Roseli Regis dos Reis

# *O professor do Ensino Médio Público Estadual de Santos (SP), sua formação e seleção*

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

PUC/SP

SÃO PAULO

2006

# Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Roseli Regis dos Reis

# *O professor do Ensino Médio Público Estadual de Santos (SP), sua formação e seleção*

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Profª Doutora Alda Junqueira Marin.

SÃO PAULO

2006

Roseli Regis dos Reis

# *O professor do Ensino Médio Público Estadual de Santos (SP), sua formação e seleção*

_____

_____

_____

Á minha querida e saudosa irmã Eliane,
a melhor pessoa que já conheci.
De onde estiver, compartilhe comigo
dessa alegria e guarde-a como um presente.
Foi seguindo seus corajosos passos, ainda em vida,
que aprendi a continuar firme na caminhada.

# Agradecimentos

Este é aquele momento que tanto aguardamos para exprimir nosso sentimento de gratidão, mas é também o que tememos falhar por esquecer de mencionar alguém. A esse alguém minhas sinceras desculpas e os maiores e melhores agradecimentos.

No início do curso, quando passamos em revista inúmeras teses e dissertações buscando angariar informações, pistas, exemplos, e nos deparamos com dedicatórias e agradecimentos tecidos pelos pesquisadores, não temos a exata noção do que eles representam ou das histórias que guardam. Só é possível perceber sua dimensão após trilhar cada pedacinho do caminho que culmina neste momento de pura emoção. É o tamanho do desafio enfrentado que determina a necessidade de não somente celebrar o êxito, mas de dividir a alegria com todos aqueles que caminharam junto.

Agradeço, então, profunda e carinhosamente:

... ao meu companheiro, parceiro de tantas viagens, angústias e alegrias... Não só pelo incentivo que sempre me deu rumo ao crescimento, mas pelo otimismo e apoio incondicional. Pelo amor capaz de suportar os piores humores e pela capacidade infinita de se doar. A você não só minha gratidão, mas a eterna admiração pela pessoa que é e na qual me espelhei desde tão cedo. Obrigada por despertar em mim sempre o melhor.

... aos meus pequenos grandes homens Victor, Rafael, André e Leonardo, que tão bravamente suportaram minhas ausências e inconstâncias. Espero que desse episódio fique apenas o exemplo de perseverança.

... às segundas mães dos meus filhos e verdadeiras donas do meu lar, Margarete e Deise. Sem a ajuda de vocês não seria possível.

... aos meus pais e irmãos que, com seus exemplos e incentivo, implantaram em mim o desejo de sempre alçar vôos maiores. Perdão pela ausência!

... à família que me adotou e que eu adotei há 23 anos, sempre presente e pronta a ajudar nos momentos de maior sufoco. Amo vocês.

... ao Colégio Universitas, na figura dos professores Vincenzo e Regina Célia. Tenho orgulho de pertencer a esse grupo de sonhadores. Espero que a paciência e o investimento tenham valido a pena.

... à querida Ana Célia, mais do que companheira de Direção, mais do que amiga e irmã, uma mãe. Sempre ouvi dizer que Deus coloca as pessoas certas no nosso caminho; agora sei que é verdade. Não imagino como seria transpor esta etapa sem a sua colaboração!

... aos amigos da Secretaria e professores do Universitas. Não dá pra deixar de agradecer àqueles que suportaram tantas lamúrias... (Marco L., thank you).

... aos professores e funcionários da rede pública estadual de Santos que abriram as portas da escola e de suas almas, permitindo a realização da pesquisa.

... aos amigos Virgínia, Maria do Carmo e Paiva, companheiros de estrada (literalmente!) que, em meio a tantas risadas e lágrimas, tornaram o caminho mais leve e estabeleceram uma rede mútua de apoio.

... ao grupo dos 40 que, com certeza, fez história e deixou sua marca no Programa EHPS. Conseguimos!!!

... à “santa” Betinha, “anjo da guarda” dos pós-graduandos do Programa, pela eterna boa vontade.

... a todos os docentes do Programa que contribuíram imensamente para o meu amadurecimento acadêmico, em especial ao prof. José Geraldo, pela estima, credibilidade e por estender a mão em todos os momentos.

... aos docentes que compuseram as Bancas Examinadora e de Qualificação e que me deram a honra de aprender com suas críticas e sugestões.

... à minha orientadora Alda Junqueira Marin, cujas qualidades são quase inumeráveis. Obrigada por me conduzir com tanta serenidade e competência pelos intrincados caminhos da Academia. Sou realmente grata por todas as lições que me ensinou.

## Resumo

O presente trabalho trata do professor do ensino médio, sua formação e seleção. Focalizam-se as ações instauradas atualmente, pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo e as escolas a ela subordinadas, para a seleção de professores que atuam no ensino médio, cotejando-as com as regras de seleção propostas pela última LDB e legislação correlata também em âmbito estadual, tentando verificar os impactos que a Lei causou (ou não) naquelas práticas enraizadas historicamente no sistema escolar público. A hipótese que rege esta investigação é a de que há inconsistências e incoerências na normatização na esfera executiva do sistema de ensino que favorecem o recrudescimento de forças conservadoras cristalizadas em forma de práticas voltadas para a resolução de problemas do cotidiano escolar.

As escolas estaduais de ensino médio do município de Santos (SP) foram o campo empírico desta pesquisa realizada em 2005. A partir de informações obtidas por meio de análise documental e de respostas fornecidas por professores a questionários padronizados e entrevistas semi-estruturadas, objetivou-se caracterizar o perfil profissional do professor, confrontá-lo com as exigências do sistema, identificar ações que regulam a sua seleção e explicitar sua manifestação sobre o impacto da não-formação no exercício da docência.

Os estudos sobre cultura escolar e burocracia apoiados em Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Julia, Viñao Frago e Weber, entre outros, constituíram fontes teóricas para a análise crítica dos dados coletados. *Aligeiramento*, *descompasso* e *permanência* emergiram como importantes chaves para as análises empreendidas.

**Palavras-chave**: ensino médio, formação e seleção de professores, cultura escolar, burocracia

## Abstract

This piece of work describes teachers doing their job in the Brazilian high school system, their educational formation and selection. It shows actions established by the Secretary of Education of the State of São Paulo, and schools ruled by this organization, concerning how to select teachers for high school level, comparing them with selective guides expressed in the LDB and in other state legislation, trying to observe the impacts (or lack of them) caused by laws in ancient practices historically rooted in the Brazilian public school system. The hypothesis governing this investigation shows that there are inconsistencies and incoherences in their establishment as regards the executive sphere of our educational system, which favour the rising of conservative forces, crystallized as old practices to solve school problems daily.

State high schools in Santos (SP) were the object of this research done in 2005. From the information gathered through documentary analysis and answers given by teachers, and also through semi-structured interviews, a professional profile of teachers was devised, comparing it with the system exigencies, identifying actions ruling their selection and showing their manifestation regarding some impact over the non-development of educators.

The studies on school culture and bureaucracy by Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Julia, Viñao Frago and Weber, among others, were theoretical sources for the critical analysis of the gathered data. Mitigation, disorganization and constancy were important keys for this work.

**Key words:** high school, teachers' formation and selection, school, culture, bureaucracy.

## Lista de Tabelas

**Tabela 1. Distribuição dos professores segundo idade e sexo .....76**
**Tabela 2. Distribuição dos professores segundo a formação no ensino médio com e sem formação pedagógica.....78**
**Tabela 3. Distribuição dos professores segundo a formação no ensino superior com e sem formação pedagógica .....78**
**Tabela 4. Distribuição dos professores segundo a localização da instituição formadora no ensino superior.....84**
**Tabela 5. Distribuição dos professores segundo o curso freqüentado no ensino superior.....85**
**Tabela 6. Distribuição de professores segundo as disciplinas para as quais foram habilitados na licenciatura .....93**
**Tabela 7. Disciplinas que os professores ministram na escola – EM94**
**Tabela 8. Distribuição dos professores quanto à atuação na área em que foi habilitado.....95**
**Tabela 9. Distribuição de professores segundo o tempo de magistério e o tempo na escola .....106**
**Tabela 10. Distribuição de professores quanto ao tempo na escola e a situação funcional .....110**
**Tabela 11. Distribuição de professores em relação à jornada de aulas semanais na escola – Ciclo II e jornada de aulas semanais na escola – Ensino Médio .....113**
**Tabela 12. Distribuição de professores quanto à jornada em outra escola.....115**
**Tabela 13. Distribuição de professores quanto à jornada de aulas ministradas na Escola – EM e Jornada em outro tipo de atividade (horas semanais) .....115**

## Lista de Figuras

**PUC/SP .....1**
**Figura 1. Distribuição dos professores segundo a natureza da instituição formadora no ensino médio .....84**
**Figura 2. Distribuição dos professores segundo a natureza da instituição formadora no ensino superior.....84**

## Lista de Quadros

**Quadro I : Possibilidade de atuação em disciplina específica e não específica conforme formação mínima exigida, por nível de ensino e componente curricular .....148**

# Sumário

**Lista de Figuras .....10**
**Introdução .....12**
**Capítulo I: Exigência de qualificação na seleção do professor do ensino médio: o permanente e o provisório na legislação do ensino25**
**Capítulo II – Delineamento e resultados da pesquisa de campo: quem é e o que pensa o professor do ensino médio público estadual santista.....64**
**Capítulo III – Cultura escolar x burocracia: como o sistema opera para contar com professores na escola.....118**
**Considerações Finais.....153**
**Anexos.....170**

Quadro I : Possibilidade de atuação em disciplina específica e não específica conforme formação mínima exigida, por nível de ensino e componente curricular ..... 148
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES..... 170
ANEXO 2 - ENQUETE – ENTRADA DE DADOS – PROGRAMA SPHINX ..... 173
ANEXO 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES ..... 174
ANEXO 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETORES ..... 175
ANEXO 5 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIOS ..... 176

# Introdução

A escolha de um tema de pesquisa passa, habitualmente, por inquietações que movem o pesquisador, seja por vivenciar certa realidade, seja por observar detidamente determinado contexto.

O processo de escolha que moveu esta pesquisa não foi muito diferente. Ao chegar no Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, palpitavam profundas inquietações advindas da prática na Direção de uma escola de ensino médio e na sala de aula como professora de Didática da Universidade. Apenas uma grande certeza: a vontade de aprofundar os estudos acerca da formação de professores, em especial buscar apreender possíveis lacunas nos cursos de licenciatura que justificassem ou explicassem a qualidade cada vez mais duvidosa do trabalho realizado no ensino médio. Distinguiu-se, entretanto, de outros processos de escolha devido à inesperada intervenção de um docente do Programa que culminou na modificação dessa idéia inicial, alterando por completo os rumos da pesquisa. Na ocasião, indagou o professor-orientador do ante-projeto: por que procurar nos cursos de formação parte da responsabilidade pela crise educacional se não há nem mesmo a certeza de que esses professores que se encontram em exercício hoje no ensino médio passaram por tais cursos; quer dizer, se nem se sabe ao certo quantos desses são devidamente habilitados?

A este posicionamento do professor somaram-se os inúmeros comentários de alunos da licenciatura que relatavam as substituições rotineiras, nas escolas estaduais em que estagiavam, em áreas completamente diversas das suas - um estagiário de Educação Física, por exemplo, afirmou ter ministrado aulas de Matemática por diversas vezes, substituindo professores que faltavam em excesso. Concluiu-se, então, pela necessidade de uma investigação que contemplasse a possibilidade da não-formação, que é anterior e mais grave do que a temática proposta inicialmente, e talvez, por meio dela, contribuir para a ampliação do debate acerca da formação de professores e seu exercício.

Este estudo se inseriu, pois, no grande tema da formação de professores, focalizando o processo de seleção[1] daqueles que não atendem aos requisitos de qualificação para atuar no ensino médio. Incluiu-se no amplo projeto “Escola: entre saberes, professores e alunos” que procura compreender a instituição escolar com aportes das Ciências Sociais.

O primeiro passo após o redirecionamento do foco da pesquisa foi verificar a relevância do tema escolhido, por meio de criteriosa revisão bibliográfica que identificasse as produções acadêmicas, os periódicos e obras em geral pertinentes ao assunto.

O cuidadoso trabalho de mapeamento e análise das teses e dissertações brasileiras sobre educação a partir de dados constantes no CD-Rom *Anped 99*, realizado por um grupo de pesquisadores composto por professores e doutorandos deste Programa de Estudos, forneceu um primeiro e importante panorama, constatando que a produção do período de 1981 a 1998 incidiu sobremaneira nos estudos sobre a escola básica atual, representando cerca de 40% da produção total. Apontou que 12,44% da produção do período investigou a instituição escolar por meio do campo temático formação de professores. Com relação ao campo empírico das investigações, o mesmo artigo informou que 15,77% das produções dirigiu-se ao ensino médio (Marin, Bueno e Sampaio, 2005), focalizando, sobretudo, os componentes curriculares.

Tomar a escola como objeto específico de estudo reflete uma tendência internacional que pode ser compreendida mediante a necessidade de abarcar o fenômeno educacional de forma mais precisa, consistente e coerente. Analisar a educação *via escola* para esse grupo de pesquisa significa tentar apreender, por exemplo, práticas, currículo, saberes, cotidiano, contexto social, numa perspectiva relacional (Marin et al, 2003). Assim, considerada a escola como portadora e produtora de cultura, e, portanto, como recorte temático de significativa relevância nos estudos educacionais, definiu-se um campo de investigação no qual docência,

---

[1] Considerou-se o termo seleção e não recrutamento por entender-se que, para além da normatização prevista para cooptação de professores não concursados que venham suprir a demanda de vagas, há escolha, seleção por critérios tácitos de ordem diversa que presidem a entrada desses professores, calcados numa escala de valores que pressupõe uma ordenação, própria de um processo seletivo, ainda que tais critérios se encontrem no âmbito das ações de cunho patrimonialista, ou seja, em ações que sustentam a organização escolar na direção de constituir cultura.

saberes e alunos surgiram como férteis temas de interesse. Essas diretrizes iniciais conferiram identidade e significado a esta pesquisa.

Apesar de o ensino médio ter sido o 2º colocado na escala de escolhas de campo empírico, no mapeamento de teses e dissertações supracitado, se comparado ao 1º lugar ocupado pelas pesquisas voltadas ao ensino fundamental (38,75%), nota-se que se trata de esfera de ensino pouco estudada, sobretudo se consideradas as inúmeras alterações por ela sofridas nas últimas décadas do século XX. O ensino médio configurou-se historicamente como um campo minado por relações de força e poder, palco de disputas e alvo constante das sucessivas políticas educacionais, supondo-se que deveria aguçar, portanto, a realização de quantidade mais expressiva de investigações. A baixa incidência de estudos se comprova em revisão efetuada nos anais de três importantes eventos acadêmicos: o XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), o VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste e a 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), todos realizados em 2004. Apenas dois trabalhos em cada um dos encontros tinham como foco o ensino médio; ou seja, 6 produções somando-se os três eventos.

Confirmou-se, assim, uma faceta da relevância da escolha do campo empírico para a realização da pesquisa e prosseguiu-se na busca por produções bibliográficas que pudessem subsidiar o estudo. Em todas as obras referentes ao ensino médio analisadas (nas poucas disponíveis) e também naquelas cujo foco direto não recaía nesse nível do ensino, mas cujo tema o tangenciava de alguma forma, foi recorrente o destaque para a vertiginosa expansão de vagas, suas motivações e implicações. Constituiu-se, pois, a expansão do ensino médio num primeiro argumento delineado para dar sustentação a este estudo.

Da década de 1930 para cá, a possibilidade de ascensão social aliada a políticas públicas “democratizantes” colocou muitos jovens nos bancos escolares, ainda que isso não tenha significado presença maciça das camadas populares neste âmbito de escolaridade. Até 1970, os números que retratam a expansão, embora se refiram ao grau médio, abrangem também as séries de 5ª a 8ª; apenas uma análise projetiva pôde ser, portanto, efetuada. Visualiza-se assim o montante: de 1932 a 1954 houve um acréscimo de 864% (540.902) de alunos matriculados e de 379% (1795) de estabelecimentos de ensino (Fonseca, 2004); dados de 1961 demonstram que a maioria dos municípios de certos estados do país – ex. São Paulo, 301 dos

505 e Rio Grande do Sul, 114 dos 152 – possuíam estabelecimentos secundários (Werebe, 1968). A partir de 1970, já com dados específicos sobre o que hoje se denomina ensino médio, pode-se assim dimensionar os números da expansão: de 1972 a 1985 a matrícula duplicou, saltando de 1.330.251, em 1972, para 3.165.577, em 1985 (Germano, 1994); de 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes (Quinteiro, 1998). Evidentemente, esse fenômeno causou uma série de impactos na educação nacional no que tange a esse âmbito de escolaridade, dentre eles a falta de professores habilitados para ocupar os novos cargos.

É quase inexpressivo o número de produções acadêmicas que abordam especificamente a formação docente pela sua negativa, ou seja, pela não-formação. Em mapeamento das produções no período de 1990 a 1996, André (2002) registra 6,3% de teses e dissertações sobre formação de professores em relação ao total de trabalhos acadêmicos e apenas quatro deles voltados para a formação de professores leigos, todos direcionados para as séries iniciais do ensino fundamental e em estados ou regiões em condições de extrema pauperização.

Além da baixa produção referente ao assunto, resultados estatísticos de vários estudos corroboram a necessidade de execução desta pesquisa, uma vez que mostram a existência de professores sem a devida qualificação em pleno exercício da docência, inclusive em regiões desenvolvidas do país.

Gatti (1996) apresentou dados relativos ao período de 1985 a 1994, observando que apesar de um crescimento de cerca de 50% de funções docentes de segundo grau, o perfil da formação docente manteve-se praticamente inalterado nesses dez anos, mantendo-se em torno de 73% as funções que possuem licenciatura completa; 15% as que possuem outro tipo de curso superior completo ou licenciatura incompleta; 6% as que possuem formação de nível médio e menos de 1% apenas o 1º Grau.

Trabalhos mais recentes como os de Patinha (1999) e Paiva (2002), que avaliaram a crise educacional por meio da constatação da presença do professor não-habilitado, mesmo após as deliberações da última LDB, nas redes de ensino do estado de São Paulo, apontam a existência de mecanismos legais de manutenção desses profissionais sem a necessidade de qualquer tipo de autorização que privilegiasse o aspecto qualitativo da formação.

Pesquisa realizada no ano de 2003 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), com o Instituto Paulo Montenegro e com a Editora Moderna, sobre o perfil dos professores brasileiros, mostrou que a questão da inadequada habilitação profissional – ter apenas o ensino médio regular, sem formação pedagógica, ou o ensino superior, sem licenciatura – apareceu em todo o Brasil, sendo mais grave nas regiões Norte e Centro-Oeste, nas quais cerca de 15% dos profissionais não têm a habilitação necessária (Brasil, 2004). A região sudeste, considerando-se apenas a atuação no ensino médio, apresentou índice de 8,3% de professores com o ensino superior sem formação pedagógica (Brasil, INEP, 2003).

Emergiu daí um segundo argumento que em articulação com o primeiro foi conferindo maior força a este estudo: não houve número suficiente de professores devidamente formados para ocupar os emergentes postos de trabalho. Tal dificuldade foi prevista e registrada em Lei, até 1996, por meio de dispositivos transitórios que procuravam normatizar a situação praticamente endêmica da falta de professores formados de acordo com as exigências. Até a Lei 5692/71, e ainda durante sua vigência, havia a prática dos exames de suficiência, que embora estivessem sob suspeita devido à pouca severidade atribuída ao processo de concessão dos registros, denotavam certa atenção à qualificação do profissional que iria atuar nas escolas. Com a Lei 9394/96, caem todos os dispositivos transitórios, não havendo brecha ou concessão no tocante à formação e contratação de professores. No entanto, ao que parece, segundo as pistas fornecidas pelas estatísticas e conforme apontaram alguns trabalhos, a realidade do professor não-habilitado não deixou de existir.

Essa “radiografia” da formação docente no Brasil foi propulsora de uma série de inquietações e denotou a importância da escolha do tema. Numa primeira análise da legislação, como parte da revisão bibliográfica, ficou evidente que “apesar das inúmeras leis, resoluções, decretos e pareceres que regulam a formação e a profissão docente, esta ampla produção normativa ainda não foi capaz de transformar, de forma efetiva e sustentável, a realidade desses profissionais, em particular, do professor que atua na educação básica” (Brasil, INEP, 2003).

A constatação da baixa força da norma formal para a garantia de mudanças significativas na educação em geral, e na situação do professorado em particular, sugeriu a necessidade de refletir acerca dos movimentos reformistas no país.

As reformas no Brasil, se analisadas num percurso histórico, sempre pretenderam configurar-se como um “marco zero”, instaurando-se com base numa espécie de “apagamento do passado” e tomando para si a “missão” de inaugurar um novo e promissor momento.

A última não foi diferente. No cenário de um Estado neoliberal, gestor, no qual se “tenta difundir a crença de que o setor público é o responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que, por outro lado, o mercado e o setor privado apontam para a eficiência, qualidade, produtividade e eqüidade” (Moreira,1995), as tentativas de reformas efetivadas na década de 1990 apresentaram-se como redentoras e reparadoras dos erros do passado.

Nas palavras de Barbosa (2002), ao analisar, em sua dissertação de mestrado, o processo de implantação da reforma do ensino médio a partir da Lei 9394/96:

> ...as reformas são ações que apontam a mudança de concepção sobre as finalidades e as possibilidades do ensino escolar, para responder aos questionamentos de um determinado momento histórico, barganhadas dentro do jogo político abarcado pelas forças políticas presentes neste determinado momento histórico (Barbosa, 2002, p.61).

Para Gimeno Sacristán (1998), fazer reformas, no campo da educação, tem significado fazer política. Implementar reformas seria sinônimo de ter uma política de educação eficaz, uma vez que nelas estariam embutidas as inovações necessárias ao processo de mudança anunciado. “Na política educativa as reformas são uma espécie de propostas totalizadoras, apresentadas como programas técnicos e racionais da política educativa” (Gimeno Sacristán, 1998, p.85).

O autor aponta para um agravante das reformas circunscrito na polissemia do próprio termo que remete a um processo de mudança abstrato, transmitindo uma esperança genérica de melhora da realidade, esvaziada de conteúdo. Este fato, aliado à forma de se comunicar as reformas à sociedade podem levar a distintas interpretações do que elas efetivamente representam. Lembra o autor que a política de reformas, ao pretender modificar o que existe no sentido da modernização, pode promover mudança sim, mas vale lembrar que esta pode ser para melhor ou para pior. (Gimeno Sacristán, 1998, p.86)

Neste sentido, cabe afirmar que uma análise crítica do discurso oficial faz-se imprescindível para a apreensão daquilo que realmente se pretende. É preciso, pois, perguntar a cada nova reforma anunciada, a quais objetivos serve e evitar a ilusão de que as mudanças propostas são portadoras de um poder que transcende as intenções que mobilizaram sua gênese e a realidade para a qual foram pensadas e na qual serão implantadas.

Com esse intuito realizou-se a pesquisa cujos resultados serão aqui divulgados. Tomou o ensino médio como campo para as reflexões acerca da última tentativa de reforma educacional e seus desdobramentos, em especial das questões relativas às propostas de formação para a atuação docente nesse nível de ensino.

Percebeu-se cedo, porém, que proceder à análise documental e buscar em cada lei ou parecer “a nova lista de atribuições proposta para a formação de um novo perfil, mais moderno e atualizado do educador” (Arroyo, 1999 apud UNESCO, 2004) seria insuficiente para abarcar a complexidade do fenômeno a ser estudado. Seria preciso conhecer o profissional que existe, o perfil profissional (formação e função docente) daquele que exerce, hoje, o magistério no ensino médio.

Mas, apenas contrapor o professor *real* ao *ideal* preconizado na lei e documentos decorrentes apresentava o risco de se incorrer na dicotomia discurso-realidade que impregna parte das produções que tomam o professor como foco de pesquisa (Gimeno Sacristán, 2002). Buscou-se, então, questionar a seleção em sua relação com a formação de professores, por *dentro* da escola, a partir do ponto de vista de seus atores, procurando desvendar como o sistema escolar opera no espaço que lhe é próprio.

Nesse percurso e mobilizando o empreendimento da pesquisa emergiram algumas questões: como se conduzem os agentes (secretários e diretores de unidade escolar, supervisores da diretoria de ensino) diante da seleção de professores para atuar no ensino médio? Que ações realizam para poder contar com professores para a atividade educativa? Quais são as ações instauradas atualmente para o processo seletivo de professores? O fechamento, na última LDB, das brechas referentes ao relaxamento das exigências para a seleção de professores causou algum impacto e/ou ruptura nas práticas vigentes? De que ordem? Quais são as possíveis reestruturações criadas mediante os impedimentos?

Para responder a essas indagações, buscou-se apreender as ações institucionais que se instauraram e vêm se sedimentando na direção de práticas

coletivas, com base na importância que os agentes envolvidos deram a essas ações, ocasionando uma tipificação recíproca, vital para a manutenção da própria instituição (Berger e LucKmann,1990).

