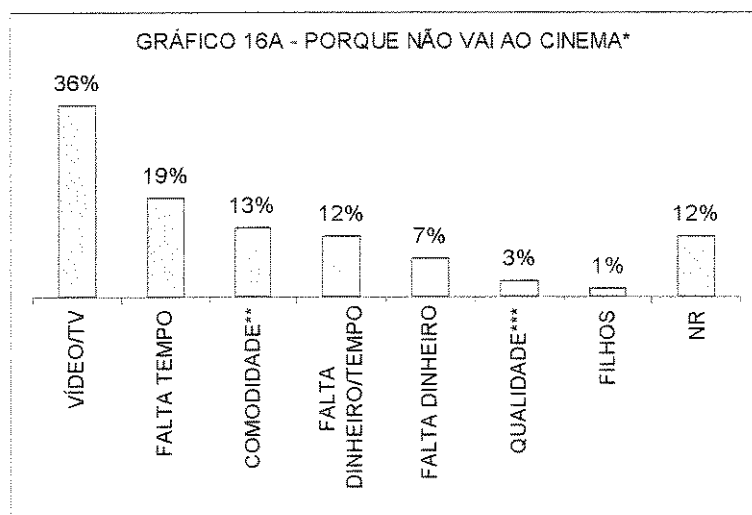
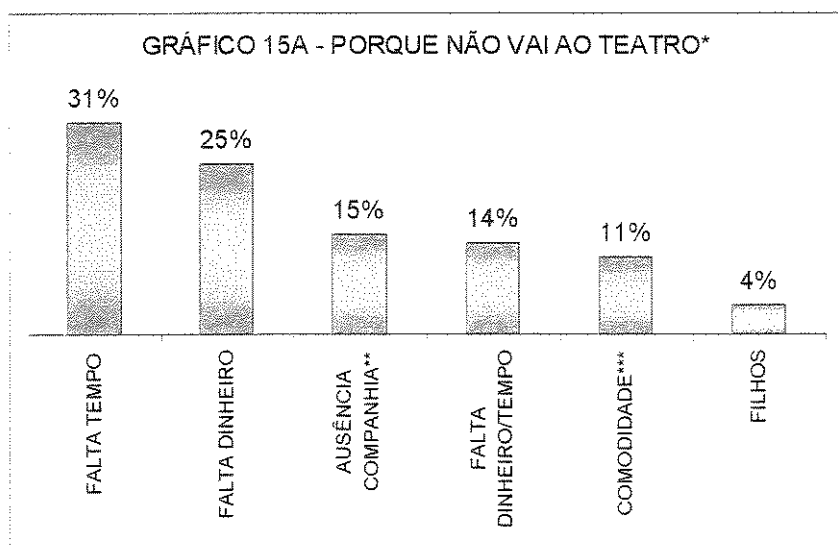
* LAZER, ESPORTE CULTURA E TURISMO.

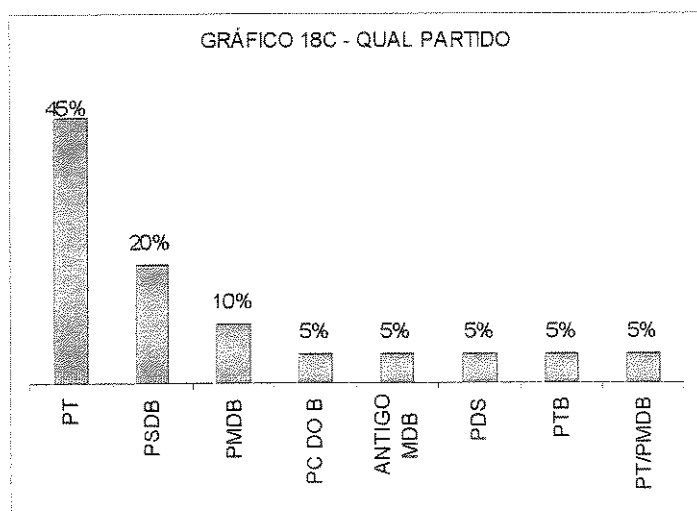
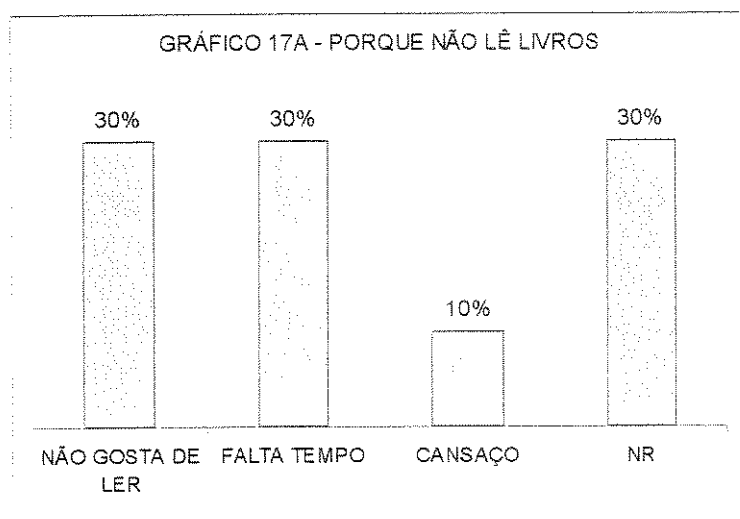
** EDITORIAL, PRIMEIRO CADERNO, POLÍTICA, POLÍTICA NACIONAL E INTERNACIONAL, INTERNACIONAL E NOTÍCIAS.

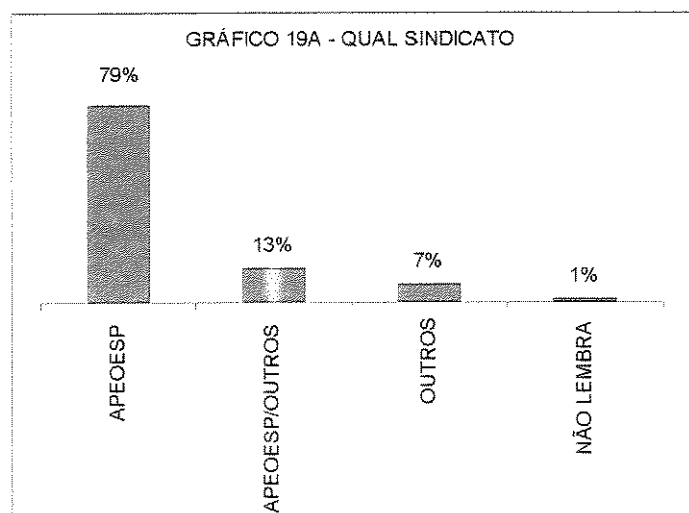
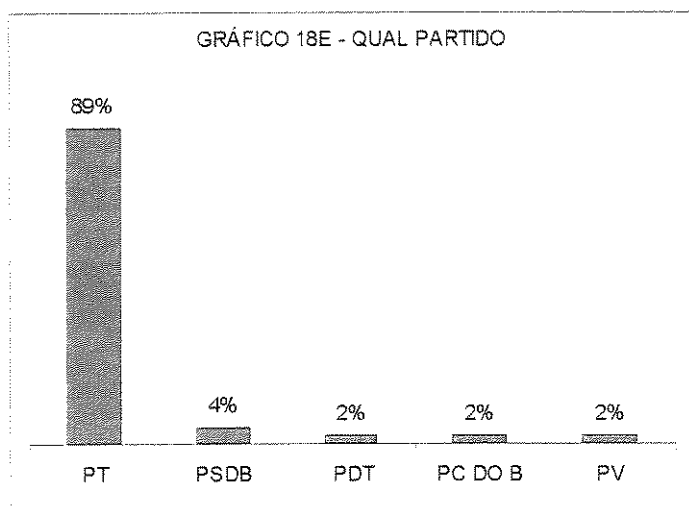
*** CLASSIFICADOS EMPREGOS, IMÓVEIS E VEÍCULOS.

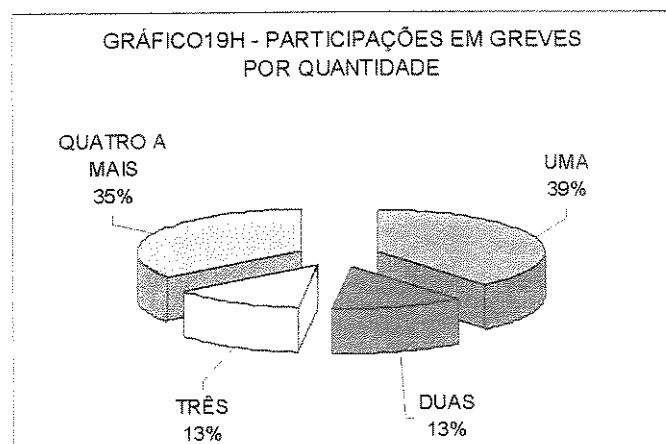
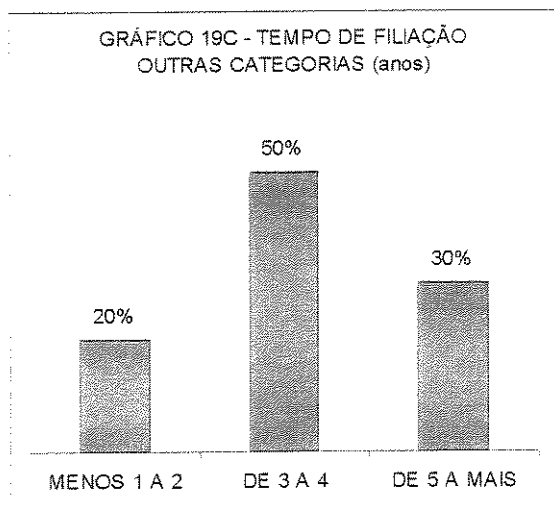
**** COTIDIANO, SÃO PAULO E CIDADE.