Os estudos sobre cultura foram, mais uma vez, auxiliares importantes na mudança de perspectiva de análise daquilo que realmente acontece na escola. Concebendo a escola como cruzamento de culturas e compreendendo a cultura como o “conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado” (Pérez Gómez, 2001, p. 17), surgiu a possibilidade de uma análise mais flexível, dinâmica e diversificada do fenômeno educacional.

Delineou-se, a partir daí, um terceiro argumento para o desenvolvimento desta pesquisa: no espaço de tensão originado entre a falta de professores formados de acordo com as exigências legais (cada vez mais refinadas devido aos novos modelos curriculares) e a demanda de professores para suprir as escolas, vêm se sedimentando ações na direção de práticas institucionais, como forma de enfrentamento aos problemas do cotidiano, e tais práticas têm sido transmitidas historicamente como soluções efetivas e quase permanentes, como parte da constituição da cultura escolar.

Partiu-se da hipótese de que a coexistência de exigências e concessões, se mantém ainda hoje presentes na normatização decorrente da esfera executiva do sistema estadual de ensino, o que favorece o recrudescimento de forças conservadoras já cristalizadas voltadas para a resolução de problemas do cotidiano escolar. A relação imediata que se estabelece é a de que a determinação dos dispositivos emanados do sistema, se não conformam inteiramente a ação da escola, exercem influência marcante sobre ela; assim a permanência de situações que não correspondem ao que o próprio sistema “deveria exigir” contribui para uma configuração da cultura escolar, por meio da recontextualização dos argumentos.

Com o objetivo central de contribuir para a compreensão do modo pelo qual a Secretaria da Educação do estado de São Paulo e as escolas a ela subordinadas operam para a seleção de professores que atuam no ensino médio e das relações em que esta questão está imersa, procedeu-se então à pesquisa de campo. Por meio de questionários enviados aos professores que atuam nas escolas estaduais

de ensino médio do município de Santos e entrevistas semi-estruturadas com professores, diretores e secretários de escola, almejou-se, guardadas as limitações de execução e alcance inerentes a qualquer pesquisa:

- ✓ caracterizar o perfil profissional do professor atuante no ensino médio público estadual,em Santos, hoje;
- ✓ verificar a situação desse professor em relação às exigências formais e legais do sistema educacional;
- ✓ identificar ações que regulam a seleção de professores para atuar no ensino médio;
- ✓ identificar como os professores e equipes técnicas se manifestam sobre a existência ou não de professores não-habilitados e, em caso afirmativo, sobre o impacto da não-formação no exercício da docência.

As escolas públicas estaduais do município de Santos foram o campo empírico desta pesquisa, opção feita por algumas características apontadas a seguir.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000, o município de Santos apresentava uma população estimada em cerca de 417.983 habitantes, concentrada em sua grande maioria na área insular (Santos, 2004).

Santos apresenta padrões sócio-econômicos que fazem a cidade ocupar uma posição de destaque em relação à qualidade de vida. Essa situação é caracterizada por uma taxa de crescimento demográfico baixa, semelhante à dos países desenvolvidos, apresentando taxas de mortalidade geral e infantil baixas, reflexo das condições de infra-estrutura do município, onde, praticamente, os serviços de água, esgoto e energia elétrica abrangem toda a cidade, além do serviço médico-hospitalar.

Todos os indicadores sócio-econômicos da cidade superam tanto a média do país como a do estado de São Paulo, colocando-a como uma das primeiras em relação ao índice de desenvolvimento humano, superior, inclusive, a outras regiões administrativas do estado, resultado do nível de renda da população, escolaridade e esperança de vida (Santos, 2004), supondo condições sociais pouco precárias.

O nível de escolaridade pode ser notado no elevado índice de 96,63% de alfabetizados, representando 353.382 pessoas da população. O município contém, ainda, cinco universidades e um centro universitário, privados, proporcionando

significativa oferta de vagas, inclusive para os cursos de licenciatura, levando a supor boa cobertura de professores licenciados.

A rede pública de ensino médio do município é responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, sendo composta por 23 escolas, 323 classes e 11.836 alunos matriculados no ensino regular, segundo dados fornecidos pela DE-Santos em 2005.

Por todos os motivos apresentados, considera-se que a escolha das escolas de ensino médio do município de Santos como campo empírico desta pesquisa foi bastante apropriada. Com uma das melhores infra-estruturas dentre os municípios do Brasil, Santos reúne todas as condições para que se vejam superados problemas educacionais, sobretudo no tocante à formação de professores e sua seleção para a escola básica.

A escolha do campo empírico contribuiu para a formulação do quarto e último argumento de sustentação a este estudo: numa cidade como a de Santos, com a qualidade de vida proporcionada, o expressivo número de vagas para formação de professores em nível superior, a atenção do sistema de ensino público estadual quase que exclusivamente voltada para o ensino médio (uma vez que passou por efetivo processo de municipalização), não se justificaria a manutenção de professores não-habilitados atuando no ensino médio. Há indícios de que isso ainda acontece. Caso se confirme, que ações sustentam tal situação? É preciso saber quais são, por que não são rompidas e se elas contribuem ou não para a precarização do ensino e da própria profissão docente.

Neste contexto, e sob o mote das propostas anunciadas como reformas, foi possível identificar nas leis, documentos oficiais correlatos, bem como nos depoimentos de professores e diretores de escola, três traços que passaram a constituir preciosas chaves de análise para a pesquisa, quais sejam: *aligeiramento, descompasso e permanência.*

O **aligeiramento,** categoria já utilizada por Bello (2004), é aqui entendido como produto das iniciativas de reformas que se anunciam como novas e únicas. Daquelas que trazem propostas de solução emergenciais, buscando resolver lacunas históricas com medidas rápidas, quase “mágicas”. Daquelas que proclamam a necessidade urgente de suprir as deficiências constatadas na educação e lançam programas e mais programas visando a correção de tais deficiências. O resultado é uma política educacional aligeirada, superficial, que se traduz muito mais como

adesão a modismos que se sucedem do que em alterações substanciais e estruturais.

Pérez Gómez (2001), ao analisar questões de cultura na sociedade neoliberal, ressalta os resultados desastrosos de propostas aligeiradas, reforçando a idéia de que as reformas impostas de fora e sem a vontade e o convencimento dos envolvidos apenas colaboram para a modificação superficial das formas, rotinas e linguagens. “A proliferação de mudanças em cascata no sistema educativo nada diz da qualidade educativa delas, nem dos novos processos de socialização que geram” (p. 148).

Essa tendência ao aligeiramento na tomada de decisões faz com que se expresse nas diretrizes normativas um **descompasso** à medida que se faz necessário colocar ao lado dos dispositivos que legalizem a acelerada proposta de mudança, outros que garantam a continuidade de funcionamento do sistema. Antagonizam-se, então, dois compassos: o da exigência, que se assenta no “tempo” da mudança e o da concessão, que se assenta no “tempo” dos imperativos da realidade. No plano da ação o descompasso também se faz sentir: o tempo da apropriação das propostas de mudança, não é o mesmo da assimilação dos novos princípios nem tampouco da alteração efetiva das práticas.

O descompasso, como expressão da ausência de organicidade entre as diferentes medidas e esferas de atuação, redunda em cristalização de ações que visam a garantir a manutenção das soluções construídas historicamente para o enfrentamento dos problemas. Tendem à **permanência**, portanto, os esquemas inicialmente concebidos como provisórios, mas que passam a habitar o “tempo” da tradição, do *habitus*, das práticas institucionalizadas, da cultura enraizada.

Obviamente não há linearidade ou causalidade na relação que se estabelece entre esses três elementos-chave identificados na pesquisa, mas uma dialética interessante que pode fornecer subsídios para uma análise na perspectiva cultural que coloque em foco o quanto a estratégia exógena de mudança pode provocar o incremento de ações que mantém a qualidade dos processos educativos inalterável.

Captar a presença do professor não-habilitado, em especial o do ensino médio, ainda hoje, em nosso sistema de ensino, pode ser a “pedra de toque” para a compreensão do que está efetivamente em jogo na última reforma de ensino implementada, e, sobretudo, para apreender persistências e descontinuidades na

trama que se tece entre *teoria, legalidade e realidade* (Viñao Frago, 1998), no que tange aos aspectos aqui focalizados, ou seja, formação e seleção de professores.

O material coletado e analisado foi organizado em três capítulos.

O **Capítulo I** traz uma análise da educação brasileira por meio do diálogo - numa perspectiva relacional - com as três últimas Leis de Diretrizes e Bases e alguns documentos oficiais correlatos.

Destaca-se, nos períodos analisados, como o próprio texto legal foi traduzindo em esquemas permanentes e provisórios as questões relativas ao perfil docente (em especial no que tange à sua formação) exigido para a ocupação dos novos cargos decorrentes da política de expansão do ensino médio, deixando explícitas as incoerências e as inconsistências que se traduzem no descompasso interno à própria legislação. As rupturas propostas para a organização do ensino e as implicações curriculares de cada proposta de mudança nessa faixa de escolaridade também são assinaladas, sobretudo pela tensão que estas últimas criam na busca de uma cobertura quantitativa e qualitativa de profissionais para atuar nesse nível de ensino. A caracterização do âmbito do ensino e a sua composição curricular são trazidas, pois, para a discussão sobre formação de professores porque as ações pensadas para tal esfera da escolaridade traduzem-se em forma de exigências para a formação e o exercício do professor, alterando, inclusive, aspectos de sua profissionalização.

**O Capítulo II** oferece um mergulho na pesquisa propriamente dita, delineando o campo empírico em suas singularidades, destacando a trajetória das idas a campo, chegando até a análise dos resultados alcançados após a fase de coleta de dados. As tabelas elaboradas a partir dos questionários respondidos pelos professores e os comentários tecidos com base nos depoimentos dos agentes da escola têm o intuito de permitir a caracterização do perfil do professor santista no que tange à sua *identificação*, *formação* e *carreira e condições de trabalho.* Os dados sobre formação e carreira são ainda confrontados com as exigências legais situando esse professor dentro do sistema educacional. As manifestações do que sentem e pensam os entrevistados são cotejadas com estudos que abordam os inúmeros aspectos mencionados.

**O Capítulo III** pretende fornecer ao leitor elementos que contribuam para a compreensão do modo como o sistema opera para a seleção de professores que atuam no ensino médio público estadual por meio da identificação de ações que

regulam esse processo no âmbito das normas estaduais e das próprias escolas. Estruturou-se, pois, com vistas a promover o confronto entre a normatização federal e estadual, no que tange à exigência de qualificação do professor e ao próprio processo de atribuição de aulas, e as ações instauradas para a provisão de professores, ações estas inferidas a partir dos depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa. Estudos sobre cultura, práticas e burocracia foram acrescidos a este capítulo com o intuito de fornecer ao leitor subsídios teóricos para a leitura e interpretação do problema.

# Capítulo I: Exigência de qualificação na seleção do professor do ensino médio: o permanente e o provisório na legislação do ensino

> (...) cremos poder tranqüilamente afirmar que a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política. Essa afirmação decorre do fato de que a organização se faz através da legislação, e esta, votada pelo legislativo ou apenas decretada pelo executivo, depende sempre do poder real de quem a vota ou decreta e da representação própria desse poder e emanada das camadas sociais existentes. Enfim, a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder. (Romanelli, 1995,p. 188)

O presente capítulo busca contextualizar a organização da educação no país, especialmente no que tange ao âmbito de escolaridade objetivado neste estudo, a partir da compreensão dos movimentos internos e externos à elaboração e tramitação da legislação educacional. Remonta à década de 1930, procurando alargar o alcance da análise da legislação, incluindo as leis de diretrizes e bases da educação nacional que se sucederam, e recuperar estudos relevantes para o tema em pauta. São postas em destaque as rupturas e permanências apreendidas na análise das leis a fim de explicitar o descompasso que, do passado ao presente, é produzido pelo embate expresso claramente no próprio texto da legislação.

O capítulo estrutura-se de forma a encaminhar o leitor diretamente para as questões relativas ao âmbito médio do ensino e às expectativas e propostas de formação para o professor que ali deve atuar. Todas as informações adicionais e ilações se dão, portanto, a partir desses dois eixos centrais. Ao lado da descrição dos fatos e das leis são acrescidas críticas com vistas à comprovação da hipótese inicial deste estudo. Para tanto, ao longo de cada período de tempo analisado, o objetivo central e a hipótese orientadora do estudo são focalizados, a fim de tornar mais claro o raciocínio e evitar um possível e não desejável distanciamento.

O tema da expansão recebe destaque em todos os períodos estudados uma vez que a demanda de professores qualificados, gerada pela oferta de vagas no ensino médio, tensiona a questão da formação sendo, portanto, parte do argumento central deste estudo e permeando todas as análises subseqüentes.

## 1. O período de 1930 a 1937

O período após a Revolução de 1930 é marcado, politicamente, por lutas ideológicas sobre a forma como o Governo Provisório deveria assumir o regime; economicamente, por tentativas de sair da catástrofe financeira e, educacionalmente, por reformas empreendidas por Francisco Campos, no contexto dos embates entre "pioneiros" e conservadores[2].

A chamada Reforma Francisco Campos efetivou-se por meio de uma série de decretos, dentre eles o de nº 19.890 (de 18 de abril de 1931) que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário, e o de nº 21.241 (de 14 de abril de 1932), que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. Com base nesses decretos é que se fará a exposição da estrutura desse nível de ensino, resultante dessa reforma.

### 1.1. Características e organização do ensino médio

A Reforma Francisco Campos criou uma situação completamente nova para o ensino secundário. O que se tinha no final da década de 1920 era um sistema de "preparatórios" e de exames parcelados para ingresso no ensino superior, que eliminavam a seriação dos cursos secundários.

A Reforma trouxe, pois, organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a freqüência obrigatória e dois ciclos, um fundamental de 5 anos e outro complementar de 2 anos. O primeiro, era considerado obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e para o segundo, complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia uma certa especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para o ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia (Romanelli, 1995).

O currículo, no *ciclo fundamental*, era composto por: Francês, Inglês, Latim, História Natural, Desenho, Música, além de Matemática, Português, História, Geografia, Física, Química, Ciências Físicas e Naturais. O *ciclo complementar* abrangia, entre outras disciplinas, Noções de Economia e Estatística, Higiene e História da Filosofia (para os candidatos à Direito); Alemão (para os candidatos à

---

[2] Para maior detalhamento e compreensão de todo o contexto político, econômico, social e educacional do período, ver Romanelli (1995).

Medicina, Odontologia e Farmácia); Geofísica e Cosmografia (para os candidatos à Engenharia e Arquitetura) e Psicologia e Lógica e Sociologia (para as três opções de cursos).

Num contexto onde a maior parte da população ainda vivia na zona rural, era analfabeta e os poucos já fixados na zona urbana não haviam sequer atingido a educação primária, este vasto currículo foi considerado enciclopédico, contribuindo para a manutenção do caráter elitista desse nível de ensino (Romanelli, 1995).

Um sistema de avaliação profundamente rígido, exagerado quanto ao número de provas e exames (equivalendo a 1 prova a cada dois dias de aula), consolidou a seletividade promovida pela Reforma Francisco Campos para o ensino secundário. A baixa relação, dentro de cada ciclo, entre ingresso e conclusão e, de um ciclo para outro, a também baixa relação entre conclusões no ciclo fundamental e ingresso no ciclo complementar, é representativa de tal seletividade[3].

A rigidez da estrutura escolar expressa na centralização das decisões sobre currículo, programas, métodos e sistema de avaliação, fixados para todo o território nacional; nos exames de admissão para ingresso no ensino secundário que evidenciavam a completa desarticulação entre os níveis de ensino, pois exigiam conhecimentos jamais trabalhados no ensino primário; e, sobretudo, no sistema de inspeção implantado na Reforma, reforça a idéia de seletividade e conseqüente elitização do ensino no período. Corrobora, inclusive, a tese de Romanelli (1995), “(...) de que o controle da expansão do ensino se faz do lado da oferta, através da ação legal do Governo “ (p. 138).

Em que pese, entretanto, o alerta da autora sobre a expansão do ensino poder ser regulada internamente conforme os desígnios das facções ideológicas que se encontram legislando, é importante, segundo ela, perceber que há também, no movimento da expansão, uma ação externa traduzida em demanda social efetiva, em função de uma necessidade sócio-econômica por qualificação, que exerce forte pressão e culmina numa real ampliação de vagas, malgrado as deficiências quantitativas que nos acompanham até os dias de hoje.

A expansão do ensino que ocorreu, por exemplo, a partir da década de 1930 não foi, pois, decorrente apenas do crescimento demográfico, o qual se constituiria somente numa demanda potencial de educação. Foi também uma decorrência da

---

[3] Para obter dados detalhados, consultar quadros estatísticos que avaliam o período, em Romanelli, 1995, p. 137.

transformação dessa demanda potencial em demanda efetiva. Ou seja, antes da década de 1930, enquanto predominou uma sociedade de tipo agrário e semi-feudal, nas relações de produção, a demanda efetiva de educação permaneceu muito inferior à demanda potencial; no momento em que se acentuaram as mudanças sócio-econômico-políticas, em favor do capitalismo industrial e da urbanização, essa demanda passou, gradativamente, a efetiva, trazendo grandes progressos no setor da expansão do ensino. A ordem foi de 155.770 matrículas no ensino médio em 1935 para 4.086.072 em 1970[4] (Romanelli, 1995).

A conclusão a que se chega a partir do exposto, é de fundamental importância para a compreensão do esforço empreendido nas análises daqui por diante. No âmbito da expansão do ensino em geral e do secundário em particular, dois elementos assumem posição estratégica: (1) a pressão externa advinda da demanda social efetiva e (2) as facções ideológicas dominantes no legislativo que, com mecanismos de exclusão internos à própria lei, impedem as camadas populares de entrarem na escola (e permanecerem!). Esses dois elementos vão regular, nos períodos históricos analisados, o processo de oferta de vagas a partir da coalizão de interesses antagônicos.

### 1.2. Expectativas e propostas de formação do professor para atuar no ensino médio

No que tange ao professor para prover essa nova organização do ensino secundário, a Reforma Francisco Campos estabeleceu normas para admissão do corpo docente e seu registro junto ao ministério da Educação e Saúde Pública. Organizou, ainda, por meio do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário. Embora tivesse tratado, na mesma data (decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931) da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, incorporando-lhe a faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta última nunca foi implantada. Na verdade, a primeira Universidade a ser criada e organizada segundo as normas estipuladas foi a Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934, e foi ela também a primeira a possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, “segundo Fernando de

---

[4] Embora os números se refiram ao ensino secundário que, nesse período, abrangia também as séries de 5ª a 8ª, fora portanto do foco deste estudo, uma análise projetiva justifica sua menção.

Azevedo, passou a ser a medula do sistema, tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa" (Romanelli, 1995, p. 132).

Em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), caracterizada por ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Em 1939, já no Estado Novo, essa universidade foi extinta, ao incorporar-se à Universidade do Brasil (Romanelli, 1995).

Tal extinção, segundo Vilela (2005), teve efeito definidor nos rumos da licenciatura no país, no que concerne à concepção de formação docente que se fortaleceu a partir de então. Ao investigar os processos e modelos de formação docente nas licenciaturas, a autora explicita a disputa entre os diferentes projetos de educação do período que apresentavam distintas visões sobre os objetivos da formação superior de professores para o ensino secundário e o papel da universidade com relação a ele. A derrota do modelo da UDF para o modelo conservador e autoritário do Governo, segundo a autora, levou ao estabelecimento de um paradigma de formação baseado na racionalidade técnica, em detrimento de uma concepção de formação calcada na reflexão e indissolubilidade entre teoria e prática. A possibilidade de se instaurar um modelo de formação de professores inserido em um sistema único de educação pública, no qual se articulariam os três graus de ensino e com forte ênfase na pesquisa (o que poderia fornecer ao magistério o mesmo prestígio acadêmico de outras áreas de pesquisa) foi perdida juntamente com o malogro do projeto da UDF.

A efervescente discussão em torno de um modelo de formação docente é parte de um contexto no qual emerge a preocupação com o preparo do professor para lidar com a escola de massas que começa a constituir-se a partir do desenvolvimento do capitalismo industrial. Passa-se a exigir uma organização mais complexa em todos os setores e os desafios estão postos à medida que não somente o processo de industrialização coloca necessidades específicas, mas a própria burocracia estatal decorrente da urbanização crescente, para funcionar, demanda uma mão-de-obra especializada. Era preciso, pois, sistematizar a formação em todos os âmbitos, alicerçando-a em bases de eficiência e funcionalidade. O professor está dentro desse contexto; começava a ser exigido dele um grau de especialização condizente com a nova tarefa a cumprir: a educação das massas para esferas distintas da escolaridade.

## 2. O período de 1937 a 1946

Este período corresponde à instituição do regime totalitário, ao chamado Estado Novo. Do ponto de vista econômico, é o período da implantação da indústria pesada e no qual o Estado assume as funções de empresário industrial. Do ponto de vista da Educação, pode-se dizer que ela é cada vez mais sentida como fator imprescindível ao desenvolvimento (embora de forma ainda inconsistente) e que representou um intervalo nas lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais (Romanelli, 1995).

A Constituição de 1937 mudou substancialmente a Constituição de 1934 naquilo que era dever do Estado com relação à Educação. Estabeleceu em seu artigo 29 que ao poder público só caberia prover a educação àquelas crianças e jovens a que faltassem recursos necessários à educação em instituições particulares. Nessa vitória da mentalidade conservadora, das forças defensoras do ensino privado e nas características de que se revestiu o regime, se justificou a hibernação do movimento renovador (Romanelli, 1995).

A opção do novo governo foi mais uma vez proceder a mudanças parciais, ao invés de promover uma reforma integral do ensino. Tais modificações receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino e foram decretadas entre 1942 e 1946 (portanto algumas já sob o Governo Provisório), abrangendo todos os ramos do primário e do médio.

### 2.1. Características e organização do nível médio do ensino

O ensino médio contava, no contexto das alterações, com o curso secundário (caráter propedêutico) e os cursos técnicos (industrial, comercial e agrícola – caráter profissionalizante).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942) assinada pelo então ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, Gustavo Capanema, reestruturou este nível do ensino da seguinte forma: um primeiro ciclo, com quatro anos de duração, que se chamava ginasial, e um segundo ciclo, com três anos de duração, subdividido em clássico e científico, ampliando a mesma perspectiva anterior de destinação ao ensino superior para carreiras de Ciências

Humanas, Biológicas e Exatas. “Assim, pois, este último ciclo, que na Reforma Francisco Campos, estivera subdividido em três, passava agora a constituir-se de dois cursos apenas” (Romanelli, 1995).

O currículo era pouco diversificado apresentando quase as mesmas disciplinas em todas as séries. No ciclo ginasial ofereciam-se as disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. No 2º ciclo, o clássico era composto por 12 ou 15 (3 optativas) disciplinas com maior ênfase na área de humanas e o científico por 14 disciplinas com maior ênfase na área de exatas. O caráter de cultura humanística dos currículos era evidente, inclusive no curso científico. O fim único era, pois, o de preparação para o ingresso no ensino superior, servindo à formação das individualidades condutoras (Romanelli, 1995).

No pronunciamento de Gustavo Capanema, quando da exposição de motivos que acompanhou a promulgação da Lei, ficam explícitas as finalidades propedêuticas e de inculcação ideológica do ensino secundário.

> O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar no adolescente uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (Gustavo Capanema, 1942 apud Romanelli, 1995)

O sistema de provas e exames continuou praticamente o mesmo, mantendo-se, assim, a rigidez e seletividade do período anterior.

Com relação à expansão, houve evolução do perfil da demanda social da educação, compelindo o sistema a abrir um pouco mais suas portas tanto à classe média emergente quanto às camadas populares que começavam a ver o ensino secundário como uma forma de ascensão social ou de acrescentar prestígio ao seu status.

## 2.2. Expectativas e propostas de formação do professor para atuar no ensino médio

A constituição do corpo docente apontava para um problema praticamente endêmico: a falta de professores com formação no ensino superior. A própria Lei Orgânica do Ensino Secundário, em seu artigo 79, relativizava a exigência de curso de licenciatura, abrindo a possibilidade de substituí-lo pelo registro no Ministério da Educação.

> Art. 79 – A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1 – Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior. 2 – O provimento em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso. 3 – Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição que se fará mediante prova de habilitação, no competente registo (sic) do Ministério da Educação. (BRASIL, Anais do Ministério da Educação e Saúde, abril de 1942, *apud* Fonseca, 2004, p. 34)

Dessa forma, estava garantida a permanência e a entrada, no magistério, de profissionais não formados em licenciatura. “Havia um grande número de advogados, médicos, e outros profissionais que exerciam o magistério secundário e cuja presença era imprescindível para o funcionamento do ensino secundário, técnico industrial, comercial e normal”. (Fonseca, 2004, p. 34)

Dados acerca da expansão do ensino superior podem fornecer pistas sobre a evolução da procura pelos cursos de Filosofia, possibilitando uma avaliação quanto ao processo de qualificação docente.

O número de 59 matrículas no curso de Filosofia no ano de 1932, o número de 1.622 matrículas no mesmo curso no ano de 1940 e o número de 7.275 no ano de 1951, mostra um sensível crescimento na procura pela formação. Entretanto, se comparado ao montante de 260.202 matrículas no ensino secundário, em 1940 (Romanelli, 1995, pp. 77 e 120), chega a ser ínfimo para o atendimento às necessidades emergentes.