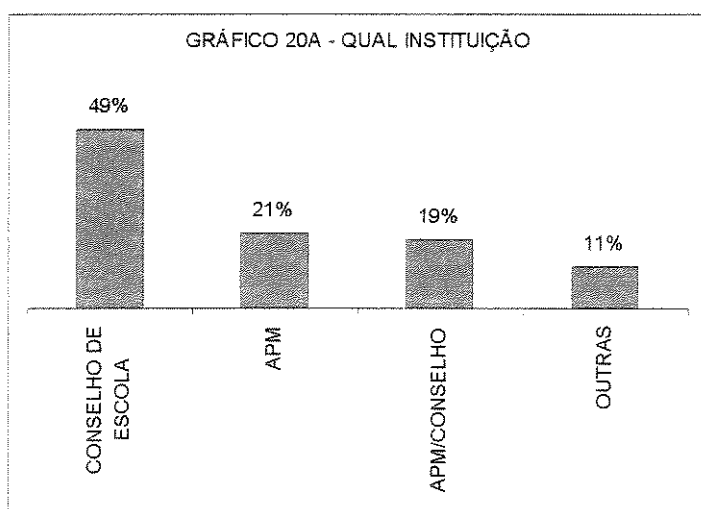
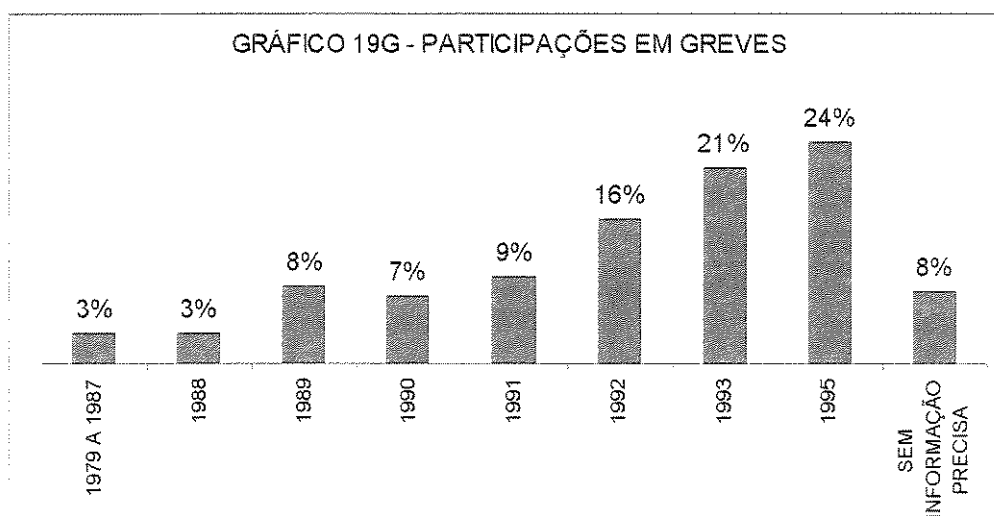


GRÁFICO 20B - CRITÉRIO DE ESCOLHA (INSITUIÇÕES ESCOLARES)