Cabe, pois, inferir que o professor em exercício no período não era habilitado e que as ações governamentais convergiam para a provisão – ato provisório e precário para o atendimento a uma demanda – dos cargos em expansão.

## 3. O período de 1946 a 1961

O cenário nacional do período caracterizou-se por debates nacionalistas e populistas bem como volta à normalidade democrática, com o fim do Estado Novo. Economicamente, continuava a implantação da indústria pesada e acentuava-se o crescimento da indústria leve. No setor educacional, ressurgem com toda força as disputas ideológicas, em torno do projeto de Lei das Diretrizes e Bases (LDB) proposta para organizar a educação nacional (Romanelli, 1995).

Dentro desse contexto brevemente anunciado, em 1946, foi promulgada, então, uma nova Constituição que viera assegurar os direitos e garantias individuais, restaurando, em seus artigos 141, 168 e 173, a liberdade de pensamento.

A Constituição de 1946 reservou 9 de seus 218 artigos para a educação e cultura, recolocando o Estado no papel de provedor e regulador do ensino. Entretanto, ao estipular em seu artigo 168, inciso II, que o ensino ulterior ao primário seria gratuito somente para aqueles que comprovassem falta ou insuficiência de recursos, tomava apenas o ensino primário para sua responsabilidade.

A Carta Magna remeteu à criação de uma Lei de Diretrizes e Bases que se encarregasse da organização do sistema educacional do país. Tal lei teve longa tramitação no Congresso Nacional, sendo aprovada apenas em 1961. Até a promulgação da nova LDB, estiveram vigentes as Leis Orgânicas do Ensino, já comentadas neste capítulo.

A implementação da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, pretendeu cobrir a falta de um plano conjunto capaz de compor um verdadeiro sistema de ensino, único e ordenado. Até então, tinha-se um aglomerado de escolas dos graus primário, médio e superior de ensino, funcionando sem nenhuma integração e medidas traduzidas em reformas parceladas que buscavam acomodar situações de emergência (Werebe, 1968).

Embora anunciasse tratar da educação nacional, limitou-se à organização escolar, ocupando-se de regular o funcionamento e o controle do que já estava implantado. Dessa forma, no processo de sua conturbada trajetória, as discussões se concentraram, inicialmente, no conflito centralização-descentralização (maior ou menor extensão das atribuições da União e dos Estados na organização e controle das escolas) e, depois, no conflito escola pública – escola particular, colocando em pauta as verbas destinadas à instrução, sendo que o texto de 20.12.61 distanciou-se

bastante do anteprojeto original elaborado por uma comissão de educadores em 1947-48 (Saviani, 1976).

### 3.1. Características e organização do ensino médio

Avaliando o teor da Lei, de um modo geral, pode-se afirmar que a estrutura do sistema escolar manteve os mesmos três graus de ensino: primário (abrangendo a educação pré-primária e o ensino primário), médio (sendo ministrado nos ciclos ginasial, antigo 1º ciclo e colegial, antigo 2º ciclo, que por sua vez abrangiam os cursos secundário, técnico e de formação de professores) e o superior (abrangendo o ensino superior, sejam as universidades sejam os estabelecimentos isolados).

O grau médio, denominação antes reservada ao curso secundário, agora abrangia dois ciclos: o primeiro, ginasial, com quatro séries anuais (alcançado por exame de admissão) e o segundo, colegial, com três séries anuais, no mínimo. A estrutura horizontal deste último grau de ensino continuou a mesma: secundário, técnico e normal, porém com previsão de maior articulação entre esses ramos. Importa, aqui, focalizar mais especificamente, o ciclo colegial em seu ramo secundário, equivalente, hoje, ao ensino médio regular.

Com relação aos objetivos expostos na Lei para este grau de ensino, encontra-se apenas uma orientação geral em seu artigo 33 que proclama: “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”. Não se encontra, além desse artigo, “nenhuma outra referência explícita às finalidades do ensino médio em geral, nem do secundário em particular” (Werebe, 1968).

Segundo Werebe (1968), analisando a legislação naquele período, o currículo do ensino secundário foi bastante inovado pela LDB 4024/61. Rompeu com a padronização que vigorava nesse ramo de ensino. O mais marcante foi a drástica redução do número de matérias estudadas nos cursos secundários, aliviando seus currículos e “limitando-se praticamente a exigir o mínimo indispensável para a formação cultural básica dos alunos” (Werebe, 1968).

Em seu artigo 46, a LDB estipulou que no ciclo colegial secundário, nas duas primeiras séries deveriam ser ensinadas oito disciplinas no total, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série. Na terceira série deveria ser organizado um currículo

diversificado, que visasse ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderia, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas (podendo ser ministradas em colégios universitários). A terceira série do ensino colegial secundário assumia, pois, caráter eminentemente propedêutico, praticamente um curso pré-universitário (Werebe, 1968).

Segundo o artigo 40, os Conselhos Federal e Estaduais de Educação ficavam incumbidos de organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso e permitir aos estabelecimentos de ensino a escolha livre das disciplinas optativas que integrariam o currículo[5].

A expansão desse nível do ensino continua a figurar no contexto da lei ora analisada, crescendo vertiginosamente o número de matrículas e de estabelecimentos. Dados de 1960 apontavam um aumento nas matrículas da ordem de 557.434 em 1950 para 1.177.427 em 1960 (Romanelli, 1995). Dados de 1961 indicavam a presença de escolas secundárias na maioria dos municípios de certos estados do país. Dos 505 municípios paulistas, 301 possuíam estabelecimentos secundários, sendo que no Rio Grande do Sul, 114 dos seus 152 estavam servidos por tais escolas (Werebe, 1968). Embora tais números abranjam os dois ciclos do nível médio do ensino, pois estatísticas que os separasse, à época, eram quase inexistentes, um quadro apresentado por Romanelli (1995) que mostra a evolução da matrícula de início de ano, por nível de ensino, aponta o 2º ciclo do ensino médio como sendo o que apresentou maior crescimento relativo (p. 79).

Importa assinalar, porém, que o aumento de matrículas no ensino secundário não significou, nesse momento, um atendimento maciço às classes populares. Ainda assim, segundo a autora, pode-se afirmar que houve uma certa democratização, deixando o ensino secundário de ser privilégio dos ricos, a exemplo do início do século, e abrindo-se às classes médio-inferior e inferior. Limites materiais e de ordem ideológica, porém, colocaram em xeque os ideais de democratização. As péssimas condições de instalação e manutenção das escolas secundárias (que não atendiam a exigências pedagógicas mínimas), a tendência à manutenção de orientação humanista para a formação das elites (papel histórico do ensino secundário) conflitando com as necessidades da heterogeneidade da nova clientela,

---

[5] Sobre as indicações do Conselho Federal de Educação para a organização dos currículos do ensino secundário, ver Werebe, 1968, pp.131 e 132.

bem como a falta de professores bem preparados, contribuíram para o comprometimento da qualidade do ensino no período, conforme a análise da autora.

### 3.2. Expectativas e propostas de formação do professor para atuar no nível médio do ensino

> A despeito do renome de alguns professores do passado, nunca tivemos um corpo docente, neste ensino, com tradições de alta qualificação. Mesmo com a criação das Faculdades de Filosofia (cada vez mais numerosas, em todo o país), não pudemos satisfazer as necessidades crescentes do mercado, o que obrigou a uma série de concessões neste terreno, em detrimento do ensino (Werebe, 1968).

Dados de 1949 mostram que no concurso daquele ano, realizado em São Paulo por força de determinação da Constituição Estadual, 50% dos professores aprovados não eram licenciados, mas sim professores normalistas e outros profissionais sem formação específica para o magistério secundário (Azanha, 1996).

Fica patente que a expansão dos estabelecimentos de ensino secundário (em especial os particulares) nas décadas de 1940 e 1950, criava alguns problemas de ordem prática. O déficit de professores secundários (explicitado na análise do período anterior) e a formação docente inadequada foram apontados como importantes pontos de estrangulamento do sistema (Fonseca, 2004).

> As Faculdades de Filosofia, destinadas à formação do professorado secundário, brotam numerosas pelo país, na sua maioria em cidades onde não há condições culturais para que existam. Com professores improvisados, mal pagos, delas, em geral, sai um professorado que pouco conhece a matéria em que se especializou, sem cultura geral e, quando muito, apegado a fórmulas didáticas. Muitas vezes sabem esses jovens todas as regras de usar o quadro negro, de pegar o giz, de caminhar pela sala de aula, mas não sabem o que realmente escrever no quadro negro ou o que dizer aos alunos nas suas voltas pela classe. (Nunes, 1962, *apud* Fonseca, 2004, p. 69)

Caberia à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES – decreto nº 34638, de 17 de novembro de 1953), por meio da Seção de Pessoal Docente, elaborar cursos e exames de suficiência para professores não-habilitados e fazer o controle de registros e autorizações para lecionar (Fonseca, 2004, p. 91). Esta foi a solução encontrada pelo Ministério, prevista na portaria

501/1952, para acompanhar a expansão do ensino secundário que não se fez acompanhar de equivalente expansão de professores habilitados no país.

> Art. 109 - Os exames de suficiência referidos na alínea f do artigo 107 realizar-se-ão: 1 – No Distrito Federal, perante a Faculdade Nacional de Filosofia. 2 – No Estado em que o requerente exercer o magistério, perante Faculdade de Filosofia oficial, ou, na falta desta, em instituto congênere que mantenha curso reconhecido da disciplina de que tenha de ser prestado o exame. 3 – Quando o candidato residir em Estado onde não exista Faculdade de Filosofia ou instituto deste tipo ou perante banca de examinadores designados, uns e outros, pelo Diretor do Ensino Secundário.(Fonseca, 2004, p. 95)

Analisando-se a regulamentação exposta no art. 109 da portaria 501/1952, é possível perceber que há uma hierarquia de exigências estabelecidas de acordo com as condições regionais, chegando até a dispensar a colaboração das Faculdades de Filosofia – propostas como encarregadas da formação de professores desde a década de 1930.

O Fundo Nacional do Ensino Médio, órgão financiador já previsto na Constituição de 1946 e regulamentado pelo decreto nº 37.494, em 1955, tenta conter a presença dos professores não-habilitados determinando em seu cap. IV, art 30, alínea c, que os estabelecimentos que se candidatassem a receber os subsídios, "não poderiam ter mais de um quarto das disciplinas regidas por professores ainda dependentes da ultimação do registro no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura. Esta alínea, porém, foi suprimida pelo decreto n° 39.080", ainda em 1955. (Fonseca, 2004, p. 88)

Na Lei 4024/61 encontra-se, mais uma vez, respaldo para concessões no que tange a exigência de formação do professor para atuar no ensino secundário. Com efeito a LDB não alterou os dispositivos legais anteriores, no que se refere ao corpo docente desse nível do ensino. Estabeleceu mais claramente, em seu artigo 59, que a formação de professores para o ensino médio deveria ser feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O artigo 117 é representativo, porém, da flexibilização da Lei, continuando a conceder ao professor não licenciado a possibilidade de lecionar, por meio de exame de suficiência, o que evidencia a coexistência do permanente e do provisório, o descompasso, no âmbito das leis.

Continuavam valendo, portanto, os critérios adotados na Portaria 501/1952, artigo 109, § 6º a 10, que regiam a realização dos exames de suficiência. O

conteúdo e os critérios de atribuição de notas, bem como o formato das provas que compunham tais exames, pareciam, entretanto, denotar uma certa preocupação no que tange à qualificação do professor que adentraria a sala de aula:

> § 6º - Na prova escrita que terá a duração máxima de três horas, observar-se-ão as seguintes prescrições:
> a) a prova de cada turma constará de dissertação sobre o assunto de ponto sorteado, no momento, dentre os de uma relação de vinte pontos, organizados pela banca examinadora e que abranjam toda a matéria da série ou séries em que se ministre o ensino da disciplina no ciclo do curso secundário correspondente ao registro do candidato. Cada ponto será dividido em duas partes: uma referente a assunto do programa e outra à metodologia e didática da disciplina.
> b) Para a primeira parte das provas escritas de Matemática e Desenho, a banca examinadora poderá formular três ou mais questões sobre o assunto sorteado, se este, a seu juízo, não se prestar a uma dissertação.
> c) A nota da prova escrita será o quociente da divisão por seis da soma das notas atribuídas pelos três examinadores a cada uma das partes da prova.
> § 7º - Haverá prova prática somente nos exames dos candidatos ao registro para o ensino de Física, Química, História Natural, Ciências Naturais, Economia Doméstica e Trabalhos Manuais. Essa prova que terá a duração máxima de meia hora, para cada candidato, constará de trabalhos práticos sobre assunto sorteado com antecedência que a banca examinadora julgar necessária em cada caso.
> § 8º - A prova didática, que tem por fim avaliar a capacidade pedagógica do candidato, constará de duas aulas: a primeira sobre assunto da disciplina de livre escolha do examinado, e a segunda sobre assunto da disciplina, sorteado com a antecedência de duas horas (...)
> § 10 – As notas serão graduadas de 0 a 10 considerando-se habilitado, no exame de suficiência, o candidato que obtiver nota não inferior a 5 (cinco), em cada uma das provas e, concomitantemente, média não inferior a 6 (seis), no conjunto de provas. (Fonseca, 2004, pp 95 e 96)

Florestan Fernandes (1966), porém, ao tecer comentários sobre os exames de suficiência, revela as práticas instauradas em torno da efetivação de tal processo seletivo, relativizando a garantia de qualquer tipo de qualidade supostamente pretendida.

> Não só os próprios poderes públicos têm estimulado a improvisação, mediante cursos de alcance e nível intelectual sofríveis; mas, ainda, as bancas quase sempre atuam com descabida condescendência. Algumas vezes curvam-se à avassaladora pressão da escassez de pretendentes qualificados; outras vezes submetem-se a recomendações ou influências que suprem as piores deficiências dos candidatos (p. 448).

Ao se tomar os artigos 60 e 61 da 4024/61, percebe-se, mais uma vez, a contradição presente na Lei. No artigo 60 está previsto o concurso de títulos e

provas para o provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio; no artigo 61, porém, restringe-se o alcance dessa medida mantendo apenas a exigência de registro profissional em órgão competente.

Para Florestan Fernandes (1966) – analisando o projeto de lei – tal atitude legal de conceder o registro no órgão competente tanto a candidatos com formação especializada quanto a candidatos que não a possuíam, perpetuaria a situação existente, na qual as escolas particulares continuariam a prover-se de professores improvisados (devido ao baixo investimento), de competência duvidosa e acarretando conseqüências nefastas para a qualidade do ensino.

Os critérios adotados para a concessão do referido registro, levados a efeito por inspetorias secionais que gozavam de autoridade irrestrita, segundo Werebe (1968), se configuravam como um ponto de vulnerabilidade do sistema, uma vez que muitas delas eram pouco severas devido à necessidade imperiosa de atender à realidade da falta de professores nas escolas.

Apesar da promulgação da Lei 4024/61, portanto, o problema da seleção e formação de professores permanece intacto.

## 4. O período de 1961 a 1971

Impôs-se, a partir de 1964, um modelo de recuperação econômica concentrador de renda que favoreceu uma parcela restrita da população e submeteu a outra a um profundo arrocho salarial. Seguiu-se um gradual empobrecimento e uma acentuada perda do poder de crítica e participação da população, que se viu submetida a um regime autoritário e violento. Vários setores da sociedade sofreram o controle e a intervenção severa do governo militar.

A educação foi tratada como *capital humano* sendo alvo de investimentos com vistas à viabilização de um esperado crescimento econômico, nos moldes do capitalismo. Na escola viu-se aplicado um modelo empresarial baseado na racionalização, que buscava adequá-la às exigências da sociedade industrial e tecnológica (Aranha, 1997, p. 213).

No setor educacional, para Warde (1979), das interferências sofridas pelo aparelho escolar depois de 1964 com vistas a adaptá-lo às novas exigências

político-ideológicas, as duas mais significativas foram a Reforma Universitária, de 1968 e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, de 1971.

Com a mutilação dos movimentos de educação e cultura popular[6] que haviam se consolidado como um “sistema paralelo” para onde os estudantes canalizavam seus anseios de mudança frustrados até então (Saviani, 1976), tornou-se a própria Universidade o palco e o alvo das reivindicações do momento.

Em 1966 os acordos assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (Usaid), desde 1964, vieram a público. Por meio desses acordos, o Brasil recebeu assistência técnica e cooperação financeira para a implantação de modificações em todos os níveis do ensino (Aranha, 1997, p. 213).

As medidas propostas para a reforma do ensino universitário, que giravam em torno da necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade (Germano, 1994), entravam em confronto direto com as reivindicações estudantis, ampliando sobremaneira a tensão e aumentando cada vez mais as pressões das classes médias no sentido da democratização do ensino superior.

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), constituído pelo Executivo e o Legislativo, buscando uma saída emergencial que possibilitasse o controle da situação, apresentou, em pouco mais de 30 dias, uma proposta de solução. O Congresso Nacional aprovou-a, em caráter de urgência, sem nenhuma alteração substancial, culminando na Lei nº 5.540/68, que sofreria, logo a seguir, os efeitos do AI-5, mediante a assinatura do Decreto-lei nº 464 de 11-2-1969 (Germano, 1994).

A Lei 5692/71, segundo Gonçalves e Pimenta (1992, p.50), deu “continuidade à política educacional do regime, iniciada com a lei que reformulou o ensino superior (datada de 1968)”.

Freitag (1980, p. 93) também dá esse caráter de continuidade à Lei ao afirmar que ela não nasceu apenas para “corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, face a uma nova realidade (antes de mais nada econômica)”, mas também como uma decorrência necessária à reformulação do ensino superior que sofria as pressões do acesso das classes menos favorecidas que estavam, no

---

[6] Movimento de Educação de Base – MEB, Centro Popular de Cultura –CPC, Movimento de Cultura Popular – MCP, dentre outros.

espírito da lei anterior, utilizando o ensino profissionalizante como um meio de ascensão para adquirir o diploma formal necessário para as inscrições no vestibular. Foi, portanto, elaborada para ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três âmbitos de ensino.

O projeto de educação, levado a cabo por militares e tecnocratas (durante o período mais violento da ditadura, no governo Médici, sob a gestão de Jarbas Passarinho no MEC), imbuiu-se da técnica de planejamento utilizada em larga escala pelo governo militar de 1964, procurou dar à política estatal um cunho científico-tecnocrático capaz de garantir, em âmbito geral, um desenvolvimento econômico cuidadosamente planejado, rápida e seguramente obtido (Freitag, 1980).

### 4.1. Características e organização do ensino médio

Anterior à promulgação da Lei 5692/71, no estado de São Paulo, medidas expressivas foram tomadas entre 1967 e 1969 no que tange aos graus primário e médio do ensino, antecipando, de certa forma, algumas das discussões e decisões que se materializaram na legislação das duas décadas seguintes.

O Decreto Estadual nº 50.133, de 2 de agosto de 1968, alterou a organização do ciclo colegial em São Paulo. Foram unificados, por meio dessa medida, os dois primeiros anos de estudos do ensino secundário (até então ainda estruturado em Clássico e Científico) e normal, atendendo-se com isso a dois propósitos: valorização do Curso Normal e devolução do caráter de formação integral ao ensino secundário colegial. Para o Curso Normal, o decreto vinha responder a uma dupla necessidade: refrear a formação de professores primários (considerada saturada no estado) e remeter a decisão de ser professor primário para um período de maior amadurecimento do jovem mais ao final do ciclo (duração do curso ampliada para quatro anos).

Para o ensino colegial secundário, a unificação dos estudos representava aliviar o jovem da expectativa de sucesso nos exames vestibulares, com interpretação de que essa perspectiva propedêutica vinha sendo responsável por distorção nos reais objetivos desse ciclo de ensino. Após os dois primeiros anos o jovem cursaria então uma terceira série, diversificada pela organização de áreas de estudo, diferenciadas e opcionais, cada uma delas correspondente a um setor integrado de conhecimentos e de atividades (Ciências Humanas, Ciências Físicas e

Biológicas, Educação e Letras). Com tal organização por áreas estariam garantidas a continuidade dos estudos em nível superior e a especialização pré-profissionalizante do técnico de grau médio (Azanha, 1968).

O ciclo ginasial passou a ter caráter preponderantemente formativo com organização unificada e pluricurricular, permitindo condições para o prosseguimento nos estudos e definição vocacional. Em parágrafo único do artigo 4º do decreto, fica estipulado que os ginásios secundários, industriais, agrícolas e comerciais seriam denominados apenas por ginásios. A questão da profissionalização ficava, portanto, postergada para o final da etapa colegial, dividida basicamente em três ramos: cursos secundários, técnicos e formação de professores para o ensino de grau primário (Azanha, 1968).

Em âmbito nacional e, três anos mais tarde, a Lei Federal 5692/71 veio modificar partes da Lei 4024/61, regulamentando o ensino de 1º e 2º graus que passou para esta denominação as séries 1ª a 8ª (1º grau), que abrangia anteriormente o primário e o ginásio, e 1ª a 3ª (2º grau) que era o antigo colegial.

De um modo geral, as inovações introduzidas na Lei 5692/71, em relação à Lei precedente, podem ser assim resumidas:

> 1. Extensão definitiva do ensino primário obrigatório de 4 a 8 anos (Art. 18), gratuito em escolas públicas (Art. 20) e conseqüente redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos (Art. 22). O 1º ciclo ginasial fica, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos.
> 2. Profissionalização do ensino médio (antigo 2º ciclo do ensino médio) (Art. 4, parág.1 a 5, a Art. 10) garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos.
> 3. Reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno. (Freitag, 1980, p. 94)

A questão da profissionalização foi, sem dúvida, a de maior destaque na lei 5692/71. A qualificação para o trabalho passou a ser meta não apenas de um ramo da escolaridade, mas de todo um grau de ensino (Freitag, 1980). Esse critério obedeceu ao princípio da *terminalidade*, ou seja, ao terminar cada um dos níveis de ensino o aluno deveria estar capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, caso fosse necessário (Nagle, 1981).

A Lei 5692/71 atribuiu aos currículos de ensino de 1º e 2º graus um “núcleo comum” e uma “parte diversificada”, levando a tentar rupturas fundamentais nessa esfera de atuação.

O núcleo comum era composto por três *matérias* obrigatórias no ensino de 1º e 2º graus (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências), as quais receberam um tratamento pedagógico como *atividades, áreas de estudo e disciplinas.* O conjunto era também integrado por: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso. Esta base configuradora do núcleo comum teve por fim último a garantia da unidade nacional, sendo fixada pelo Conselho Federal de Educação (Nagle, 1981).

Uma parte diversificada, destinada a atender “às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Art. 4º e 1º, incisos I e II), foi proposta para compor, juntamente com o núcleo comum, o currículo pleno dos estabelecimentos de ensino devendo ser fixada pelos Conselhos Estaduais de Educação.

O currículo foi organizado, portanto, de forma a comportar uma parte de educação geral e outra de formação especial. No 1º grau, a parte geral predominava sobre a especial a qual servia como uma espécie de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. Já no 2º grau a proporção se invertia com vistas ao alcance de uma efetiva habilitação profissional.

As disciplinas das Habilitações Profissionais completavam, assim, o currículo do 2º grau, sendo fixadas, em lei, pelo Conselho Federal de Educação (eram os chamados “mínimos profissionalizantes”).

Muitas das críticas à Lei 5692/71 recaem justamente sobre esse aspecto. Embora as escolas e os Conselhos Estaduais pudessem indicar outras disciplinas e até diferentes habilitações, o rol de indicações do Conselho Federal de Educação e a pormenorização do tratamento pedagógico adequado, acabaram por tornar-se um referencial quase que obrigatório. “A composição das grades curriculares, por parte das unidades escolares, limitou-se a repetir aquilo que, na quase totalidade, foi estabelecido centralizadamente.” (Gonçalves & Pimenta, 1992, p. 54).

Outras críticas importantes são: a fragmentação da organização curricular, a ênfase nos métodos e não nos fins, a super-valorização da formação profissional em detrimento da cultura geral, a perda de espaço para algumas disciplinas quando das alterações curriculares.

## 4.2. Expectativas e propostas de formação do professor para atuar no ensino médio

Ao determinar que o ensino de 1º grau compreenderia oito séries, agrupando o ensino primário com as quatro primeiras séries do anterior ginásio, e extinguir o exame de admissão, a nova lei pretendeu romper com uma tradição que remonta ao Império e estabeleceu um marco divisor por volta dos catorze anos de idade, pautando-se numa obediência "ao verdadeiro ritmo de desenvolvimento biopsicológico do ser humano". (Brejon, 1993, p. 138).

Uma análise dos artigos 29 a 40 e 77 a 80 da Lei 5692/71 pode proporcionar uma compreensão do que se esperava e se exigiria do professor nesse período, pois mudanças tão radicais na organização do ensino e na estrutura curricular certamente ocasionariam impactos na formação dos profissionais para atuar nessas escolas.

O artigo 29 anunciou os princípios gerais que regeriam a formação do professor:

> A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (Brasil, 1971)

O perfil do professor deveria, então, corresponder à nova organização curricular proposta na Lei e, para tanto, concebeu-se um projeto de formação, bem como se estabeleceu uma série de exigências regulamentando o exercício do magistério. Foi a primeira vez que se estabeleceu regulamentação diferenciadora para formar professores com especificidade entre ginasial e colegial diferenciando, agora, o 1º e o 2º graus, abordado mais adiante neste item.