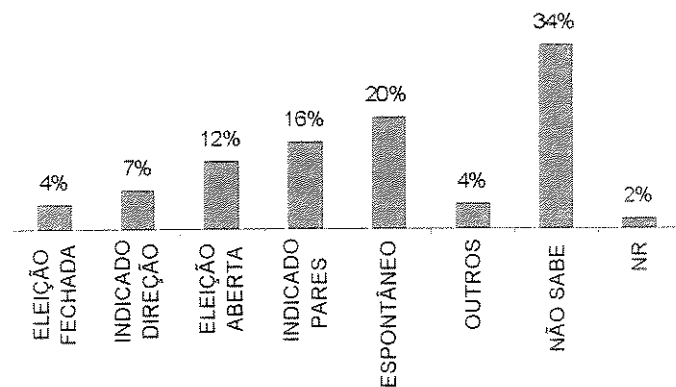


GRÁFICO 21 - TRABALHOU EM OUTRA ATIVIDADE ANTES DE LECIONAR

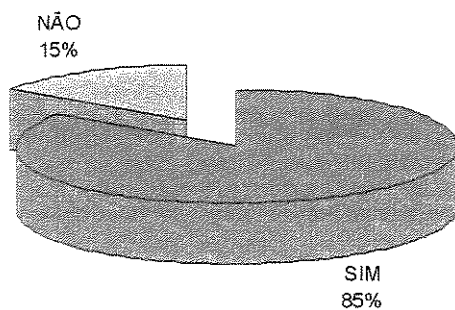


GRÁFICO 21A - QUAL ATIVIDADE *

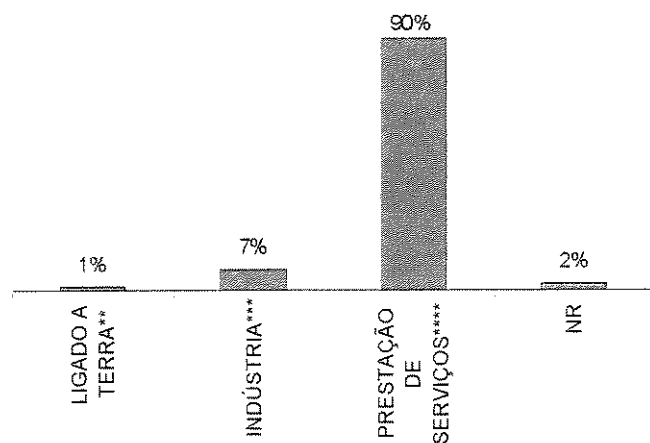


GRÁFICO 22A - DISCIPLINA QUE LECIONA

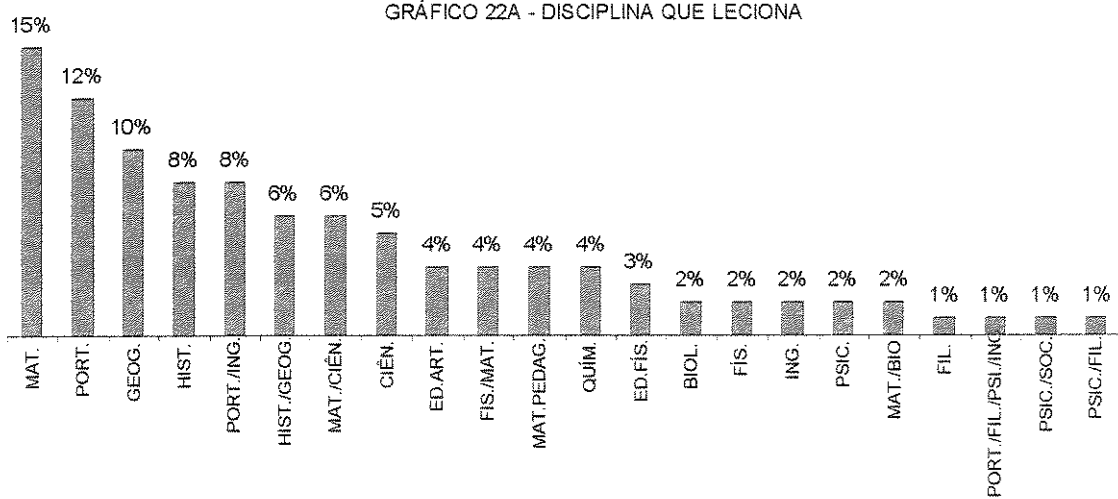


GRÁFICO 24 - QUAL CURSO

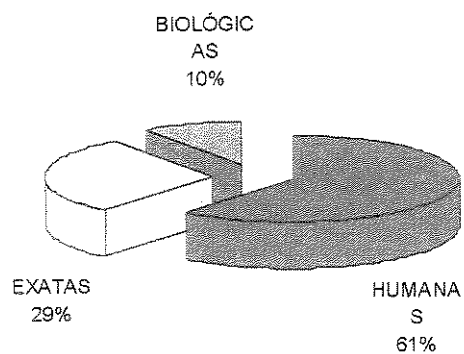


GRÁFICO 24E - TEMPO DE DURAÇÃO REGULAR DO CURSO