O projeto de formação para tal atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus foi considerado crucial, pois dados do Ministério da Educação, à época, apontavam apenas 57% de professores regularmente habilitados para o ensino primário e 36% para o ginásio e o colégio reunidos (São Paulo, 1971).

No que tange à formação para o âmbito focalizado nesta pesquisa previa-se a existência de cursos superiores de duração plena como condição ideal para todos os profissionais da educação. Esta graduação plena poderia ser obtida com a extensão

de estudos específicos na área de interesse do candidato – Português, Matemática, História entre as outras disciplinas do currículo pleno – após cursar uma graduação de curta duração ou licenciatura curta especificada para o Núcleo Comum do segundo segmento do ensino de 1º grau – Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, ou seja, as anteriores séries do ginásio (São Paulo, 1971). Essa modalidade de curso chamada licenciatura curta foi admitida como uma solução de emergência a fim de tentar solucionar o descompasso que se estabelecia e tendia a aumentar entre a expansão da rede de ensino de 5ª a 8ª série, e, o ritmo e a forma de preparação dos docentes. Entretanto, de uma saída emergencial passou a ser abordada como solução definitiva (Gatti, 1996).

Esse projeto de formação, bastante polêmico durante a década de 1970, foi considerado por muitas universidades públicas uma ruptura prejudicial à formação de professores, sendo que muitas delas não o implantaram. Porém, foi um projeto concretizado e disseminado nas instituições privadas de ensino durante vários anos, certificando grande contingente de professores, posteriormente selecionados para o trabalho nas escolas.

A iniciativa de desvincular, no âmbito da legislação, o ensino superior dos demais graus do ensino também não pareceu das mais adequadas para o enfrentamento do desafio da melhoria na qualidade de atendimento pela universidade. Representou, sim, uma completa e prejudicial desarticulação entre o lócus da formação (licenciaturas) e o lócus do exercício docente (1º e 2º graus).

No que se refere à formação de professores para o exercício nos diferentes graus de ensino, cabe, ainda, uma outra reflexão. Quando se falava de formação de professores do secundário na Lei 4024/61, significava formá-los de modo inespecífico para atuar num bloco composto por ginásio e colégio. Na 5692/71, separou-se o grau e não se discutiu em nível de formação sobre uma possível distinção de natureza entre os graus de ensino. Percebe-se aí, uma evidente incoerência, desarticulação, entre a organização da escola básica e a política de formação do professor. O norte da formação continuou sendo um aluno abstrato; a mesma formação recebida para lecionar na 5º série, era recebida também para lecionar no 3º colegial. A iniciativa de dividir as licenciaturas em plena e curta foi contraditória pois oferecendo a possibilidade de optar pela formação correspondente aos distintos graus de ensino, por um lado tentava contribuir para formar de modo mais específico para atuar com alunos de 5ª a 8ª série em conjuntos de disciplinas

(áreas de estudo), mas por outro lado, ao invés de contribuir não conseguiu a articulação necessária, promovendo formação parcelada, fragmentada, aligeirada, com total empobrecimento dos conteúdos de ensino e dicotomização entre teoria e prática, além de não resolver o problema de atendimento à demanda.

Outra questão séria é trazida pela portaria ministerial nº 432, de 19 de julho de 1971, emblemática do aligeiramento produzido pela política de formação do período, ao propor esquemas alternativos de caráter emergencial, pautando-se mais uma vez em medidas superficiais que em nada modificam a situação do professorado e, portanto, do ensino. Ao normatizar o currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, a portaria instituiu os chamados Esquema I e Esquema II. O primeiro era destinado a portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com duração de 600 horas. O segundo era destinado a portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080, 1.280 ou 1.480 horas. Conforme o parágrafo 2º do artigo 1º, no Esquema II, além das disciplinas constantes no Esquema I (Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino), deveria haver disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação. Instituiu-se, ainda, em parágrafo único do artigo 5º, o mínimo de 290 horas de estágio supervisionado. Tais cursos deveriam ser mantidos e conduzidos pelos Centros de Educação Técnica, pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), ou por instituições de ensino superior autorizadas pelo Conselho Federal de Educação. O acesso dos candidatos dar-se-ia por meio de concurso vestibular de classificação, caso fosse necessário para o Esquema I e obrigatoriamente para o Esquema II. Vários professores foram habilitados por esses esquemas que visavam a rápida implementação da reforma de ensino e que, embora concebidos de forma paliativa, perduram até hoje, travestidos de outro formato, como se poderá verificar mais adiante.

Quanto à regulamentação para o exercício do magistério, o que se observa, ao analisar os artigos 30 e 77 da Lei 5692/71, é a presença de esquemas permanentes e provisórios em função das exigências da realidade. Percebe-se nitidamente como ela mesma foi abrindo possibilidades de ingresso e fixação de professores não-habilitados, gradativamente, numa proporção direta com a carência

de profissionais adequadamente formados que correspondessem à demanda da expansão do ensino, até mesmo para o Núcleo Comum.

Ficou assim a exigência:

> Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.
> § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
> § 2º - Os professores a que se refere a letra *b* poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo;
> § 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (Brasil, 1971)

Ficou assim a concessão:

> Art. 77 – Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:
> a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
> c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.
> *Parágrafo único* – Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:
> a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
> b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
> c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no 2º grau, candidatos habilitados em exame de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (Brasil, 1971)

Nota-se, em relação a LDB anterior, uma preocupação ainda maior com a falta de professores nas escolas. As brechas, cada vez mais acentuadas no texto da

Lei, parecem ser o retrato de uma conjuntura praticamente incontornável, que perdurou por todo o período.

Os exames de suficiência, que constituíam medida emergencial para assegurar a provisão de professores, se tornaram um verdadeiro símbolo do regime de concessões instituído devido à inexistência de real enfrentamento, por parte das políticas educacionais, ao problema da falta de professores qualificados.

## 5. O período de 1971 a 1996

Em que pese a crise mundial vivida pelo capitalismo desde a década de 1970, o que se percebe, a partir das deliberações dos *organismos multilaterais*[7] na década de 1980 que se colocam como negociadores das questões sociais graves dos países periféricos (Pereira, 2004), é uma reafirmação, no cenário da década de 1990, do modelo capitalista que redunda, por meio de mecanismos de cunho funcionalista, no esforço para tornar as economias de tais países competidoras no mercado internacional.

> Os anos 90 são marcados no Brasil, como na maioria dos países da América Latina, por políticas públicas destinadas a: manter baixa a inflação; conter os gastos governamentais; reduzir ao mínimo a intervenção estatal no mercado; promover a abertura comercial e o livre trânsito de capitais; efetuar reformas fiscais, reformas administrativas, mudanças no sistema previdenciário e mudanças na legislação trabalhista; privatizar empresas estatais. O sucesso de algumas destas políticas dá-se às custas do aprofundamento das desigualdades no país e da não retomada do crescimento da economia brasileira, o que seria essencial para o atendimento de nossas necessidades sociais. (Moreira, 2000, p. 27*)*

Nota-se, a partir de tais reflexões que, forçado a se alinhar ao chamado processo de globalização, o Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, sofre, neste período, intervenção direta (embora não inédita) do Banco Mundial, por meio de políticas severas de ajuste estrutural. No plano social, efeitos perversos,

---

[7] Organismos multilaterais: BIRD (Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional), GATT (Convênio Geral de Tarifas e Comércio), BID (Banco Internacional de Desenvolvimento), ALADIS (Associação Latino-americana para p Desenvolvimento Industrial e Social) e CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe).

como perda de benefícios essenciais - saúde, alimentação e moradia - são provocados por reformas impostas pelos agentes financeiros. Além disso, ressalta-se um violento processo de amoldamento subjetivo que rouba os direitos à cidadania, mas busca convencer de que, ao final do processo, há o ganho coletivo de um mundo tecnologicamente mais desenvolvido (Warde & Haddad, 1996)

No plano educacional, as reformas inscrevem-se no contexto dessas orientações gerais e buscam estabelecer no campo educativo a lógica do campo econômico, determinando prioridades, cortando custos, racionalizando o sistema. O enquadre conceitual e metodológico das reformas educacionais é dado pelos economistas que pesquisam a educação (Warde & Haddad, 1996).

A Conferência de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, na Tailândia, em 1990 (que culminou na produção de um documento conhecido como a *Declaração de Jomtien*), pode ser considerada um marco na formulação e efetivação das estratégias que visavam os ajustes necessários ao alcance dessa ordem econômica mundial. No Brasil, o Plano Decenal de Educação Para Todos, preparado em 1993 de acordo com as recomendações dessa reunião, procurou definir onde se deveriam concentrar esforços e recursos, bem como as melhores estratégias, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

A elaboração, tramitação e promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), insere-se nesse macro-contexto devendo ser lida e interpretada com lentes orientadas por esse tempo e espaço.

## 5.1. Características e organização do ensino médio

Referente à organização deste nível de ensino, destaca-se no período a elaboração da Lei 7044/82, resultado de um processo de grande rejeição à profissionalização compulsória ditada pela Lei 5692/71, sobretudo dos segmentos médios que queriam garantir um percurso escolar mais longo para seus filhos (Zibas,2005). A nova Lei revogou a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau em face das enormes dificuldades enfrentadas na implementação dessa política.

> Nesses onze anos de intervalo, essa determinação de profissionalização revelou-se um completo fracasso. A iniciativa privada resistiu à implantação, seja pelos investimentos que teria de fazer, seja pelo interesse da clientela, voltado quase que exclusivamente para o acesso ao ensino superior; quanto ao ensino público, a insuficiência de recursos produziu o mesmo resultado. Por outro lado o parque industrial, especialmente as empresas estrangeiras, precisava de mão-de-obra barata, mais do que técnicos qualificados que poderiam emergir da profissionalização do ensino de 2º grau. (Gonçalves & Pimenta, 1992, p. 51)

Com relação à expansão, registra-se, ainda, no período, grande aumento no contingente de alunos de 2º grau. “A matrícula mais que duplicou entre 1972 – 1985, saltando de 1.330.251, em 1972, para 3.165.577, em 1985” (Germano, 1994, p. 188). Confirma-se, portanto, que o período de vigência da LDB 5692/71 fez-se acompanhar dos problemas decorrentes da falta de condições associada à expansão do ensino.

No Estado de São Paulo, a partir de 1984, observa-se significativa expansão da matrícula no ensino de 2º grau, reprimida até 1983. A remoção de alguns obstáculos, especialmente a partir da ocupação de prédios no período noturno, proporcionou a possibilidade de tal expansão, que foi da seguinte monta: de 462.916 matrículas em 1982 para 552.277 em 1986. A expressiva ampliação deu-se, no entanto, de forma desordenada, seguida de igual aumento nas taxas de evasão e reprovação, afetando a natureza qualitativa do processo de democratização (Palma, 1990).

Em plano de trabalho do ano de 1987, o governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, lançou, dentre outros, um Programa de Reorganização e Melhoria do Ensino de 2º Grau. Tal Programa era composto por cinco Projetos que visavam basicamente: o atendimento à demanda com ampliação de cursos não profissionalizantes (e ainda atenção especial à revisão das propostas dos componentes curriculares e o aprimoramento da formação do professor), revisão das Habilitações Profissionais oferecidas ressaltando a intenção de recuperar características específicas do ensino profissionalizante a fim de revitalizá-lo (uma vez que a Lei 7044/82 somente tornava opcional, mas não extinguia tais cursos), recuperação das Escolas Técnicas e Agrícolas, reestruturação da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e implantação do Supletivo de 2º grau (São Paulo, 1987).

No âmbito nacional, de 1988 a 1997, o ensino médio foi o que mais se expandiu. O crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no ensino médio cresceram 11,6% (Brasil, 1999).

Apesar da continuidade da expansão, o cerne das preocupações nos anos 1990 deslocou-se para a funcionalidade dos conhecimentos instrumentais ou de conteúdos adquiridos nas escolas, no sentido de serem acionados com proficiência em situações concretas (Quinteiro, 1998).

A sociedade passou a creditar à escola o desenvolvimento da capacidade de enfrentamento das questões tecnológicas, da revolução informática e das mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos, postas no final do século, via certa, juntamente com a universalização do ensino, para a superação do quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos.

A LDBEN nº 9394/96 dá uma “nova identidade” ao ensino de 2º Grau, alterando-se mais uma vez as nomenclaturas. Renomeia essa etapa atribuindo o nome de ensino médio ao que anteriormente era ensino de 2º grau. Torna-o parte integrante da Educação Básica, que abrange agora a Educação Infantil, por meio do Art. 21, quando estabelece:

> Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
> I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
> II – Educação superior (Brasil, 1996)

Significa dizer que o ensino médio assume caráter de finalização da educação básica, o que requer assegurar a todos os cidadãos, até o final desse ciclo de estudos, a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35, incisos I a IV). Ao mesmo tempo mantém-se como base para continuidade dos estudos em âmbito

superior. Nesse espírito, a educação profissional é admitida apenas em caráter paralelo e complementar ao ensino regular.

Com o intuito de levar a efeito tais propostas, fez-se necessário sistematizar os princípios gerais contidos na Lei, trazendo-os para um plano mais próximo da ação pedagógica. Como mecanismos de implementação da política educacional emergiram: normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais; propostas de Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores; instauração de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; criação de instrumentos de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); elaboração, enfim, de todo um conjunto complementar composto de pareceres, indicações, resoluções e deliberações gestado em comissões especiais nos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação.

A LDBEN dá uma outra organicidade ao currículo do Ensino Médio que supõe superar a organização por disciplinas estanques e revigorar a integração e a articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O currículo baseia-se, sobretudo, no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações, e nos vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos (Art 36). Esta é uma implicação central para a ruptura na organização curricular.

Com vistas a instrumentalizar o aluno para o exercício da cidadania democrática, a composição da nova proposta curricular contempla conteúdos e estratégias de aprendizagem que o capacitem a intervir nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. As diretrizes gerais que orientam tal proposta curricular assentam-se nas quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais na sociedade contemporânea: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (Brasil, 1999), na direção de implementar princípios neoliberais divulgados ao longo das três últimas décadas para os diferentes países.

A organização curricular pensada para materializar tais princípios prevê uma *Base Nacional Comum* e uma *Parte Diversificada*, e pretende distinguir-se, neste

aspecto, da lei anterior, atribuindo à *Interdisciplinaridade* e à *Contextualização*[8] o papel aglutinador capaz de romper com a histórica dualidade do ensino médio.

Na exposição de motivos da documentação complementar: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*[9], fica explícita esta tentativa de ruptura:

> [...] sistematizar os princípios e diretrizes contidos na LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional e dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada do currículo e a preparação geral para o trabalho. [...] As DCNEM explicitam a clara diferenciação entre a preparação geral para o trabalho (parte integrante da formação básica nacional) e a formação profissional (preparação do aluno para o desempenho de profissão técnica) que será feita por curso complementar, realizado concomitantemente ou seqüencialmente ao do Ensino Médio. (site: www.mec.gov.br/semtec/revista/capa.htm)

A *Base Nacional Comum* é proposta, pois, com o intuito de garantir o preparo do jovem para a continuidade nos estudos e para o mundo do trabalho, destinando-se à sua formação geral, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências. A *Parte Diversificada* destina-se a completar a *Base Nacional Comum* e a corresponder às necessidades específicas de cada clientela, sendo definida pelos sistemas escolares e estabelecimentos de ensino.

O currículo está dividido em três áreas - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias - que devem constar da Base Nacional Comum dos currículos das escolas de ensino médio. Embora na proposição das três áreas estejam estipuladas algumas disciplinas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que as mesmas não devem ser encaradas como obrigações ou recomendações, pois a exigência legal recai apenas sobre os conhecimentos que as disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos.

A estruturação por área de conhecimento justifica-se, segundo o exposto nos PCN, por assegurar uma educação de base científica e tecnológica e por permitir a seleção e integração dos conteúdos que são válidos para o desenvolvimento

---

[8] Para maior aprofundamento e reflexão acerca do significado de determinados conceitos-chave da reforma contidos, sobretudo, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, consultar Zibas (2005).

[9] Sobre inversão de iniciativas – primeiros Parâmetros, depois as Diretrizes - ver Moreira (2000), p. 29.

pessoal e social do educando. A ênfase na tecnologia justifica-se por permitir a contextualização dos conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. Esta é outra perspectiva diferenciadora quando comparado o currículo atual proposto e o anterior.

As próprias escolas de ensino médio ficam incumbidas de estabelecer, em suas propostas pedagógicas, as proporções de cada área no conjunto do currículo e os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, tomando como referência as competências descritas.

A proposição de um sistema de avaliação nacional (ENEM) e o caráter prescritivo das DCNEM suscitam críticas severas à reforma. Tanto os exames de avaliação quanto as propostas curriculares centralizadoras, são encaradas como mecanismos de legitimação do papel de um Estado gestor que “opera segundo um padrão que aponta para a desconcentração das ações aliada a uma centralização normativa e reguladora”. (Barbosa, 2002).

### 5.2. Expectativas e propostas de formação do professor para atuar no ensino médio

Durante a vigência das licenciaturas curtas (polivalentes), para o ensino de 1º grau, na década de 1980, o CFE emitiu orientações normativas para a plenificação dessas licenciaturas, com o intuito de, progressivamente, substituí-la pelas habilitações plenas. Com o objetivo, pois, de aperfeiçoar a formação de docentes de 1º e 2º graus, o CFE aprovou a Indicação nº8/86 que propunha a extinção dos cursos de licenciatura curta nas grandes capitais do país, considerando as melhores condições de oferta de cursos superiores nessas localidades e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a esses cursos. Esse movimento de plenificação das licenciaturas curtas pode ser considerado, se não ideal, por se constituir em mero complemento de eficácia discutível, um avanço em relação à situação tal como se achava no final dos anos 70, segundo Gatti (1996). Entretanto, com tal medida retorna-se à inespecificidade da formação do professor para atuar no fundamental e no ensino médio. Essa é uma questão em aberto, a exigir aprofundamento de análises em outros estudos.

Chega-se, porém, à década de 1990 e em relação à formação e seleção de professores, mais de 20 anos depois de promulgada a Lei 5692/71, verifica-se que

os sistemas de ensino não conseguiram reverter o quadro de despreparo de boa parcela dos professores em exercício nas escolas.

Apesar da intenção expressa no artigo 80 (Lei 5692/71) de “desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem formação (...) a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida”, estudo realizado por Patinha (1999) no período de 1992 a 1996, mostrou que a imensa quantidade de Autorizações para Lecionar (ALs) emitidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo confirmava a presença de professores não-habilitados nas escolas e, portanto, o malogro desse intento.

Tomando por base o ano de 1995, a autora constatou que os componentes curriculares que apresentavam maior número de professores não-habilitados eram justamente aqueles tradicionalmente considerados suporte para a aprendizagem das demais áreas do conhecimento, ou seja, Português e Matemática (Patinha, 1999).

Fato alarmante é observado nos gráficos apresentados pela mesma autora ao demonstrar as renovações de ALs de um ano para o outro evidenciando que um professor autorizado num ano para lecionar Matemática (já sem a devida habilitação) poderia fazer sua renovação para disciplinas diferentes, para as quais também não possuía habilitação.

Nota-se que os imperativos da realidade continuam a empurrar as esferas executivas a prestarem maior obediência aos artigos provisórios da lei, que, a bem da verdade, já se tornaram permanentes. O fim dos exames de suficiência não significou, afinal, a derrocada das concessões em prol da manutenção de professores atuando sem o devido preparo. As conseqüências são, sem dúvida, nefastas.

> ...a desqualificação do professor, entre outras situações, pode trazer-lhe conseqüências sérias no atendimento às necessidades dos alunos, limitando-o a: repetir o conteúdo do programa, fragmentar o processo pedagógico, elaborar planos de ensino desconectados do contexto social, impedindo-o de construir um conhecimento necessário ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. (Palhano 1995 *apud* Patinha, 1999)

Quando o âmbito da análise inclui os professores habilitados, a problemática se amplia. Azanha (1996) utiliza dados do concurso público do estado de São Paulo ocorrido em 1993 para discutir a questão da qualidade de formação dos professores devidamente habilitados que prestaram o concurso. Superada a hipótese explicativa

para os 39.450 dos 139.312 inscritos que não compareceram para realizar a prova, associando a desistência ao desinteresse pela profissão de professor (fruto da baixa remuneração do trabalho docente), o autor busca um sentido para o resultado de 86.139 reprovados dentre os 94.281 candidatos que concluíram o concurso (8% de aprovação). A explicação encontrada reside na má formação desses professores, na baixa qualidade dos cursos de formação e aponta para uma realidade que constitui alerta: a maior parte desses professores já trabalha na rede de escolas e vai continuar trabalhando e esse quadro sugere uma estreita relação entre a má formação do professorado e a atual má qualidade de ensino.

O problema da desqualificação do professor deve ser analisado, portanto, considerando a coexistência de um professorado que não possui formação específica e de outro que a possui com duvidosa qualidade, ambos em pleno exercício da docência.

As mudanças anunciadas na Lei 9394/96 e documentos oficiais correlatos, tensionam ainda mais a questão da formação de professores, sobretudo no que concerne ao preparo necessário para lidar com a nova organização curricular. Não há de ser simples a tarefa de concretizar medidas de tal porte e auxiliar na construção da nova identidade do ensino médio!

No novo contexto, o professor é visto como um agente cultural em permanente processo de aprendizagem profissional (Pereira, 2004). Dele é solicitada a constante atualização de suas competências para lidar com as transformações da ciência e da tecnologia, bem como para desenvolver as competências e habilidades de seus alunos.

Em suma, o que se exige do professor, no bojo das grandes mudanças propostas, é que ele seja capaz de:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Incentivar as atividades de enriquecimento cultural;
- Desenvolver práticas investigativas;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (Brasil, 2001).

É no Título VI da LDBEN - *Dos Profissionais da Educação* - que podemos identificar o que se propõe para a formação de um professor que contemple todas essas funções.

Para o atendimento aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando (Art. 61), reafirma-se que o professor deve completar sua formação em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena (Art. 62), sendo que a prática de ensino assume papel preponderante. Este aspecto merece destaque, pois se passa a exigir o cumprimento de um total de 300 horas de estágio (Art. 65) contraposto a parcela do 1/8 previsto anteriormente, o que chegava a 240 horas no total da formação pedagógica, cabendo cerca de 60h/aula à Prática de Ensino (Parecer 672/69 do CFE). Vale ressaltar ainda que o relatório (datado de 10 de março de 2004) do Conselho Nacional de Educação supera o previsto na nova LDBEN e dá peso ainda maior à questão da prática na formação de professores propondo 400 horas de estágio curricular supervisionado e mais 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do próprio curso. Fica, assim, evidente que a tentativa de diminuir o fosso existente entre o curso de formação e a realidade do cotidiano escolar é posta na situação de estágio.

Embora na Lei 9394/96 as orientações para o ensino superior tenham sido colocadas novamente ao lado das dos graus precedentes, não há nenhum indício de que isso significou uma real articulação entre eles. Em que pese a Lei ter sido promulgada em 1996, até o momento não se consolidou totalmente a proposição de formação em Licenciatura, ainda em discussão no âmbito de muitas universidades, instituições isoladas e nos órgãos decisórios, a exemplo do próprio relatório do Conselho Nacional de Educação (2004), anteriormente citado, que exprime bem as incertezas que permeiam a questão.

Os programas de formação concebidos para atender às especificidades da reforma do ensino médio e para suprir as deficiências do processo de qualificação do professor estão, no entanto, inseridos num projeto de centralização cujo propósito maior é o desenvolvimento de habilidades instrumentais, consideradas básicas para exercer a prática. Observa-se, aí, um modelo gerencial e organizativo empresarial, numa nova versão do discurso tecnicista presente nas décadas de 1960 e 1970 (Patinha, 1999).

Apesar de tal modelo coadunar integralmente com os princípios norteadores da política nacional da educação no período, já delineadas neste texto, torna-se paradoxal na medida em que pretende superar lacunas históricas na formação do professor, por meio da proposição de cursos e programas aligeirados, incapazes, portanto, de corresponder às expectativas expressas.

Como exemplo pode-se citar a proposta dos programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de curso superior, pensada para atender ao fundamento contido no inciso II, art 61, da Lei: “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. O esquema especial de formação, regulamentado pelo CNE por meio da resolução nº2/97, que substituiu a Portaria 432/71 (que instituiu os Esquemas I e II, já comentados), persistiu na formação aligeirada e simplificada de professores, ao instituir a *minilicenciatura* com apenas 540 horas, transformando os portadores de diploma de curso superior em professores com licenciatura plena. Esse dispositivo fortaleceu a identidade fragmentada do magistério como atividade parcial e temporária, propondo a formação de um mero técnico (Veiga, 1998) que perde a perspectiva dialética (relação teoria e prática), legitimando-se uma prática sem teoria, de gosto instrumentalista (Veiga, 1998).

Contraposto o artigo 10 da Resolução CNE n º 02/97 e o artigo 5º da Deliberação CEE nº 10/99, nota-se que a normatização estadual chega a acrescentar dispositivos às prescrições federais que tornam ainda mais incongruentes tais propostas para a formação dos professores.

O artigo 10 da Resolução CNE n º 02/97 reza:

> Art. 10 – O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

O artigo 5º da Deliberação CEE nº 10/99 reza:

> Art. 5º - Os concluintes dos Programas Especiais de Formação Pedagógica receberão certificado equivalente à licenciatura plena, exclusivamente para fins de docência.
> § 1º - As administrações dos sistemas públicos de ensino, estadual e municipais, decidirão sobre a equivalência para fins de inscrição nos respectivos concursos de ingresso à carreira docente.

O que se deixa aí entrever é uma desconfiança por parte do próprio sistema acerca da qualidade dos programas oferecidos, ou seja, da legitimidade das

propostas oficiais. Distinguir, no momento do concurso, o tipo de formação a que se submeteu o professor pode significar duas coisas: ou se acredita que a qualidade de um é inferior à do outro, ou há uma disputa por território no âmbito das instituições formadoras que pressiona as esferas executivas estaduais. De qualquer forma, tal situação explicita, mais uma vez, as inconsistências e incoerências que permeiam a questão da formação de professores, presentes nas próprias leis.

Iniciativas de capacitação em serviço como essas são avaliadas por Torres (1998) sob um outro ângulo. Ao analisar as questões relativas à formação docente, a autora faz uma crítica pertinente à tendência que se tem em educação de tratar os assuntos de maneira a forjar uma relação dicotômica entre pares de oposição e evocar a passagem drástica de um pólo ao outro da problemática. A formação docente não escapa, segundo a autora, de tal lógica binária, o que leva as políticas educacionais a buscarem os remédios para os problemas identificados na formação inicial do professor, na proliferação de programas de capacitação em serviço.

Ainda no seio desta discussão, a autora afirma que:

> Esta ênfase na capacitação em serviço (e o correspondente abandono da formação inicial) está fortemente vinculada ao Banco Mundial, a suas recomendações de política e o seu financiamento nos países em desenvolvimento. Ao analisar as lições aprendidas nesses últimos 25 anos de empréstimos ao setor educativo no Terceiro Mundo, o Banco Mundial concluiu que há um conjunto de “avenidas promissoras” – ou que funcionam – e de “becos sem saída” – ou que não funcionam (Lockheed e Verspoor, 1990). Entre as primeiras, está a capacitação em serviço; entre os segundos, a formação inicial. As rubricas orçamentárias dos empréstimos aos governos encarregam-se de por em prática tais recomendações. (Torres, 1998, p 176)

A capacitação em serviço concebida dessa forma pode proporcionar uma “desqualificação profissional no próprio processo de formação, com reforço no caráter semipresencial e a distância mal estruturado” (Veiga, 1998).

A modalidade de ensino a distância para a capacitação em serviço prevista no art 80, Título VIII e art 87, inciso III, suscita também debates no que concerne ao tratamento que se dará ao outro fundamento contido no art 6, inciso II da Lei: “associação entre teorias e práticas...”. Se a articulação entre teoria e prática já é difícil na modalidade de ensino presencial, como será estruturada no ensino a distância? (Veiga, 1998).

No que tange ao recrutamento e seleção do corpo docente para atuação no ensino médio, desta feita não se observam aberturas ou esquemas provisórios que

respaldem a permanência de professores não-habilitados nas escolas. O parágrafo 4º do artigo 87 da LDB 9394/96, embora constando nas disposições transitórias, estabelece prazo delimitado para o alcance dos objetivos traçados ao definir que até o fim da Década da Educação (até 2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Não se encontram, portanto, as brechas deixadas nas Leis anteriores que visavam legitimar as medidas tomadas no âmbito da administração para fazer face às urgências do cotidiano da vida escolar, frente à problemática da falta do profissional docente devidamente qualificado.

Estudo realizado por Paiva (2002), comprova, porém, a permanência até 2002, ainda que de forma administrativamente camuflada nas séries de 5ª a 8ª, de situação semelhante à descrita por Fonseca (2004) e Patinha (1999). Paiva alerta, em seu trabalho, como o próprio órgão governamental (SEE) reconhecia a gravidade da situação, destacando o depoimento de Vera Lúcia Wey em sua participação no "Colóquio sobre a política de formação de profissionais de educação no Estado de São Paulo":

> A grande evasão (de professores) que se tem na rede pública é por uma questão muito simples: em primeiro lugar, em algumas áreas, não se tem formação. Na verdade, não temos professores formados para assumir o salário da rede pública, que foi aviltado nas últimas administrações. O problema que temos na rede publica não é a rotatividade do professor, mas a não-formação. Estamos enfrentando um problema muito mais sério quando se discute o público-alvo deste projeto: que professor vamos capacitar, o que é formado em inglês, fez um cursinho de matemática e está dando aula de matemática? Nem professor habilitado na rede nós temos e é com este problema que estamos lidando. Não é questão de haver concurso, efetivação, não há professor para se candidatar aos cargos que eventualmente existam vagos (Wey,1998, pp. 57-58).

Diante da extinção de postos no mercado de trabalho e das necessidades básicas de sobrevivência, o magistério acaba por atrair estudantes e profissionais das mais diversas áreas os quais, evidentemente, permanecem no quadro de professores somente até que surjam chances melhores de inserção em seus respectivos campos de atuação. A rotatividade de professores, embora esteja também relacionada a questões de carreira, está intimamente ligada à não-formação e pode ser uma das conseqüências da manutenção dos professores não-habilitados na rede.

Duas últimas questões merecem destaque na discussão em torno da formação e do exercício profissional como componentes da profissionalização.

A primeira remete a um dos principais pilares da reorganização curricular da reforma do ensino médio: a *interdisciplinaridade*. A formação docente para este princípio tem sido confundida com polivalência do professor do ensino médio e este fato, segundo Zibas (2005), pode produzir duas indesejáveis conseqüências: (1) um apagamento das fronteiras entre as disciplinas escolares/acadêmicas, as quais têm longa tradição como unidades de sentido e permitem organizar a leitura da realidade com rigor e profundidade e (2) a retirada da especificidade do ensino médio como uma nova fase da vida escolar do jovem, com oportunidades reais de aprofundamento dos conteúdos. Para efeito deste estudo, ousa-se apresentar uma terceira possibilidade decorrente da primeira mencionada pela autora, a de se utilizar o manto da interdisciplinaridade para justificar a presença e atuação de professores não-habilitados em quaisquer áreas do conhecimento. Se aliada ao lema “aprender a aprender” e ao discurso das rápidas transformações tecnológicas que relativizam o domínio dos conteúdos, uma distorcida interpretação acerca da interdisciplinaridade do conhecimento, pode, em certo grau, legitimar a manutenção, se não das brechas legais, das práticas mais refinadas dos sistemas de ensino e das próprias escolas que acabam por regular a entrada e a permanência dos professores em sala de aula.

A segunda questão diz respeito ao “tempo”. Acompanhando a análise das leis contextualizadas em seus períodos históricos, o leitor pode ter julgado apressada a conclusão de que o provisório virou permanente, uma vez que beira a obviedade o fato de a lei prever em seus artigos transitórios, saídas emergenciais para situações que demandam certo tempo de adequação às novas disposições, podendo-se chamar a isso *tempo de implementação*. No entanto, do ponto de vista que aqui se privilegiou, concebe-se que o limite de tolerância para que se visse equacionada a situação da *não-formação do professor* extrapolou em muito os níveis aceitáveis. E a constatação disso foi a própria iniciativa do legislador, na última LDB, de suprimir, definitivamente, do texto legal esse tipo de dispositivo, entendendo, provavelmente, que, dessa forma, daria um passo à frente rumo a sua resolução. Há que se reconhecer que esta questão do tempo é muito mais complexa do que parece e abrange inúmeros outros aspectos que não podem aqui ser aprofundados. Sabe-se, por exemplo, que as escolas são capazes de interagir com as inovações, somente

na medida em que lhes permita sua configuração histórica, e que tal configuração, para se mover, necessita – entre outras condições - de tempo (Ezpeleta, 2002 apud Zibas, 2005). Entretanto, o que se pretendeu aqui elucidar é que a ausência de uma política educacional que enfrente o problema em suas várias dimensões, alterando as condições reais de exercício do trabalhador docente e investindo efetivamente na formação desse profissional, é terreno fértil para o recrudescimento de determinadas práticas, dificultando sobremaneira a adesão às inovações pretendidas e ampliando muito o tempo de implementação das orientações contidas na lei, que passam a se configurar como meras prescrições normativas, desprendidas do cotidiano escolar.

As informações trazidas até agora no texto buscaram explicitar, ainda que brevemente, a expansão do ensino médio e as constantes modificações propostas para esse âmbito de ensino, sobretudo no que se refere à sua organização e à do currículo, na sua relação com as expectativas e propostas para formação de professores.

Foi possível captar na Lei, e documentos oficiais correlatos, a existência de esquemas permanentes e provisórios que regeram, ao longo do tempo, a questão da seleção de professores para essa faixa da escolaridade. Foi possível, também, perceber a existência de ações precárias para prover as escolas com professores em função desses esquemas, sobretudo os provisórios, em face da impossibilidade do atendimento considerado mais adequado.

A rigor, as descontinuidades marcaram indelevelmente a trajetória da constituição do ensino público, a formação do professor e sua atuação. Esse grau de descontinuidades que marcou a política educacional foi uma das permanências, tanto em relação à formação de seus agentes, quanto à estruturação do ensino (Nadai, 1991).

Resta latente a inquietação: após mais de meio século em que a marca da não-habilitação esteve sempre muito presente, e com o dispositivo de não haver mais essa marca na última LDB, como está a situação do professorado do ensino médio, hoje, em estado mais avançado da federação e em município com índices sociais elevados para o país?

Nos próximos capítulos será possível identificar quem é e o que pensa esse professorado e, ainda, apreender as ações que se instauraram nas escolas públicas estaduais do município de Santos no espaço que se configura entre o esperado

teoricamente para a atuação desse profissional, a exigência legal e os imperativos da realidade.

# Capítulo II – Delineamento e resultados da pesquisa de campo: quem é e o que pensa o professor do ensino médio público estadual santista

Este capítulo proporciona um detalhamento do desenvolvimento da pesquisa, explicitando suas bases e as situações vivenciadas no período de coleta de dados. Traz também a parcela dos resultados que corresponde a três dos objetivos já expostos na Introdução:

- ✓ caracterizar o perfil profissional do professor atuante no ensino médio público estadual,em Santos, hoje;
- ✓ verificar a situação desse professor em relação às exigências formais e legais do sistema educacional;
- ✓ identificar como os professores e equipes técnicas se manifestam sobre a existência ou não de professores não-habilitados e, em caso afirmativo, sobre o impacto da não-formação no exercício da docência.

## 1. Estrutura geral da pesquisa de campo

A espinha dorsal da pesquisa de campo estruturou-se com base nos *testemunhos* dos sujeitos, quais sejam, os professores atuantes no ensino médio regular das escolas públicas estaduais do município de Santos.

Correspondendo ao objetivo de traçar um perfil profissional desses professores, optou-se, numa primeira fase, pela utilização de *questionários padronizados* (vide anexo 1) respondidos por eles para detectar sua *identificação, formação, situação funcional e jornada de trabalho.*

Numa segunda fase, com vistas a alcançar o objetivo de confrontar a situação desses professores com as exigências formais e legais do sistema educacional, bem como o de colher suas impressões acerca desse mesmo sistema e de sua própria formação e exercício da carreira, optou-se pela realização de *entrevistas semi-estruturadas.* Do universo de questionários respondidos e devolvidos, foram destacados como potenciais entrevistados aqueles professores cuja habilitação não correspondia à disciplina ministrada ou mesmo os que não possuíam habilitação

para lecionar no ensino médio, por entender-se que tais sujeitos contribuiriam para o fortalecimento da argumentação central deste estudo.

A seleção de tais questionários foi ainda cruzada com dois outros critérios: tamanho e localização das escolas a serem visitadas e observadas, pois ao longo da pesquisa ficou evidente que seria imprescindível um mergulho na rotina escolar a fim de perceber os modos de apropriação das determinações legais e as práticas instauradas para o enfrentamento do problema da falta de professor em sala de aula.

Definiu-se que as entrevistas seriam efetuadas em *quatro* escolas (número considerado representativo dentro do universo de escolas e viável para a pretensão de vivenciar a rotina): uma de grande porte e uma de pequeno porte, consideradas bem localizadas, uma de grande porte e uma de pequeno porte, consideradas mais afastadas e de difícil acesso, tomando como referência a orla da praia por ali se apresentar melhor infra-estrutura, oferta de serviços e oportunidades de cultura e lazer.

Nas escolas seriam entrevistados: dois professores eventuais, por ter se localizado nessa categoria profissional, segundo evidências dos questionários, o maior foco de professores não-habilitados; o diretor, por ser, em princípio, o detentor dos procedimentos de atendimento ao problema e o secretário, por ser o executor do processo burocrático, a ponte entre a escola e as instâncias maiores, via registro e documentação.

## 2. Relato das idas a campo

O primeiro passo dado - por ser considerado vital para o prosseguimento da pesquisa - foi buscar números oficiais e atualizados que traduzissem o montante de professores que atuam nesse nível de ensino no município de Santos.

Realizou-se, então, consulta ao *site* da Secretaria Estadual de Educação, tendo em vista o amplo processo de informatização implantado, buscando identificar o número de professores efetivos e não-efetivos. Desta feita, só foi possível obter um número referente a toda a região de abrangência da Diretoria de Ensino (composta por quatro municípios), e não apenas o do município de Santos, como se almejava.

O passo seguinte foi comparecer, pessoalmente, à Diretoria de Ensino (DE) e conversar com duas supervisoras representantes da Comissão de Atribuição de Aulas, entendendo que desta comissão haveriam de sair os dados que alimentam as planilhas divulgadas oficialmente e seriam, portanto, mais detalhados. As supervisoras, no entanto, sugeriram a consulta ao *site*, alegando ser inócuo o acesso aos mapas de atribuição, pois não há totalização de números ou dados mais precisos. Informaram que as “folhinhas azuis” preenchidas no processo de atribuição de aulas são simplesmente agrupadas e enviadas como dados brutos. Afirmaram também que, ainda que se desejasse obter acesso a qualquer documentação, seria necessária autorização da Dirigente de Ensino e isso exigia uma formalização em documento próprio.

Ao visitar o gabinete da Dirigente Regional a fim de agendar uma entrevista e pleitear a autorização, uma das assessoras informou que esse não era o procedimento adequado, uma vez que os Diretores das Unidades Escolares (UEs) teriam total autonomia para permitir ou não a realização deste tipo de pesquisa. A mesma assessora aconselhou também que se procurasse por uma das Supervisoras representantes da Comissão de Atribuição para obter os dados necessários, pois elas teriam irrestrita liberdade de fornecê-los.

Retornando então às Supervisoras (lembrando que cada novo contato demandou novo dia de visita à Diretoria...), sob orientação da assessora do gabinete, solicitou-se novamente o acesso aos documentos e uma delas reafirmou a impossibilidade de obtenção de tais informações. Sugeriu que houvesse uma breve participação em reunião com os Diretores das UEs, que estaria acontecendo, coincidentemente, naquele exato momento. Seria uma oportunidade de explicar o projeto e pedir a colaboração de todos. A Supervisora, muito gentilmente (ressaltando que foi esse o tratamento recebido durante toda a fase das idas a campo, por parte de todos os funcionários público-estaduais), promoveu um encontro com a Dirigente Regional, que ouviu muito rapidamente do que se tratava a pesquisa e autorizou a participação na reunião de Diretores. Foi permitida uma intervenção ao final da reunião cujo tema era o projeto sobre Penas Alternativas nas Escolas. Após o término da explanação da assistente social que abordara o assunto, foi possível dirigir a palavra aos Diretores, que já estavam bastante desgastados e contrariados devido ao debate travado. Optou-se, então, por uma explicação realmente curta e assumiu-se o compromisso de enviar maior detalhamento e cópia

dos questionários a serem respondidos pelos professores, para ciência, via *e-mail*. Importante ressaltar que no meio da apresentação houve intervenção de uma Diretora que afirmou ser equivocado o problema de pesquisa, uma vez que o exercício de professores não-habilitados não mais condizia com a realidade da escola estadual nos dias de hoje, o que talvez pudesse levar a uma infirmação da hipótese central deste estudo.

Nesse ínterim o questionário foi elaborado, aplicado sob a forma de pré-teste a sete professores da rede, discutido com a orientadora e com colegas e professores de mestrado na Atividade Programada.

Em nova visita à DE, dessa vez mais especificamente à Oficina Pedagógica, buscou-se a possibilidade de participação em reunião com os Professores - Coordenadores Pedagógicos das escolas a fim de viabilizar a entrega e explicação dos questionários a serem respondidos pelos professores, uma vez que faz parte das funções desse profissional, estabelecer contato direto e freqüente com o professor. O resultado foi positivo e uma data foi disponibilizada, apesar de ter sido, posteriormente, alterada por três vezes.

Observe-se que a essa altura ainda não se havia conseguido o número de professores atuantes no ensino médio, muito menos o número de professores por escola, como era necessário para a organização de cópias e distribuição dos questionários, além da impossibilidade do estabelecimento de amostragem significativa para fins de análise e validação dessa fase quantitativa da pesquisa.

Tentou-se, então, o setor de Planejamento para a obtenção de tais números; lá se informou que o procedimento correto seria preencher, no setor de Protocolo, um requerimento dirigido ao setor de Pagamento. Assim foi feito e o prazo definido pelo Protocolo foi de dez dias úteis para a emissão do parecer.

Quando do retorno em busca da resposta, após longa procura por absolutamente todos os setores da DE, foi constatado o “sumiço” do requerimento. O funcionário do setor de Pagamento, desconfortável com a situação, resolveu atender à solicitação mesmo sem a formalização exigida. Contou manualmente o número de professores por escola e ditou pacientemente, um a um, alegando a inexistência de um relatório que contivesse informações tão precisas quanto as pretendidas. Na oportunidade o funcionário informou, ainda, que não existiam 25 escolas de ensino médio regular, mas apenas 21. Este número causou controvérsia desde o princípio. Inicialmente o número obtido no *site* da DE foi de 27 escolas;

depois um supervisor informou que seriam 25 e, por fim, o funcionário do Pagamento afirmou serem 21.

Infelizmente, não houve meios de saber o que o material coletado representa em relação ao número total de professores de ensino médio regular da rede estadual do município de Santos. Esses dados, perseguidos desde o princípio da pesquisa de campo, não foram obtidos. As medidas tomadas em função desse problema, desde a última tentativa relatada foram: entrevista com a funcionária do setor de Vida Escolar que revelou não ser de sua alçada o registro deste tipo de informação e sim do setor de Pagamento (aquele que fornecera os números equivocados!); *e-mail* para o Departamento de Recursos Humanos (DRHU – SEE/SP) expondo a situação e solicitando o número de professores efetivos e não-efetivos no município de Santos (não houve resposta); *e-mail* para as 21 UEs que corresponderam à fase de aplicação dos questionários, solicitando o número de professores por escola (resposta de apenas uma); *e-mail* para a DE–Santos efetuando a mesma solicitação com resposta remetendo aos setores de Planejamento e Pessoal após o que houve o comparecimento aos dois setores, sem êxito.

Ao término desta etapa da pesquisa de campo, fica a inquietação em forma de pergunta, que, na verdade, é quase uma conclusão irrevogável: como poderá **um sistema que se desconhece**, que é **imponderável**, se auto-avaliar, a fim de estabelecer modificações imprescindíveis à melhoria do próprio sistema?

3. A fase dos questionários

No dia da reunião de Professores - Coordenadores das escolas, na DE, os envelopes contendo os questionários xerocopiados em número um pouco acima do fornecido pelo setor de Pagamento, começaram a ser entregues, em mãos, coordenador a coordenador, com a possibilidade de esclarecimento de dúvidas e detalhamento. Logo o primeiro coordenador abordado alertou para o fato de que o número de questionários contidos no envelope era insuficiente para atender aos professores que atuavam nessa esfera de ensino em sua escola. Foi comentado o número fornecido pelo setor de Pagamento, e o coordenador afirmou estar errado, apesar de também não ser capaz de dizer com precisão quantos professores havia em sua escola, bem como nenhum dos demais coordenadores. De qualquer forma,

ficou evidente que, em boa parte das escolas, o número fornecido não correspondia ao real. O número de escolas também não coincidiu (mais uma vez!), sendo incluídas mais duas, totalizando 23 escolas. Como alguns coordenadores (07) não compareceram à reunião, foi possível fazer um remanejamento no número de cópias e foi também enfatizado que os coordenadores priorizassem a entrega aos professores eventuais[10] e ocupantes de função atividade (OFA)[11], pois seriam esses os sujeitos da pesquisa. As escolas que não se fizeram representar nessa reunião receberam os questionários de forma indireta, por meio de serviço de entregas[12], após extenso e elucidativo contato telefônico com o Professor - Coordenador. Isso se deveu ao fato de que logo na primeira das sete escolas em que se tentou comparecer pessoalmente a fim de entregar e explicar os questionários, além da imensa dificuldade de acesso devido à sua localização geográfica, esperou-se por quase três horas pelo atendimento, que acabou por não acontecer, pois a Diretora encontrava-se muito alterada, atendendo a um grave problema disciplinar.

Importante registrar o telefonema de uma colega, professora da rede pública estadual, que se demonstrou preocupada com a reação negativa dos professores ao receberem o questionário, na escola em que atua. Segundo ela os professores entenderam tratar-se de material vindo de órgãos oficiais e como coincidira com o momento no qual estavam sendo colhidas informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ficaram desconfiados da real finalidade do questionário. Além disso, a colega informou que, quando interpelada pelos professores, a coordenadora respondera não saber exatamente do que se tratava. De qualquer modo, o material coletado - após longas e incansáveis idas e vindas até atingir o número total de recolhimento - foi expressivo (57,3%) dentro do universo considerado e, por isso, julgado relevante para a composição da pesquisa.

O questionário foi dividido em quatro blocos principais abrangendo dados sobre *Identificação, Formação, Situação Funcional e Jornada de Trabalho* e estruturado sob a forma de perguntas objetivas.

---

[10] Nomenclatura usada para denominar os *candidatos à admissão* que se cadastram nas Diretorias Regionais de Ensino com vistas a pleitear a possibilidade de lecionar em caráter de substituição.

[11] Funcionários admitidos em caráter temporário para exercício de função-atividade correspondente à função de serviço público de natureza permanente, regidos pela Lei nº 500/1974.

[12] Serviço rápido efetuado por funcionários que utilizam motocicletas como meio de transporte e realizam entrega e retirada de documentos ou objetos, conforme solicitação.

A *identificação* solicitada teve por fim único permitir o retorno a alguns professores na fase das entrevistas. Foi, portanto, mantida em sigilo na análise e tabulação dos questionários.

As escolas foram identificadas por letras de *A* a *T* também visando o sigilo e ainda porque considerou-se que a explicitação de seus nomes não traria acréscimo de espécie alguma aos resultados da análise.

Das 23 UEs, 20 devolveram os questionários. Três escolas não o fizeram por motivos distintos: numa a Diretora não permitiu a aplicação, em outra os professores negaram-se a responder - a coordenadora não concordou com a presença da pesquisadora na escola para falar aos professores - e, na última, não houve a devolução do material (em que pese a enorme insistência).

Dos 356 questionários entregues às 23 UEs, distribuídos e recolhidos pelos Coordenadores Pedagógicos, 204 retornaram respondidos, representando 57,3% do total. Porém o leitor poderá observar, na análise das tabelas, que somente 171 desses questionários foram considerados. Trinta e três deles foram desprezados devido a irregularidades no preenchimento, pois 15 professores não preencheram a parte de trás da folha e 18 professores não declararam atuar no ensino médio, fugindo, portanto, do foco deste estudo.

Utilizou-se o Programa SPHINX para a tabulação dos questionários. Dentre as inúmeras possibilidades oferecidas pelo programa para o tratamento dos dados da enquete, optou-se por utilizar as tabelas simples, que expressam o número de citações e a freqüência da ocorrência em cada item, as tabelas cruzadas, cujos valores expressos representam o número de citações de cada par de categorias e as figuras pertinentes à análise. Importante destacar que em algumas tabelas o número de citações é superior ao número de questionários tabulados, pois algumas perguntas ofereciam mais de uma alternativa de resposta. Problemas na coleta no que se refere a pouca precisão com que os questionários foram preenchidos também são responsáveis pela variação dos totais expressos nas tabelas.

O anexo 2 pode fornecer ao leitor uma visão de como se estruturou a enquete partindo das perguntas do questionário e como se efetuou a entrada dos dados.

4. A fase das entrevistas

A porcentagem de 13,45% de professores não-habilitados encontrada por meio do primeiro instrumento de pesquisa (questionário), não só contrariou a informação fornecida pela Diretora citada anteriormente, como impulsionou a entrada nas escolas para a realização das entrevistas, em prosseguimento à pesquisa.

Longo e árduo caminho percorrido, partindo da escolha das quatro escolas conforme os critérios já explicitados e chegando à conquista do consentimento dos Diretores para a realização das entrevistas, esta etapa de coleta conseguiu, enfim, ser efetuada a contento.

Com o material adequado - roteiros para entrevista com professores, diretores e secretários (vide anexos 3, 4 e 5), além de um pequeno gravador - e disposição para retornar no mínimo cinco vezes a cada escola, pouco a pouco, depoimento a depoimento, foi se descortinando a realidade da falta de professores e as práticas em torno da questão das substituições que, apesar da enorme dedicação dos profissionais, põe em dúvida a qualidade do ensino ofertado aos alunos.

Alguns pequenos, mas não comprometedores ajustes nos critérios, foram necessários para atender às peculiaridades de cada escola.

Em primeiro lugar, houve impossibilidade de contar com escolas de mesmo porte nas diferentes regiões da cidade. Por exemplo, a menor escola classificada como bem localizada possuía mais classes de ensino médio do que a maior escola das zonas mais afastadas. O que se fez, então, foi garantir que a escola classificada como de maior porte possuísse, pelo menos, o dobro do número de classes da escola classificada como de menor porte. Selecionadas como mais afastadas ficaram as escolas *O* (5 classes atendidas) e *J* (11 classes) e como bem localizadas as escolas *M* (15 classes) e *H* (33 classes).

Em segundo lugar, a idéia inicial de entrevistar dois professores – eventuais e/ou OFA - por escola foi modificada em duas delas. Na escola *H* um terceiro professor fez questão de participar da entrevista e, obviamente, houve o acolhimento por se tratar de acréscimo qualitativo à pesquisa. Na escola *O*, por não haver mais do que uma professora eventual disponível para suprir a falta de professores, houve apenas uma entrevista. Na escola *O* agregou-se, porém, uma breve conversa por

telefone com a Assistente de Direção e, pessoalmente, com uma mãe de aluno, por também significar acréscimo qualitativo à pesquisa.

Em terceiro lugar, os secretários das quatro UEs não viabilizaram a entrevista de forma presencial, conforme se pretendia, alegando estarem vivendo um momento de intensa agitação na secretaria devido ao processo de rematrícula. Preferiram responder ao roteiro por meio eletrônico, sobretudo porque, segundo eles, alguns dos dados demandariam um certo tempo de busca. Isso ocorreu na primeira quinzena de novembro/2005. Apesar da enorme insistência, por e-mail, telefone e pessoalmente, não houve o retorno do roteiro respondido.

Em quarto e último lugar, com uma das Diretoras, a da escola *J*, foi **impossível** fazer contato pessoal, telefônico ou eletrônico. Até mesmo o pedido de autorização para a consecução da pesquisa foi conseguido por meio de uma coordenadora pedagógica. A última e desesperada tentativa foi também enviar o roteiro por e-mail, aos cuidados de uma funcionária administrativa que se dispôs a intermediar a situação. Não houve devolutiva.

O material bruto (transcrição literal das entrevistas) desta fase da pesquisa é composto, então, por:

- ✓ Entrevista com 8 professores;
- ✓ Entrevista com 3 diretores;
- ✓ Entrevista com uma assistente de direção;
- ✓ Entrevista com uma mãe de aluno.

Importa ressaltar duas importantes impressões colhidas na execução das entrevistas.

A primeira diz respeito aos questionários preenchidos na 1ª fase da coleta de dados. Eles foram de extrema relevância para o prosseguimento da pesquisa, pois constituíram porta de entrada para a realização das entrevistas. Ao citar nominalmente os professores e coordenadores com quem se pretendia conversar, as escolas compreendiam tratar-se de pesquisa já autorizada e em andamento, facilitando o acesso e evitando um possível (e não incomum nesses casos...) retrocesso. Os professores, de sua parte, sentiram-se de certa forma valorizados e prestigiados ao serem procurados a partir da identificação do questionário, o que alterou positivamente sua postura e forma de acolhimento da entrevista.

A segunda diz respeito ao teor das entrevistas propriamente ditas. Os entrevistados portaram-se de forma muito aberta, fazendo questão de expor seus

pontos de vista e seus anseios, sendo por vezes necessário refrear as falas e redirecionar a entrevista. Além disso, o material coletado tornou-se instigante à medida que os pronunciamentos acentuaram aspectos diferentes entre si, compondo um quadro bastante rico para a análise.

### 4.1. Breve caracterização das escolas onde se realizaram as entrevistas

As quatro escolas selecionadas para a pesquisa localizam-se em regiões distintas da cidade de Santos.

A ***escola O,*** considerada - para fins deste estudo - de pequeno porte e afastada, está situada na chamada *região dos morros*, numa vila surgida em 1966, quando moradores de área de deslizamentos do morro vizinho foram transferidos para o novo local. Tal vila ganhou status de bairro em 1998, abriga 900 famílias (cerca de 2500 pessoas), situa-se na região mais alta da cidade, a mais de 184m acima do nível do mar; possui uma escola estadual, uma creche municipal e dois mercados. A escola estadual pesquisada atende, pois, a uma população, oriunda da própria vila e também dos bairros vizinhos. Embora a vila em si apresente boas condições de habitação, com 100% de água tratada, iluminação pública e pavimentação, as construções são precárias, instalam-se em áreas de risco e o acesso à escola é muito difícil por localizar-se num dos pontos mais altos do morro, com ruas estreitas que inviabilizam a passagem dos veículos utilizados para transporte coletivo. É uma escola que funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, mantendo os cursos de ensino médio regular e ensino fundamental – ciclos I (5 classes) e II (10 classes). O número total de alunos é de aproximadamente 760, sendo 215 do ensino médio. Há, ao todo, 6 classes de ensino médio: 2 classes de 1ª série, 3 de 2ª série e 1 de 3ª série, sendo que todas funcionam no período noturno. A equipe é composta pelo diretor, vice-diretora, 1 coordenadora, 1 secretária e 2 auxiliares de secretaria. O corpo docente do ensino médio é formado por 13 professores, sendo 10 deles efetivos e 3 não-efetivos (com aulas atribuídas em Biologia, Física e Química). Uma professora eventual, também responsável pela *escola da família*[13], completa o grupo fazendo as necessárias substituições.

---

[13] Programa da Secretaria Estado de Educação do estado de São Paulo, em parceria com a UNESCO e o Instituto Ayrton Senna, que consiste em abrir as escolas da Rede Estadual de Ensino

A ***escola J***, considerada de grande porte e afastada, está situada na *zona noroeste* da cidade, região de recente desenvolvimento que abriga população de baixa renda, porém com condições razoáveis de moradia e serviços. O bairro onde a escola está instalada surgiu de um núcleo habitacional construído pela Companhia de Habitação Santista na década de 60 e abriga, atualmente, cerca de 10 mil habitantes. Embora esteja bem distante da praia e do principal centro comercial em torno dos quais a cidade gira, o acesso, subtraindo-se a questão do tempo de deslocamento, é fácil, com vias pavimentadas e oferta suficiente de transporte coletivo. A escola atende a aproximadamente 1300 alunos distribuídos entre o ensino fundamental – ciclos I e II (19 classes) – e o ensino médio regular. Funciona nos três períodos, sendo que o ensino médio é ofertado nos períodos matutino e noturno a 429 alunos que se subdividem em 5 classes de 1ª série, 3 de 2ª série e 3 de 3ª série. A equipe é composta pela diretora, vice-diretora, 2 coordenadoras, 1 secretária e 2 auxiliares de secretaria. Não foi possível conseguir os dados sobre o corpo docente.

A ***escola H***, considerada - para fins deste estudo - de grande porte e bem localizada, está situada num bairro tradicional, com quase um século de existência, que se localiza na chamada zona intermediária da cidade. O bairro, hoje com cerca de 10 mil habitantes, oferece boas condições de moradia, fácil acesso e ampla cobertura de serviços. É caracterizado principalmente pelo estádio de futebol que ali se instala. Na área educacional, possui várias unidades infantis, duas escolas estaduais e uma escola municipal agrupadas num mesmo quarteirão. A escola pesquisada mantém apenas o ensino médio regular, atendendo a aproximadamente 1225 alunos divididos em 33 classes (11 classes de 1ª série, 11 de 2ª série e 11 de 3ª série) distribuídas nos três turnos: manhã, tarde e noite. A equipe é composta pela diretora, vice-diretora, 2 coordenadoras, 1 secretária e 3 auxiliares de secretaria. Atualmente, esta escola é a mais conceituada da rede estadual da cidade em termos de qualidade de ensino; seus alunos estão constantemente envolvidos em atividades externas que culminam em premiações, sendo ainda os que apresentam os melhores resultados no ENEM. Não foi possível conseguir os dados

---

nos finais de semana, transformando-as em centros de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e qualificação para o trabalho, ofertadas a toda a comunidade. (www.educacao.sp.gov.br)

numéricos sobre o corpo docente, mas sabe-se que é composto por professores muito experientes que ali permanecem até sua aposentadoria.

A ***escola M***, considerada de pequeno porte e bem localizada, está situada em bairro nobre localizado na chamada *zona da orla* da cidade, oferecendo excelentes condições de moradia e ampla cobertura de serviços à população, hoje estimada em 30 mil habitantes. No setor educacional, o bairro oferece creches e escolas em todos os âmbitos de ensino, inclusive campus universitário. A escola pesquisada é uma das escolas mais tradicionais da cidade, tendo sido referência de qualidade de ensino durante muito tempo, sobretudo na década de 1950. Atualmente, a escola conta com 15 classes de ensino médio regular, totalizando aproximadamente 600 alunos distribuídos em 4 classes de 1ª série, 4 de 2ª série e 3 de 3ª série no período da manhã, e 2 classes de 1ª série, 1 de 2ª série e 1 de 3ª série no período da tarde. A equipe é composta pela diretora, vice-diretora, 1 coordenadora, 1 secretária e 2 auxiliares de secretaria. O número de professores fornecido foi de aproximadamente 60, sem especificação da situação funcional. É também uma escola que atrai professores com muitos anos de magistério, principalmente devido à sua localização.

## 5. Os resultados da pesquisa

Apresentam-se, a seguir, os resultados da pesquisa dispostos em três grandes blocos: *identificação*, *formação* e *carreira e condições de trabalho*. Em cada um deles, parte-se da tabulação dos questionários, da qual vai emergindo um conjunto de elementos que caracterizam um perfil docente no município, até se chegar às entrevistas, que colocam em destaque aspectos importantes para o foco deste estudo. Quando pertinente, são cotejadas características das quatro escolas onde estão inseridos os profissionais entrevistados, bem como estudos estatísticos mais abrangentes que contribuem para o aprofundamento da análise.

### 5.1. Identificação dos professores

Os estudos estatísticos sobre professores, em geral, têm se preocupado em caracterizá-los a partir de atributos como sexo e idade na tentativa de retratar

aspectos dessa categoria profissional que auxiliem na compreensão do próprio ensino no país (UNESCO, 2004). Aqui, o esforço se deu nesse mesmo sentido. Buscou-se identificar o professor santista que atua no nível médio do ensino no contexto local e mais amplo, com vistas a situar melhor as análises subseqüentes.

Neste item estão, portanto, dispostos os dados relativos às características dos professores expressas na tabela 1, abordando sexo e idade.

Tabela 1. Distribuição dos professores segundo idade e sexo

| **Sexo** / **Idade** | Masculino | Feminino | **TOTAL** |
|---|---|---|---|
| 21 a 30 | 9 | 20 | **29** |
| 31 a 40 | 10 | 36 | **46** |
| 41 a 50 | 11 | 51 | **62** |
| >50 | 16 | 16 | **32** |
| não forneceu | 0 | 2 | **2** |
| **TOTAL** | **46** | **125** | **171** |

Com base nas respostas obtidas no bloco *Identificação,* podemos caracterizar o professor que atua no ensino médio público santista como sendo majoritariamente do sexo feminino (73,10%) e possuindo entre *41 e 50 anos* de idade (36,26%).

Esses dados surpreendem nos dois aspectos, tanto sexo quanto idade. Com relação à idade, os números apresentados no estudo da UNESCO em 2002 registram a idade média dos docentes, no Brasil, como sendo de *37,8 anos* (UNESCO, 2004). Os resultados obtidos entre os professores santistas no tocante à idade colocam-no mais próximos da média de *mais de 40 anos* de idade apresentada nos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia (Siniscalco, 2003). O número de professores santistas acima de 50 anos também é superior ao apresentado pela pesquisa da UNESCO realizada em 2002, que inclusive sugere, a partir do baixo índice de permanência de professores acima de 45 anos em atividade, a possibilidade de ocorrência de aposentadoria precoce ou mesmo fuga da carreira (UNESCO, 2004). A presença expressiva de professores acima de 55 anos em atividade no ensino público santista pode significar uma entrada tardia no magistério, ou melhores condições para permanência destes

professores, mas a pesquisa não arregimentou dados suficientes para afirmação de nenhuma das hipóteses. Por fim, o número de professores jovens inferior aos de maior faixa etária pode servir como alerta para a baixa renovação na carreira.

Com relação ao sexo, o censo do professor realizado pelo INEP em 1997, registra que dois terços do total de docentes que atuam neste nível de ensino no país são *homens*, sendo que as mulheres seriam majoritárias somente no ensino fundamental, situação que estaria associada ao processo de feminização do magistério (UNESCO, 2004). Mais uma vez, portanto, o professorado santista difere dos resultados apresentados por outros estudos, pois registra uma quantidade muito superior de professoras em quase todas as faixas etárias (excetuando a faixa maior de 50 anos, que apresenta equivalência).

No cruzamento de dados sobre sexo e idade, observamos, ainda, que a maior quantidade de professores do sexo masculino encontra-se na faixa etária *acima de 50 anos* (16) e que a menor quantidade está localizada na faixa de *21 a 30 anos* (9). Isso aponta para uma possível diminuição de ingressantes do gênero masculino na docência para esse nível de ensino que, vale ressaltar, historicamente, teve seus cargos ocupados prioritariamente por homens. Louro (1997) explica esse fato pela associação da figura do professor à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora seria vinculada à imagem de apoio e cuidados dirigidos aos alunos, e, portanto, a cada qual estaria designada a atuação num determinado nível de ensino (Louro, 1997 apud UNESCO, 2004). *Por que esta realidade não se reflete no caso de Santos*, pode ser mote para importantes e futuras investigações. Por ora, basta a constatação da maior presença feminina e de avançada faixa etária dentre os pesquisados para traçarmos o perfil do professor santista, objetivo proposto neste trabalho.

No próximo item, o leitor poderá compor o perfil de formação do professor que atua no ensino médio público estadual santista, identificando quais as graduações por ele cursadas, confrontando suas habilitações com as disciplinas que ministra e colhendo suas impressões acerca do processo de formação inicial pelo qual passou.

## 5.2. Formação dos professores

Neste bloco estão apresentados os dados dos questionários e das entrevistas relativos à formação, tipo de instituição formadora no ensino médio e superior, tipo de curso e habilitação obtida e formação após a graduação.

Na tabela 2 deve-se entender *sem formação pedagógica* os cursos de ensino médio regular ou técnicos de natureza diversa, e *com formação pedagógica* o curso normal.

Tabela 2. Distribuição dos professores segundo a formação no ensino médio *com* e *sem* formação pedagógica

| **Formação - EM** | No. | % |
|---|---|---|
| não respondeu | 57 | 33,33% |
| sem formação pedagógica | 91 | 53,22% |
| com formação pedagógica | 27 | 15,79% |
| **TOTAL OBS.** | **175** | |

Como se pode observar, os professores da rede estadual de ensino de Santos, em sua maioria, cursaram o *ensino médio sem formação pedagógica*. Considerando que, nesta questão, a entrada de dados permitia respostas múltiplas, ou seja, os professores poderiam apontar mais de uma alternativa, analisando a tabela 2, verifica-se que o total de observações corresponde a 175 e não aos 171 questionários respondidos. Isso significa que quatro professores, dentre os que responderam ao item, concluíram tanto o *ensino médio com formação pedagógica*, quanto o *ensino médio sem formação pedagógica.*

Na tabela 3, apresentada a seguir, deve-se considerar ensino superior *com formação pedagógica* os cursos que oferecem as matérias pedagógicas que habilitam o profissional a exercer a docência em qualquer nível de ensino, incluindo, portanto, os pedagogos. Os professores que ainda não concluíram o ensino superior foram considerados *sem formação pedagógica*.

Tabela 3. Distribuição dos professores segundo a formação no ensino superior *com* e *sem* formação pedagógica

| **Formação - ES** | No. | % |
|---|---|---|
| sem formação pedagógica | 34 | 19,88% |
| com formação pedagógica | 165 | 96,49% |
| **TOTAL OBS.** | **199** | |

Com relação ao ensino superior, quase a totalidade dos professores santistas completou a graduação sendo que, majoritariamente, o fizeram *com formação pedagógica*. O nº de 34 professores (19,88%) não deve, entretanto, ser considerado ainda como definitivo no que tange a questão central deste estudo, qual seja o professor estar atuando sem a devida habilitação. Isso porque a pergunta que deu origem a esta tabela permitia mais de uma resposta e, portanto, inclui-se nesses totais 28 professores que informaram ter cursado tanto graduação *com formação pedagógica* quanto *sem formação pedagógica*.

Interessante destacar como, de um modo geral, os professores apresentaram dificuldade em se auto-classificarem e analisarem quanto à própria formação. Muitos deles registraram seus cursos de licenciatura na entrada ensino superior *sem formação pedagógica* (problema corrigido na digitação), entendendo como formação pedagógica somente o curso de Pedagogia.

Ao serem questionados a respeito de sua formação inicial e o impacto desta sobre a atuação na prática, os professores remeteram seus posicionamentos à polarização: *bacharelado x licenciatura*, *formação específica x formação pedagógica,* não incomum aos debates travados no meio acadêmico acerca da configuração do modelo de formação docente necessário para atender aos anseios educacionais vigentes.

A professora C, bacharel em Química, que atua como OFA na escola M é taxativa em sua análise quanto aos cursos *com* e *sem formação pedagógica.*

*...meu curso foram 4 anos, o que eu não tive foram as matérias pedagógicas. Na parte de Química eu tenho muito mais carga horária da matéria do que o pessoal de licenciatura, porque o pessoal de licenciatura não tem uma complementação mais profunda de química por causa das matérias pedagógicas. Na licenciatura fica muito*

*superficial a matéria de Química... Porque na licenciatura em Química essas matérias ocupam espaço da matéria de Química, então fica uma coisa superficial...*

A professora tece, ainda, críticas contundentes à disciplina de Didática, baseada em experiência vivenciada por curto período de tempo num curso de pós-graduação em educação e também na observação das dificuldades enfrentadas por colegas que cursaram o *ensino superior com formação pedagógica* para lidar com a prática da sala de aula*:*

*...porque o que a parte Didática (ofertada nas licenciaturas) mostra não é a realidade, não condiz. Fui fazer uma pós-graduação que nem terminei, para complementar, e queriam usar muito Piaget, Vygotski, Wallon. Isso para a época, para uma família estruturada se encaixa, não para nossa realidade que temos alunos de pais separados, sem pais, cuidados pela avó, mãe que abandona; é diferente, não dá.*

E reforça seu posicionamento com relação à supremacia do domínio do conteúdo em detrimento da formação pedagógica, a partir da fala de um diretor de escola:

*...inclusive uma vez eu estava numa atribuição, então a gente sempre fica por último, e um diretor de escola chegou e falou que entre um licenciado de Química e um bacharel ele preferia o bacharel, porque o bacharel sabe a Química, sabe explicar a matéria da Química.*

E justifica porque acha importante que o professor tenha tal domínio da matéria:

*...na minha visão...se você não tiver o domínio e der um ar de dúvida, eles* (os alunos) *já se perdem, quando você chega e mostra que o que você está falando é verdade, que aquilo existe, e que posso mostrar para ele e provar, o aluno se sente seguro, ele aprende. Agora se você fica naquela paradinha, aí ele já não tem segurança.*

Já o professor J, licenciado em Química, que atua como eventual na escola H compara a formação que recebeu aqui no Brasil com a que recebeu na Rússia (cursou licenciatura nos dois países) e destaca, ao criticar a composição curricular dos cursos de formação inicial de professores, a diferença na ênfase dada à parte pedagógica, considerando-a, portanto, de extrema importância.

*...a minha formação na Rússia foi uma formação completamente diferente da nossa formação aqui, o ensino russo te prepara para você ser um pedagogo na área que você vai atuar. Eu fiz um curso de exatas e tive 5 anos de Filosofia, eu tive 3 anos de Didática, tive 3 anos de Prática de Ensino, tive 4 anos de Literatura Russa, então não é um curso que é extremamente agudo na área, eles te dão uma abrangência.*

*...tem a parte pedagógica bem reforçada porque eles se preocupam, o professor lá tem que ter essa visão...*

E assinala como o próprio sistema de estudo favorece a formação pedagógica do professor, trazendo para o formato do curso elementos essenciais à prática:

*...além do mais eu aprendi a estudar, com sinceridade, na Rússia, porque não desmerecendo as nossas instituições, é que o modelo é diferente. As provas são orais, então não tem como você chegar e aprender um semestre em cinco dias, é impossível; você tem que ter o hábito de ler e para cada matéria que é desenvolvida você tem dois ou três professores, um que é responsável pela prática de laboratório, outro que é responsável pela cadeira que é a parte teórica, outro que é responsável pelos exercícios e cada um avalia o que você está fazendo, não tem influência entre os professores. E existe lá um sistema que é diferente, por exemplo, como a avaliação é oral você acaba criando o hábito de se expor, saber falar, então todos os trabalhos são expostos.*

A professora R, pedagoga e aluna da licenciatura de Matemática, que atua como eventual da escola J levanta outra temática polêmica que persegue os debates sobre a estrutura curricular dos cursos iniciais de formação de professores: a relação *teoria x prática*.

*...olha, eu vou ser sincera, eu noto diferença da época que eu fiz Pedagogia para agora, porque eu estou fazendo Matemática. Tem diferença, quer dizer aquele negócio de você ficar vendo a teoria é uma coisa, na prática já é outra; é lógico que você vai utilizar muita coisa, mas só que daí você faz aquele jogo de cintura para chegar e poder aplicar aquilo que você aprendeu, porque nem tudo você vai conseguir aplicar, mas um pouco eu consigo. Agora eu estou no primeiro ano de Matemática, quando eu entro em aula no curso de Matemática eu já tenho mais facilidade do que eu tinha antes quando eu entrava na Pedagogia, já sei melhor do que os professores estão falando e sei o que vai dar e o que não vai dar para aplicar...*

O depoimento da professora K, da escola O, é um pouco mais condescendente com a formação recebida na graduação.

*Nenhum curso te dá todos os elementos pra você enfrentar a realidade de sala de aula; isso vai se construindo aos poucos, na prática.*

Admitido o ensino como campo específico do conhecimento, como atividade singular que requer saberes próprios, é inegável a necessidade de uma formação pedagógica consistente e reflexiva capaz de subsidiar uma ação crítica e consciente. É, portanto, também inegável que cursos que pretendam formar professores, profissionais que vão lidar especificamente com a atividade do ensino, devam ter reforçada essa dimensão. Não deve, entretanto, tal dimensão, ser reafirmada em detrimento ou oposição ao saber específico das áreas do conhecimento que serão o conteúdo do ensino propriamente dito. São dimensões absolutamente complementares e não excludentes e uma visão distorcida ou aligeirada que atribua a elas distintos graus de importância só tem a trazer riscos para a qualidade do ensino ministrado nas escolas.

Gatti (1996) manifesta sua crítica à forma como vinha sendo encarada e discutida essa questão, ainda antes da promulgação da última LDB.

> Apesar das denúncias das pesquisas e do exame dessa situação em inúmeros fóruns, na prática não se põe o dedo nos problemas essenciais que são a inexistência de integração entre as disciplinas componentes dessa formação, entre os docentes responsáveis por elas, prevalecendo, como já

> tantas vezes apontado, as dicotomias “ensino/ciência”, “educação/conteúdos”, “pedagogia/conhecimentos disciplinares”. O dia-a-dia desses cursos revela a não articulação entre as diferentes instâncias e diferentes professores responsáveis pela formação dos licenciados pondo às claras a separação entre a ciência ou arte que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência e da arte tratado nas disciplinas pedagógicas. (p. 33)

Embora não seja intenção deste estudo aprofundar tal discussão, é imprescindível perceber, nos depoimentos dos professores, a evidente necessidade de uma formação inicial sólida, que contemple as várias dimensões sem, entretanto, perder a especificidade e que, numa desejável articulação entre teoria e prática, ofereça o suporte imprescindível para uma ação transformadora.

Analisar em que tipo de escola os professores estudaram também pode contribuir para a reflexão sobre o exercício da função docente uma vez que as experiências vividas nos bancos escolares podem ser úteis no contexto da profissão e da sala de aula (Tardif & Raymond, 2000 apud UNESCO, 2004).

Duas das professoras entrevistadas referem-se ao fato de terem vivenciado a escola pública enquanto alunas. Uma delas, a professora E, pedagoga que atua como eventual na escola M explicita a vinculação afetiva com a escola na qual se formou e a expectativa de “saber como trabalhar” pelo fato de “saber onde está”.

*...voltei aqui, procurei esta escola para trabalhar, porque foi aqui que me formei. Gosto de cada curso...sinto que conheço os alunos....*

A outra, professora L, eventual licenciada em Letras que atua na escola H, por sua vez, aponta no depoimento que o fato de ter cursado o ensino médio em escola pública não a tem auxiliado muito no enfrentamento dos problemas junto aos alunos.

*...eu tenho 27 anos, saí do ensino médio faz 10 anos; eu fiz escola pública no 1º e no 2º grau ... era totalmente diferente do que é hoje; tinha os bagunceiros, não vou dizer que não porque é lógico, mas era uma coisa assim, você chegava, dava uma chamada e eles paravam. Hoje não; eles respeitam pouco o professor que é efetivo, imagina o eventual!!!*

As figuras 1 e 2 fornecem, a seguir, dados sobre a natureza das instituições de ensino médio e superior responsáveis pela formação dos 171 professores do ensino médio público santista que responderam ao questionário.

Figura 1. Distribuição dos professores segundo a natureza da instituição formadora no ensino médio

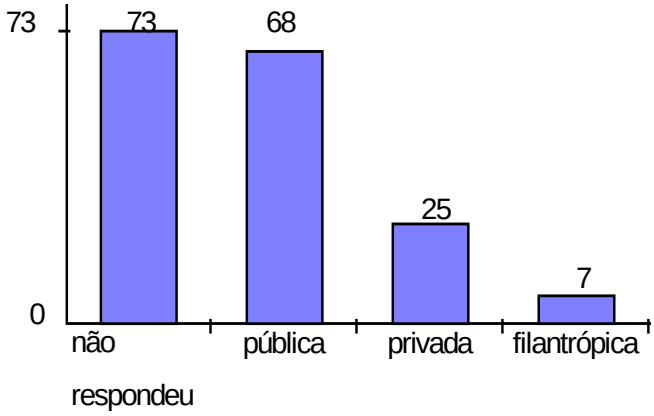
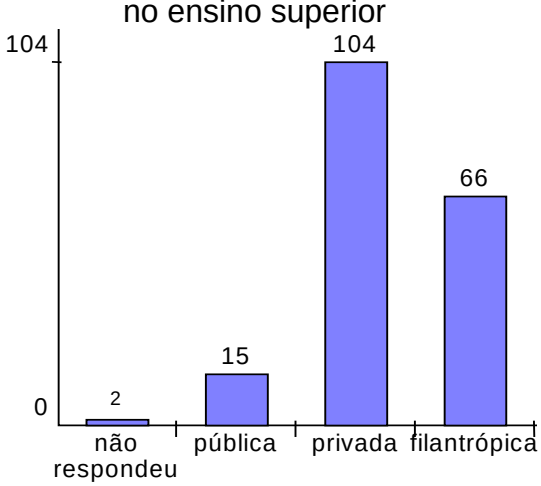



Figura 2. Distribuição dos professores segundo a natureza da instituição formadora no ensino superior




Fica patente, na análise das figuras, a já conhecida inversão *ensino médio público / ensino superior privado*. A maioria dos professores santistas formados em escolas públicas no ensino médio migrou para as universidades pagas, corroborando estatísticas nacionais que apontam esta mesma situação e ainda para a grande presença do setor privado nas graduações (UNESCO, 2004).

Conforme mostra, a seguir, a tabela 4, tais graduações foram cursadas majoritariamente no município de Santos, confirmando a ampla oferta de vagas comentada na justificativa da escolha do campo empírico, na Introdução deste trabalho.

Tabela 4. Distribuição dos professores segundo a localização da instituição formadora no ensino superior

| **Localização da ES** | No. | % |
|---|---|---|
| não respondeu | 6 | 3,51% |
| Santos | 113 | 66,08% |
| outros municípios da Baixada Santista | 23 | 14,04% |
| outros muicípios fora da Baixada | 51 | 29,82% |
| **TOTAL OBS.** | **193** | |

Nas tabelas 5 e 6 estão expressas as graduações cursadas pelos 171 professores e as disciplinas para as quais foram habilitados. Mais uma vez a soma das observações é superior ao total de questionários devido às repostas múltiplas.

Tabela 5. Distribuição dos professores segundo o curso freqüentado no ensino superior

| **Curso - ES** | No. | % |
|---|---|---|
| ciências biológicas | 22 | 12,87% |
| educação física | 14 | 8,19% |
| matemática | 32 | 18,71% |
| letras | 43 | 25,15% |
| história | 24 | 14,04% |
| geografia | 13 | 7,60% |
| química | 9 | 5,26% |
| educação artística | 3 | 1,75% |
| pedagogia | 37 | 21,64% |
| comunicação social e artes | 1 | 0,58% |
| engenharia | 9 | 5,26% |
| filosofia | 1 | 0,58% |
| direito | 5 | 2,92% |
| ciências ecológicas | 1 | 0,58% |
| arquitetura e urbanismo | 1 | 0,58% |
| economia | 1 | 0,58% |
| psicologia | 1 | 0,58% |
| estudos sociais | 3 | 1,75% |
| ciências da computação | 1 | 0,58% |
| fisioterapia | 1 | 0,58% |
| administração de empresas | 3 | 1,75% |
| física | 2 | 1,17% |
| ciências sociais | 1 | 0,58% |
| biologia marinha | 1 | 0,58% |
| **TOTAL OBS.** | **229** | |

Com relação aos cursos de ensino superior mais citados, o de Letras é o líder do *ranking* (25,15%), seguido pelos cursos de Pedagogia (21,64%) e Matemática (18,71). Vale ressaltar que o curso de Pedagogia foi indicado como segunda graduação pela maioria dos 37 professores que o apontaram, sendo mais procurado, respectivamente, pelos habilitados em Matemática (10), Português/Inglês (8/7) e Educação Física (6). Dentre os professores que buscaram o curso de Pedagogia, a maior parte (13) registrou como habilitação cursada a *administração escolar*, o que pode denotar uma expectativa de ascensão na carreira.

Apenas 4 professores são formados exclusivamente em Pedagogia, embora seja um número significativo em se tratando da análise de ensino médio, para o qual se exigem outros tipos de habilitação.

Os que cursaram Engenharia, Direito, Biologia Marinha, Fisioterapia, Economia, Administração de Empresas (2 dos 3 que aparecem na tabela) e Arquitetura somam 20 professores que concluíram também uma licenciatura e atualmente exercem a função docente com a devida habilitação.

Questionados sobre a suficiência ou não de professores formados para cobrir a demanda de vagas no ensino médio, os entrevistados tiveram opiniões diferentes, baseadas em impressões particulares, associadas a fatores como o cargo que ocupam (o lugar de onde estão olhando a situação) e o tempo de formação (experiência mais ou menos recente).

Há os que entendam existir número suficiente de professores sendo formados no ensino superior para suprir a crescente expansão de vagas no ensino médio:

*... tem professores formados em número suficiente, o que falta é compromisso.* (profª K, escola O, área de História)

*...há número suficiente de professores formados.* (diretor O, escola O)

Alguns entendem que há falta de professores em determinadas áreas, sobretudo em Física e Química;

*Não tem número de professores habilitados para atuarem nas áreas específicas. Química e Física são as piores áreas, tanto é que nesse último concurso passaram 1000 no estado de São Paulo inteiro de Química, isso porque professores de*

*Biologia, de Matemática, de outras áreas fazem uma complementação; e Física só passaram 700. Está diminuindo cada vez mais.* (profª C, escola M, área de Química)

*...falha n° 1: desde 1992 não existe mais faculdade de licenciatura em exatas, então como é que vai dar conta? Os que formaram até 92 são disputados a tapa... E por que as instituições não se preocupam em abrir cursos assim, por quê? Porque não é rentável, eles querem um curso de corte e costura onde tenha 50 alunos e com um diploma vagabundo, para não falar outra coisa, e pronto, eles têm diploma, são universitários.* (prof J, escola H, área de Química)

*...a área de Física é a pior, é o mais difícil, não se encontra mais, você não consegue professor... Os poucos que existem já pegam aula no começo do ano, na primeira atribuição eles já vão para uma determinada escola, então não existe professor substituto, entendeu, para Física.* (diretora S, escola H)

O Diretor O, da escola O, embora num primeiro momento tenha afirmado existirem professores formados em número suficiente, queixou-se da falta deles para assumirem aulas em sua escola nas áreas de Matemática, Química e Física. Indagado sobre as possíveis dificuldades para manter o quadro docente completo, respondeu:

*Matemática. Os de carga maior, pois os professores habilitados já completam carga em outras escolas. As disciplinas mais específicas como Química e Física, não existe professor habilitado que pegue aqui na escola. Vêm sempre os últimos da escala de critérios proposta pela DE.*

Outros depoimentos anunciam as mesmas dificuldades:

*...falando em termos quantitativos a gente tem até demais; depende da disciplina, se for atrás de Educação Artística, por exemplo, tem pouquíssimo, agora se você for ver na minha disciplina tem vários. Quando eu fiz a minha faculdade...quando eu fiz o meu bacharelado já tinha licenciatura plena em 99; em 2000 fiz só bacharelo em Biologia Marinha, faz um ano só que eu me formei, só tinha uma turma na Universidade S naquela época, então era só aquela classe no noturno, só tinha aquela. Se você for lá hoje, parece que tem duas turmas da manhã, tem duas no*

*noturno, e fora as outras faculdades que abriram e que estão com várias turmas de Biologia. É uma realidade que você vê na atribuição de aula. Você vai na atribuição de aula no começo do ano, tem aquela pontuação, eu fico lá atrás porque eu comecei agora, tem muita gente, muita mesmo*.(profª V, escola H, área de Biologia)

A percepção dos professores e diretores corrobora resultados de estudos estatísticos que abordam a questão. Pesquisa realizada em 1993 apontou a restrita porcentagem de 3% de matriculados e concluintes nos cursos de Física e Química, em todo o país (Gatti, 1996). Em 2002, a pesquisa do INEP traduz a mesma realidade, na qual o número de licenciados em Física é de 7.216 para uma demanda de vagas estimada em 23.514, e em Química é de 13.559 para os mesmos 23.514 (Brasil, INEP, 2003).

Há ainda que se considerar que nem todos os concluintes nas licenciaturas atuarão, necessariamente, como professores. A diretora S, da escola M, de certa forma, expressa esta situação ao distinguir a falta de professores para assumirem as vagas, do número efetivo de licenciados.

*...difícil em todas as áreas. Não tem professor. Engraçado, eles falam que não tem aula, mas é difícil de achar professor para as aulas que existem* (referindo-se à dificuldade de suprir o quadro docente da escola)*... Tem professor suficiente. (referindo-se ao nº de professores que saem das licenciaturas)* (diretora S, escola M)

O desprestígio da opção pela licenciatura - diretamente relacionado a condições sociais e econômicas – fica evidente quando comparada a procura por esses cursos com outras áreas. A relação candidato-vaga numa licenciatura na escola pública, por exemplo, é de 5, enquanto num curso de Administração é de 11 e de Medicina é de 41 candidatos por vaga (Brasil, 2003).

Questionados sobre a qualidade desses cursos de formação, sobre a sua suficiência ou não, agora em termos qualitativos, os entrevistados foram unânimes em afirmar que tais cursos pouco preparam o professor, que são desconectados das necessidades reais da escola. Afirmam, ainda, que a formação só se efetiva mesmo a partir da experiência do dia-a-dia de sala de aula. A ênfase dos depoimentos foi posta no *como ensinar e como se comunicar com os alunos,* dando a entender que

aspectos relacionados ao conteúdo específico das áreas, de alguma forma, são considerados satisfatórios.

*...não, não. Eu acho que as faculdades teriam que se adequar mais à realidade de dentro de uma escola, então tudo que é dado na faculdade é muito lindo, muito bonito como conteúdo, só que não é aplicável na prática, porque quando eles* (professores) *chegam aqui, eles ficam desesperados. Inicialmente a gente tem que estar junto, o coordenador tem que estar acompanhando, porque ele vai ver que o que ele aprendeu na faculdade não tem nada a ver com a realidade que ele vai ter que aplicar, então é complicado. É a estrutura da faculdade que tem que ser adequada com a escola, é a minha opinião. Acho que a teoria tem que ter, eu fiz faculdade também, ela é fundamental na vida do professor, mas acho que teria que ter mais a prática dentro da faculdade, que não existe.* (diretora S, escola H)

*A matéria tudo bem, vai numa boa porque você aprende muito na faculdade; tem coisas que você não lembra direito, mas até se você perguntar para um professor que dá aula há anos, ainda mais a minha matéria que tem nomes que você não lembra ou aparecem coisas novas, tem que estar preparada, mas você vai aprendendo no dia-a-dia... Agora, o importante é que você tem que saber impor respeito, principalmente no noturno senão você não consegue, ainda mais eu por ser mais nova, no começo era difícil.* (profª V, escola H, área de Biologia)

*... já logo na primeira semana que eu entrei, acostumada a usar os termos técnicos e trabalhando com pessoas que já conheciam, e eles* (alunos) *ficavam com aquela cara de perdidos. Então eu comecei a perceber e comecei a mudar, pegando exemplos na hora de preparar uma comida, na bola, uma roupa....tive que adaptar a linguagem. Porque nós temos uma linguagem técnica à qual os alunos não estão acostumados, então tive que transformar toda aquela parte técnica numa linguagem do dia-a-dia popular que eles estavam usando, acostumados, para eles poderem entender a matéria.* (profª C, escola M, área de Química)

*...eu acho que não dá não, não dá pra dizer que eles* (da universidade) *estão dando assim um preparo suficiente para você entrar numa sala de aula, esse preparo não dão. Eles dão talvez uma certa habilidade na matéria, no teu conteúdo, mas...*

*assim...a pessoa se formar, saber enfrentar os problemas que surgem no dia-a-dia, não dão.* (Profª D, escola J, pedagoga)

A professora E, da escola M, apercebe-se da questão dos tempos – tempo de implementação, tempo de assimilação, tempo de mudança - já mencionada no Capítulo I, e considera que o descompasso começa nos cursos de formação.

*Acho que é uma linguagem totalmente diferente, depois de 1996 que teria que estar mudando, acho que está muito devagar essa mudança.*

Note-se, a seguir, a crítica ao próprio modelo de ação docente, sobretudo no desenvolvimento do currículo, vivenciado pelo aluno-professor nos bancos das universidades, o que coloca em xeque a formação de *quem educa o educador*, explicitando suas falhas, inexperiências e alheamento das condições concretas do alunado (Gatti, 1996).

*...Olha, qualitativamente vou te dizer que na minha faculdade os professores eram bons, eram formados doutores isso e aquilo, mas chegavam na sala-de-aula eles não estavam nem aí; alguns tinham o empenho outros não. Chegavam com textinho xerocado...mandavam você ler e debater em grupinhos de 4 e depois entregar; não, isso não é aula. Não vou pagar faculdade para ficar lendo texto e entregando o que eu acho, eu quero ter informação dele, ele não é um doutor? Quero saber o que ele passou, como é que foi.* (profª L, escola H, área de Português)

Note-se, ainda, a crítica ao formato dos estágios supervisionados em função de sua inexpressividade no que tange ao preparo para lidar com as singularidades de cada escola, de cada classe, de cada aluno. O depoimento remete a uma indagação: poderá o aumento formal das horas de estágio proposto na última reforma garantir uma real articulação entre teoria e prática na formação?

*...é bem diferente a realidade daqui* (da escola em relação à universidade), *porque você só aprende a dar aula mesmo quando você já está dando aula, não é a mesma coisa; que nem enquanto eu estava na faculdade eles fazem você fazer estágio, então você até assiste algumas aulas, mas não é a mesma coisa, cada um é um*

*aluno, cada classe é uma classe, cada período é um período, a escola é uma diferente da outra, eu leciono também em particular, é outra realidade. Você entra ...aqui mesmo..., vai, hoje à noite, se quiser entrar em duas ou três salas, você vai ver que é bem diferente, então os alunos são bem diferentes, não adianta você querer seguir tudo aquilo que eles te ensinaram.* (profª V, escola H, área de Biologia)

A partir do depoimento acima, de professora formada no ano de 2004, pode-se concluir que dentro da lógica do aligeiramento, a proposta de aumento das horas de estágio, trata-se de mais uma alteração apenas nas regras, rotinas, formalidades, já que não faz parte de um projeto concebido coletivamente pelos envolvidos sendo dificilmente capaz de romper com as práticas que permeiam a cultura escolar.

De fato, a fragmentação da formação, sem articulação entre disciplinas de conteúdos específicos de áreas do conhecimento e conteúdos de disciplinas pedagógicas, tem sido o fator mais apontado como determinante dos problemas enfrentados nesse âmbito. As licenciaturas se apresentam, pois, como cursos híbridos, de concepção dualista, com a teoria preparando para a prática, culminando em maior compartimentação e fecham uma perspectiva unificada que articule o currículo. “Não se discute, coletivamente, entre todos os responsáveis pelo curso o ‘profissional’ que se pretende formar” (Gatti, 1996, p. 33). Os baixos índices de aprovação nos concursos públicos têm também dado mostras das lacunas na formação de professores.

Fica evidente nos depoimentos dos entrevistados a premência por resolver as dificuldades encontradas no verdadeiro confronto que se estabelece entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula. Os professores como que suplicam por “armas” mais potentes e eficazes para “combater” no *front* de batalha, e esperam isso dos cursos de formação inicial.

Porém, o que intriga e inquieta nesses depoimentos é que alguns deles partem de professores que nem mesmo passaram por tal formação, uma vez que não cursaram licenciatura adequada para a área ou nível de ensino em que estão atuando, mas ainda assim responsabilizam-na pela falta de habilidade para lidar com as diversas situações no exercício da profissão.

Em que pesem todas as reais falhas nos cursos de formação, já apontadas, o fato de se criticar algo de que nem sequer se participou pode indicar que parte dessas considerações reside muito mais no plano das representações

compartilhadas pelos atores da escola sobre seus papéis, sua formação, a escola ideal, no campo, enfim, do *ideal vigente,* já definido por Pereira (1967), do que propriamente na crítica fundamentada numa experiência mal sucedida de formação. Não se pode negar também que as caóticas relações intra-escolares impelem educadores a buscarem explicações, responsáveis e culpados o que acaba por reforçar em alguma medida a contraposição entre o *ideal vigente* e o *comportamento real*. A incidência desse fator pode, sem dúvida, se intensificar no conjunto dos professores não-habilitados, pois se, para os professores devidamente formados nas licenciaturas é um enorme desafio o exercício da docência frente a sucessivas reformas e propostas de inovações pedagógicas, e às rápidas transformações político-sociais, o que se pode esperar dos “professores” que não têm sequer a formação adequada? Os Programas Especiais de Formação Pedagógica, proposta tipicamente reformista, porque aligeirada e superficial, terão condições de suprir tais deficiências? Aliás, vale ressaltar que nenhum dos sujeitos dessa pesquisa declarou estar participando ou pretender participar desses Programas.

As próximas tabelas e depoimentos agregam dados à discussão, na medida em que permitem analisar o quanto a atuação fora da área de habilitação pode intensificar ainda mais as dificuldades no exercício da docência.

Tabela 6. Distribuição de professores segundo as disciplinas para as quais foram habilitados na licenciatura

| **Habilitação na Lic.** | No. | % |
|---|---|---|
| não tem | 15 | 8,77% |
| não respondeu | 3 | 1,75% |
| educação física | 14 | 8,19% |
| biologia | 14 | 8,19% |
| matemática | 44 | 25,73% |
| física | 21 | 12,28% |
| portugês | 43 | 25,15% |
| francês | 2 | 1,17% |
| latim | 1 | 0,58% |
| espanhol | 2 | 1,17% |
| alemão | 1 | 0,58% |
| história | 27 | 15,79% |
| inglês | 39 | 22,81% |
| literatura portuguesa | 11 | 6,43% |
| literatura inglesa | 5 | 2,92% |
| geografia | 21 | 12,28% |
| química | 9 | 5,26% |
| educação artística | 3 | 1,75% |
| ensino religioso | 1 | 0,58% |
| desenho geométrico | 10 | 5,85% |
| estudos sociais | 3 | 1,75% |
| ciências | 26 | 15,20% |
| sociologia | 1 | 0,58% |
| OSPB | 1 | 0,58% |
| psicologia | 1 | 0,58% |
| filosofia | 1 | 0,58% |
| **TOTAL OBS.** | **358** | |

A tabela 6 precisa ser olhada e analisada com reservas. Considerou-se, na digitação dos dados, exatamente aquilo que o professor exprimiu em suas respostas. Sabe-se, por exemplo, que determinados cursos – a maioria deles – habilitam o professor a dar aulas em mais de uma disciplina, porém, em muitos casos, o professor só registrou uma opção. Acresça-se o fato de que, dependendo da legislação vigente no período em que o professor cursou o ES e da instituição formadora, determinadas habilitações abrangiam ou não a possibilidade de lecionar no ensino médio. Isso inviabilizou qualquer tipo de inferência, optando-se então por considerar estritamente o que foi respondido.

O número de 15 professores registrados na linha “não tem” exclui os 8 professores que possuem habilitação para a disciplina que ministram, mas que, além

desta, ministram também aulas de outras disciplinas (situação melhor detalhada mais adiante).

Destaque-se, na tabela a seguir, o número de 11 professores que declararam ministrar todas as disciplinas, em desacordo com as habilitações recebidas nos cursos de graduação, apresentadas na tabela anterior.

Tabela 7. Disciplinas que os professores ministram na escola – EM

| **Discip.- Escola EM** | No. | % |
|---|---|---|
| não respondeu | 3 | 1,75% |
| português | 30 | 17,54% |
| matemática | 29 | 16,96% |
| história | 23 | 13,45% |
| geografia | 15 | 8,77% |
| química | 14 | 8,19% |
| física | 11 | 6,43% |
| biologia | 15 | 8,77% |
| filosofia | 2 | 1,17% |
| educação física | 13 | 7,60% |
| educação artística | 3 | 1,75% |
| inglês | 18 | 10,53% |
| todas | 11 | 6,43% |
| sociologia | 1 | 0,58% |
| **TOTAL OBS.** | **188** | |

As respostas obtidas a partir das questões 2.4 e 4.1, que tratam, respectivamente, das disciplinas para as quais o professor habilitou-se e das disciplinas de EM ministradas pelos professores na própria escola (expressas respectivamente nas tabelas 6 e 7), serviram como base para a inferência registrada na tabela 8. A questão que deu origem, pois, à esta tabela (o professor atua ou não na sua área de habilitação?), não fazia parte do questionário respondido pelos professores, mas foi acrescentada à enquete a fim de permitir uma maior clareza e direcionamento para o estudo em pauta.

Tabela 8. Distribuição dos professores quanto à atuação na área em que foi habilitado

| **Atuação-Habilitação** | No. | %. |
|---|---|---|
| sim | 144 | 84,21 |
| não | 23 | 13,45 |
| não é possível | 4 | 2,34% |
| **TOTAL** | **171** | **100%** |

O ensino médio público estadual do município de Santos possui, então, 23 (13,45%) professores não-habilitados atuando em sala de aula, dentro da amostragem pertinente a este estudo. Esse total refere-se a:

- ✓ Três (3) professores que ainda não concluíram suas licenciaturas.
    - Uma cursando Filosofia, OFA, ministra aulas de Filosofia;
    - Uma cursando Matemática, eventual, ministra aulas de Matemática e todas as demais disciplinas;
    - Um cursando Matemática, OFA, ministra aulas de Matemática.
- ✓ Onze (11) que, embora formados na graduação, não possuem a licenciatura exigida como formação mínima para a atuação nesse nível de ensino.
    - Uma formada em Pedagogia e Ciências da Computação, OFA, ministra aulas de Matemática;
    - Um bacharel em Ciências, OFA, ministra aulas de Química;
    - Uma bacharel em Biologia, OFA, ministra aulas de Biologia;
    - Duas Pedagogas, OFAs ministram aulas de reforço e como eventuais ministram todas as disciplinas;
    - Duas Pedagogas, eventuais, ministram todas as disciplinas;
    - Dois bacharéis em Química, OFAs, ministram aulas de Química;
    - Uma formada em Comunicação Social e Artes, OFA, ministra aulas de Português;
    - Uma formada em Administração de Empresas, OFA, ministra todas as disciplinas.

- ✓ Uma (1) que fez licenciatura curta em Ciências, é OFA e ministra aulas de Química.
- ✓ Oito (8) formados em licenciatura, que ministram as disciplinas para as quais foram habilitados, mas também outras disciplinas, a título de substituição.
    - Uma formada em Biologia, OFA, ministra aulas de Química e Biologia;
    - Um formado em Ciências Biológicas, OFA, ministra aulas de Física;
    - Uma formada em Letras, OFA e eventual, ministra todas as disciplinas;
    - Um formado em Ciências, OFA, ministra todas as disciplinas;
    - Uma formada em Ciências Biológicas, OFA e eventual, ministra todas as disciplinas;
    - Uma formada em Letras, eventual, ministra todas as disciplinas;
    - Um formado em Matemática, OFA, ministra aulas de Física e Química;
    - Uma formada em História, OFA e eventual, ministra Ensino Religioso e todas as disciplinas.

A essa altura, poder-se-ia denunciar a estatística nacional (UNESCO, 2004) que aponta o índice de 6,5% de professores não-habilitados na região sudeste como informação escamoteadora. No entanto, é importante que se perceba que tal análise estatística considerou apenas a habilitação do professor em termos de ensino superior *com* (licenciatura) e *sem* formação pedagógica. Ou seja, não foram alvo da pesquisa os professores que, mesmo possuindo a formação adequada, atuam em áreas diversas das suas. Esse fato serve como alerta para o cuidado que se deve ter no entendimento e apropriação dos resultados de uma pesquisa, sob pena de conferir-lhe maior ou menor abrangência do que realmente tem.

De qualquer forma, pode-se concluir pelo descalabro que representa a porcentagem de 13,45% de professores atuando sem a devida habilitação, sobretudo quando se trata de ocorrência num município com todas as características citadas na Introdução, situado no estado líder da federação e após mais de meio século de normatizações, reformas anunciadas e investimentos proclamados.

Indagados sobre como ocorre a entrada do professor não-habilitado em sala de aula e qual o alcance de sua ação, os professores responderam:

*Quando o professor falta, geralmente mandam a gente substituir um professor, vai faltou Biologia a preferência é que você vá substituir Biologia, mas às vezes faltam outras matérias e aí não tem professor suficiente naquela matéria, então você entra e dá aula do teu projeto. O que é projeto? No começo do ano você monta um projeto desenvolvido todo para sua área, como a minha é Biologia eu fiz um projeto de educação sexual com as doenças sexualmente transmissíveis e drogas junto; então eu tenho uma seqüência de aulas, por exemplo, hoje eu entrei no 2C2 no noturno, aí eu dou a primeira aula, posso voltar daqui a uma semana eu tenho registrado num diário de eventual e tenho a seqüência, e é super legal porque eles gostam, prestam atenção e é uma maneira de você segurar a atenção da classe. Claro que tem professor que vai faltar, por exemplo, essa de Biologia vai faltar, ele já deixa a matéria, então ele já deixa comigo a matéria, então eu vou passar a matéria. Isso pode acontecer em qualquer área, Português, Matemática. Ás vezes eles deixam, vamos supor ele vai faltar, não tem quem fique, ele deixa a matéria. Só tem eu de eventual na escola, eu vou passo a matéria, lógico que eu não vou explicar, às vezes até a gente sabe alguma coisa quando pega Português, mas geralmente eles deixam texto com exercício depois na outra aula quando o professor vier ele corrige*.(profª V, escola H)

*...nós trabalhamos da seguinte forma, se o professor deixa a matéria, porque as vezes o professor não quer perder a continuação do seu conteúdo, então ele deixa a matéria nós aplicamos senão eu trabalho com textos atuais, eu procuro com textos atuais como o movimento dos sem-terra, a localização daqui, deles da Zona Noroeste, eu procuro trabalhar dessa forma com textos atuais inseridos no dia-a-dia deles. No ensino médio eu procuro trabalhar com exercício de raciocínio, eu procuro trabalhar com gráficos, se o professor deixa a matéria tudo bem, mas se não deixou eu faço o projeto, tem um caderno à parte que eu já desenvolvo dessa forma. Eu sempre procurei me adaptar a realidade deles, então, por exemplo, eu entrava em aula de Física, lógico eu não ia dar aqueles problemas mirabolantes e aquelas fórmulas porque eu não conheço, eu desconheço, mas via as vezes algum texto sobre eletricidade, sobre o dia-a-dia deles, como calcular uma conta de energia*

*elétrica, então eu sempre procurei adaptar dessa forma, coisas simples que fazem parte do dia-a-dia deles que eu também sei, então que eu posso transmitir.* (profª D, escola J)

O leitor pode estar se perguntando: e mesmo com tanta honestidade e bom-senso demonstrados por essas professoras, que não se arriscam a “dar” o que não sabem, como fica o conteúdo não trabalhado devido às excessivas faltas e afastamentos (citados pelos próprios professores em diversos momentos)? Os entrevistados também foram indagados a esse respeito e, sobre a garantia da qualidade do ensino quando professores assumem aulas fora de sua habilitação, se posicionaram da seguinte forma:

*A qualidade com isso de uma certa forma vai, pode decair, se você não pegar um eventual que seja bem consciente, compromissado, aí há prejuízo. Agora quando dá sorte de você pegar um professor que gosta*...(diretora S, escola H)

Isso pode significar que compromisso e boa-vontade suprem a falta do domínio do conteúdo específico? O professor, cujo depoimento se encontra a seguir, citado inclusive pela diretora mencionada acima como “o melhor eventual com quem já trabalhou”, expressa descontentamento em atuar fora de sua área, compreendendo que isso acarreta uma precarização do ensino:

*Com certeza a qualidade deixa a desejar sim, porque veja bem, eu estou quebrando um galho, porque na realidade eu tenho 160 horas de Física, mas eu não sou licenciado em Física. Lógico, é diferente, não tenho o mesmo domínio do conteúdo de Física como tenho de Química; para mim dar uma aula de Física eu tenho que estudar em casa para mim poder dominar, não é como Química que você bate o olho e está acostumado, só uma ou outra dúvida faz parte do seu cotidiano, é diferente. Se for alguma outra coisa que está relacionada com a minha bagagem, eu sei, eu conheço bastante de Geografia, conheço bastante de Ciências, de Geologia, mas eu não domino nada de Biologia, nem domino História, um pouco porque convivi com a história da União Soviética, mas e o resto? Como é que eu vou poder chegar e ter completamente domínio de uma matéria que eu nunca vi, até vi quando estudante, estamos falando de 20 anos atrás.* (prof. J, escola H)

Para a professora C, OFA, bacharel em Química que atua na escola H, o domínio do conteúdo específico é de extrema relevância e não pode ser, em hipótese alguma, relegado a segundo plano, opinião, aliás, já expressa por ela quando da discussão sobre o curso de graduação *com* e *sem* formação pedagógica.

*Eu vou ser sincera para você, eu não gosto de pegar outra matéria, só pego em caso de última e extrema necessidade, eu gosto de pegar Química. Porque é a minha área eu sei que eu domino, então eu gosto de pegar Química. O que me deixa muito chateada na atribuição, é ver colegas de Biologia complementando carga com Química ou Física, eu não acho isso certo. Acho assim: todos nós podemos trabalhar, é óbvio, todos precisamos sobreviver, só que a gente não pode abandonar o aluno. Você não pode fazer isso porque precisa ganhar dinheiro, a gente também tem que ver o lado do aluno, se está ruim vai ficar pior ainda*. (profª C, escola M)

Atente-se para o detalhe de que o fato de ser bacharel e estar abaixo, por exemplo, do estudante de licenciatura na escala de preferência determinada para a atribuição de aulas remanescentes, não incomoda a professora C em momento algum. Não se nota uma autocrítica quanto a também estar ocupando um lugar para o qual não foi habilitada. Isso se deve, em parte, à convicção que a professora tem de que sua competência no conteúdo específico da disciplina está acima de qualquer outra lógica que o sistema possa imputar ou que concepções diversas defendam.

A professora L, da escola H, expressa o alívio que sente por poder trabalhar com projetos de sua área quando substitui professores e ainda confirma considerações tecidas no final do Capítulo I quando se refletia a respeito do risco de se confundir interdisciplinaridade com polivalência.

*Graças a Deus que aqui a gente pode entrar com projeto porque é difícil cobrir todas as disciplinas; tem que ter interdisciplinaridade.*

Já para a pedagoga E da escola M, a formação específica do professor que vai assumir as aulas não é o mais importante, mas sim a relação professor-aluno; o

conteúdo é pura decorrência e não deve sobrepujar a atenção que o professor precisa dispensar ao aluno no aspecto humano:

*O problema maior mesmo é o professor, ele tem que ter habilidade, competência com a disciplina, mas o momento em que estamos vivendo há necessidade de falar a linguagem do aluno, para poder colocar alguma coisa para eles, há necessidade dessa convivência, de conversar, orientar, para eles ouvirem. É um exercício um pouco complicado porque às vezes o professor com a preocupação com a sua disciplina, com a preocupação, com aquela rotina que ele tem, ele pode se perder e não dar essa atenção.*

A professora D, da escola J, outra pedagoga, vai mais adiante e se considera absolutamente preparada para enfrentar o desafio da sala de aula, inclusive de ensino médio:

*Com a realidade que eu vejo por aí* (referindo-se à qualidade da formação dos professores em geral)*... porque para mim, eu como pedagoga, tenho preparo suficiente, eu fiz o Magistério, fiz Pedagogia, a gente traz uma bagagem grande para lidar com eles e eles têm muita dificuldade que a gente vê em leitura, interpretação, na própria escrita, e nós podemos contribuir.*

A dicotomia entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico apontada nesses últimos depoimentos parece expressar muito mais uma disputa por conquista de espaço e auto-valorização, na qual cada um defende sua sobrevivência no “mercado”, do que propriamente uma preocupação com certa qualidade de ensino que pudesse redundar numa real valorização do magistério.

Ao finalizar o item *formação*, vale ressaltar que, com relação ao prosseguimento nos estudos e busca de complementação e incremento da formação, de um modo geral, a incidência entre os pesquisados é bastante baixa. A maioria não freqüentou ou está freqüentando cursos de pós-graduação *lato-sensu* (74,85%) ou mestrado (91,81%) e doutorado (98,25%). Os poucos que o fizeram concentram-se na área de educação e cursaram as escolas públicas.

Vale sublinhar, ainda, o quanto os dados coletados apontaram para os traços *aligeiramento*, *descompasso* e *permanência,* desta feita tomados a partir da

realidade do cotidiano escolar e de seus agentes. O fato, por exemplo, dos professores não identificarem se receberam ou não formação pedagógica é expressão do aligeiramento, do lugar periférico que se conferiu à formação do educador nas licenciaturas, da superficialidade com que as propostas de mudança vêm tratando o assunto da formação docente. Não é possível constituir-se professor em cursos que não construíram histórica e solidamente sua própria identidade. O descompasso pôde ser notado nas críticas contundentes ao formato das licenciaturas que, segundo os professores, habitam um mundo diferente daquele percebido no cotidiano escolar. Ficou evidente que o modelo de formação docente está desconectado da organização e das necessidades da escola básica, denotando a coexistência de tempos antagônicos assentados em sucessivas tentativas de reforma e na manutenção de modelos arraigados. O traço da permanência está também aí presente, mas, para além disso, ficou comprovado na presença, ainda hoje, de professores não-habilitados atuando na rede estadual de ensino, confirmando a perenização de medidas anunciadas como provisórias e, pior, a perenização da baixa qualidade do ensino.

No próximo item, o leitor obterá informações sobre como o professor santista ingressou na carreira docente, além de poder caracterizá-lo pelo tempo de permanência no magistério, pela função que exerce e pela forma como compõe sua jornada de trabalho.

### 5.3. Carreira e condições de trabalho

Este tópico apresenta tabelas acrescidas de comentários gerais tecidos a partir da análise das informações coletadas nos questionários e nas entrevistas. Refere-se ao ingresso e permanência na carreira docente, situação funcional e jornada de trabalho dos professores que atuam no ensino médio santista.

A primeira questão interessante a ser mencionada diz respeito ao momento de ingresso na carreira do magistério em contraposição ao cumprimento da formação adequada e exigida para tal, ou seja, à anterioridade da qualificação ao exercício da profissão. A partir dos dados obtidos na questão nº 14, que registra o ano de ingresso no ES e na nº 1.4, que mostra o tempo de magistério, foi possível detectar que 54 dos 171 professores (31,57%) ingressaram na carreira antes de

formados, incluindo aqueles considerados, neste estudo, não-habilitados por não terem ainda concluído o curso de formação pertinente ou por não terem cursado licenciatura na graduação. Quando confrontada com o resultado nacional de 53% de docentes que conseguiram o primeiro emprego antes de receber o título (UNESCO, 2004), a porcentagem de 31,57% torna-se bastante expressiva, sobretudo porque a pesquisa realizada pela UNESCO considerou os docentes de todos os âmbitos de ensino, enquanto este estudo focalizou apenas os professores de ensino médio.

Saber a anterioridade ou posterioridade do exercício da docência à formação tem relevância na medida em que evidencia a forma como o sistema absorve e encara o processo de profissionalização docente. Coloca novamente em pauta a questão da delimitação do campo da educação, da constituição da própria profissão e do alcance das políticas educacionais.

Siniscalco (2003) afirma que

> A qualificação exigida para o ingresso na profissão de docente é geralmente utilizada como um indicador indireto de qualidade dos insumos educacionais. As exigências de qualificação constituem também um instrumento político básico pelo qual os governos podem influenciar na qualidade da educação oferecida (p. 21)

A docência é uma das poucas carreiras, se não a única, na qual se admite exercer a prática antes mesmo da especialização. Ou, ainda, que permite a atuação em sala de aula de profissionais formados nas mais diversas áreas, desconsiderando a especificidade dos saberes pedagógicos. Esta situação, aliada à política de baixos salários e insatisfatórias condições de trabalho, corrobora com a permanência de histórica desqualificação, proletarização e até desvalorização social da própria profissão.

Os professores santistas não escapam, portanto, a essa lógica nacional que preside a educação em geral e a profissão docente em particular. Em que pese as excelentes condições apresentadas pelo município, conforme se explicitou anteriormente, percebe-se que a forma como o sistema estadual de ensino opera, atrelada às práticas historicamente instauradas que ainda obedecem ao esquema de provisão de professores e não à exigência de formação, contribuem para a manutenção do ingresso, e permanência na carreira, sem a devida especialização.

Os professores entrevistados teceram comentários acerca da escolha da carreira e pôde-se verificar os trajetos distintos percorridos por eles. No que se

refere à sua entrada no magistério, pode-se distingui-los em dois grandes grupos: aqueles que sempre desejaram ser professores e aqueles que assim se tornaram por força das circunstâncias, envolvendo-se aí aspectos da conjuntura sócio-econômica do país.

No bloco dos que escolheram a carreira docente selecionou-se, a título de exemplo, os depoimentos das professoras L (escola H) e K (escola O), respectivamente:

*...olha foi assim desde nova, pequena, tinha na minha mente ser professora, eu era louca... Acabei fazendo Administração, desisti, assim quase terminando a faculdade acabei desistindo porque eu falei: ah não, eu sempre quis ser professora, para que eu vou fazer Administração? Aí larguei tudo e fui para outra faculdade. Eu gosto de literatura, sou apaixonada por toda a literatura todos os estilos e acho que hoje em dia, assim, mais para ajudar no ganha pão, as pessoas precisam de conhecimento e muitos (alunos) têm possibilidade, sabe assim, têm inteligência vamos dizer, só que têm preguiça, não têm vontade de ler, querem tudo mastigado, a TV acaba com tudo, a internet, você digita algo lá e vem pronto, por isso que eu gosto de trabalhar texto, para isso, para que eles reflitam sobre o assunto. Escolhi então Letras porque achei que era uma boa maneira de ajudar.*

*Não saberia explicar. Sempre me identifiquei. Fiz magistério, já me encaminhei desde cedo para esta carreira, escolha. Não me imagino fazendo outra coisa. É claro que já pensei em parar, desistir, mudar; o desgaste é muito grande e o retorno financeiro muito pouco. Mas aí me perguntei: o que mais sei fazer? Nada! São dons que nós temos e não podemos ignorar. O negócio é se apegar aos pequenos retornos e continuar caminhando. Nesses 20 anos de magistério construí também a carreira na escola particular e uso minha atuação como orientadora educacional lá para aqui poder lidar melhor com o trabalho que desenvolvo na área de valores humanos.*

No grupo dos que se inseriram na docência em decorrência de motivos alheios à sua escolha, encontram-se, respectivamente, as professoras R (escola J), V (escola H), C (escola M) e o diretor O (escola O):

*Para ser sincera quando eu fiz Pedagogia eu tinha prestado para Direito, só que na época a minha condição não tinha como chegar e pagar uma faculdade de direito e como eu tinha colocado Pedagogia também, entrei em Pedagogia. Só que na época eu não trabalhava na área da educação, eu trabalhava na Santa Casa, daí comecei a entrar na parte da educação em 95; onde a minha irmã trabalhava precisava de professor para a pré-escola e eu peguei e fui e estou até hoje. Olha, para ser sincera ... se aparecesse uma outra coisa que eu tivesse o dinheiro fixo por mês eu iria para uma outra área, mas por enquanto eu vou, eu pretendo continuar na área do magistério, é um pouco complicado mas aos poucos a gente vai chegando lá, se a gente também não correr atrás a gente nunca consegue, mas aos pouquinhos a gente chega lá.*

*Não, não escolhi. Quando eu me formei, para te falar a verdade, nossa, me formei achando que eu fosse trabalhar assim com controle ambiental de grandes empresas, só que é muito difícil você arrumar, aí eu fiquei sabendo que podia começar na escola como eventual, vim aqui fiz uma entrevista com a diretora que nem era essa, era outra diretora, ela gostou de mim e comecei como eventual.*

*Eu trabalhei na V em Cubatão e na U na área de pesquisa, infelizmente na U na hora da promoção só podia ser promovido quem tinha feito U, mesmo que você tivesse uma qualificação melhor do que os que fizeram U, valia a faculdade deles e você ficava em segundo plano. Eu saí do emprego fui trabalhar com minha mãe na área de cantina, mas infelizmente não deu certo. Nesse meio tempo uma escola do Guarujá, do estado, precisava de um professor de Química, me comunicaram, eu fui lá e comecei a dar aula. Foi uma necessidade e também gostei, mesmo dando aula continuo enviando currículo para as indústrias, mas como o mercado está cada vez mais concorrido fui ficando nas aulas de Química.*

*Muitos professores, excelentes professores, começaram no magistério como "bico"; são engenheiros, advogados que depois que começaram a lecionar foram procurar a formação, complementação. Aqui na escola temos um engenheiro que passou por esse processo. Muitos não optaram realmente pela carreira docente, entraram por falta de opção e dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Isso faz com que não se vinculem de fato à educação. Apesar de que eu mesmo passei por esse*

*processo... Queria ser dentista, passei na Odonto, mas não pude custear o curso. Optei então por Biologia e embora estivesse inclinado e apostando na área de pesquisa, comecei a dar umas aulas pra me sustentar. O fato é que me identifiquei muito e isso, atrelado a uma característica pessoal de ser muito responsável, me fez construir a carreira de modo consciente e dedicado.*

Os depoimentos dos professores transparecem um certo desconforto com relação à permanência na carreira docente, sendo que alguns deles, durante a entrevista, manifestaram diversas vezes o desejo e a esperança de ainda prosseguirem nas carreiras afetas às suas escolhas iniciais ou num emprego que lhes garanta maior estabilidade e melhor remuneração. Esse é um dos fatores apontado no Capítulo I como responsável pela alta rotatividade observada na carreira.

Mesmo entre aqueles que optam por cursar as licenciaturas não se pode afirmar que constitui escolha pela carreira docente. Muitos fazem esses cursos, mas não pretendem exercer a profissão e os que decidem por fazê-lo manifestam grande apreensão quanto a permanecer nela (Gatti, 1996).

O tema da rotatividade pode, também, apontar para uma outra possibilidade de análise, associada ao “mal-estar-docente”. Ainda que não adentremos no mérito da questão – por não ter feito parte do estudo, para o que seriam necessários outros dados -, a expressão utilizada por Esteve para denunciar “os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como um resultado das condições psicológicas e sociais nas quais a docência é exercida” auxilia nas reflexões sobre ingresso e permanência na carreira docente. Esteve indica uma série de fatores que incidem diretamente na ação do professor na sala de aula, provocada pela modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, pelo aumento da contestação e das contradições na função docente, pela incerteza a respeito dos objetivos do sistema de ensino e dos avanços no conhecimento, entre outros (Esteve *apud* Villa, 1998).

A tabela a seguir é representativa do tempo de permanência dos professores no magistério e na escola estadual do município de Santos e pode fornecer mais elementos para esta discussão.

Tabela 9. Distribuição de professores segundo o tempo de magistério e o tempo na escola

| **Tempo na escola** / **Tempo de magist** | não resp | < 1 | 1 a 2 | 3 a 5 | 6 a 10 | 11 a 20 | 21 a 30 | > 30 | **TOTAL** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| não respondeu | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| < 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **5** |
| 1 a 2 | 1 | 2 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **14** |
| 3 a 5 | 2 | 3 | 7 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | **18** |
| 6 a 10 | 1 | 13 | 7 | 10 | 4 | 0 | 0 | 0 | **35** |
| 11 a 20 | 0 | 8 | 14 | 21 | 10 | 5 | 0 | 0 | **58** |
| 21 a 30 | 1 | 0 | 7 | 9 | 9 | 7 | 1 | 0 | **34** |
| > 30 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | **6** |
| **TOTAL** | **6** | **30** | **48** | **48** | **24** | **13** | **2** | **0** | **171** |

Na tabela 9 observa-se um número expressivo de 13 professores com *6 a 10 anos* de exercício do magistério, concentrados na faixa de *menos de um ano* de permanência na escola. O mesmo se dá com os 43 professores que possuem *11 a 20 anos* de magistério e estão fixos na escola onde se encontram atualmente há, no máximo, 5 anos (somadas as colunas 2, 3 e 4 do *tempo na escola*). Considerando que a construção de vínculos mais sólidos e a sedimentação de projetos se dão a partir de 5 anos de trabalho numa mesma comunidade, entende-se que a rotatividade expressa nesses números é preocupante. Significa que os fatores antiguidade e estabilidade na carreira não necessariamente garantem a permanência ou a fixação do professor numa mesma escola. Ao contrário, o benefício da *pontuação* crescente que acompanha os anos de carreira, tornam a escalada pela busca da escola "ideal" (facilidade de acesso, proximidade da moradia, relações interpessoais harmoniosas, poucos alunos, clientela...) absolutamente previsível. Ou seja, as escolas mais afastadas, ou que atendem a uma população cujas características peculiares são consideradas pelos professores como indesejáveis, acabam constituindo-se em "escolas-de-passagem", nas quais dificilmente se consegue contar com uma equipe fixa capaz de construir e executar um projeto pedagógico mais arrojado e de maior alcance.

As escolas O e J, caracterizadas no início deste capítulo, são representativas dessa situação. Embora as equipes técnicas afirmem tratar-se de escolas excelentes para trabalhar, não se sabe ao certo o que está sendo considerado

nesse critério. Sem desejar cometer injustiça, sabe-se que, por vezes (ainda que não seja o caso das escolas pesquisadas), o critério de “excelência” passa pelo fato de a escola situar-se num lugar onde a população atendida é passiva, não oferece grande resistência a certas regras e arbitrariedades, ou, ainda, porque fica distante das investidas de controle pelas instâncias superiores e para as quais se pode facilmente justificar, nas dificuldades inerentes à localização geográfica e social da escola, toda e qualquer falha no atendimento prestado. O mais comum é, realmente, os educadores não se fixarem nessas escolas e, quando lá estão atuando, apresentarem alto índice de faltas, como confirma uma mãe da escola O que declara que o filho é dispensado todos os dias mais cedo por não ter professor para dar aula (apesar do depoimento da Assistente de Direção afirmar o contrário).

De qualquer forma, excelentes escolas ou não, o depoimento da professora R, da escola J, confirma a existência de rotatividade neste tipo de escola e menciona um importante aspecto dessa problemática:

*Acho que é geral, tá sempre faltando professor, eu do meu ponto de vista sempre falta né? Dependendo da localidade que é a escola a falta é mais ainda, tipo Zona Noroeste é o lugar que mais falta professor para poder cobrir porque muita gente não quer vir para o lado de cá. Além do trajeto, tem o problema da localidade; muitos professores acham que Zona Noroeste, ou dependendo do lugar, eles já pensam para o outro lado e a gente escuta, não digo aqui, mas onde eu trabalhava eles falavam muito em medo...*

Por outro lado, as escolas nas quais os professores conseguem se fixar, já no final da carreira, enfrentam outro tipo de rotatividade, aquela decorrente das numerosas licenças por motivo de saúde e das aposentadorias (devido ao próprio momento de vida), e que ocasiona uma demanda de substituições prejudicial à solidez do trabalho. É o caso das escolas M e H.

A diretora S, da escola M, ao responder sobre a existência de dificuldades ou não no preenchimento e manutenção do quadro docente, expressa bem esta situação, referindo-se aos professores efetivos:

*...é uma escola central onde os professores já são mais velhos, entram de licença-saúde, eles se aposentam, então sempre tem falha no quadro, sempre estamos precisando de professor.*

A própria diretora em questão está substituindo uma colega afastada do cargo de Direção (o que já fez em várias outras situações, nessa mesma escola) e demonstrou, ao longo da entrevista, não somente pouco domínio do funcionamento do sistema (a ser apreciado no Capítulo III), como também a ausência de um projeto de maior alcance que a vincule efetivamente ao cargo, características da provisoriedade do exercício da função.

Na mesma escola (M), no grupo dos não-efetivos, aparece também a rotatividade, embora a tabela seguinte mostre que, de um modo geral, há um certo grau de permanência desses professores dentro da mesma escola.

*No caso desse ano estamos com uma equipe, esse ano, muita boa e agora com a remoção vão todos embora, quando conseguimos engrenar uma sintonia, há essa perda até chegar fevereiro. Para mim que estou aqui direto há 5 anos, então essa perda é muito significativa.* (profª E, escola M)

Com relação ao cruzamento proposto na tabela 9 já se comentou da necessidade de um tempo de fixação na escola para a viabilização de um sólido projeto coletivo que possa agregar qualidade ao ensino. Porém, se tomarmos apenas o indicador *tempo de magistério* - os anos de experiência - e sua incidência na melhoria dessa qualidade, será possível estabelecer a mesma correlação?

Buscando uma resposta para os diferentes tipos de atuação que observa nos colegas e também procurando justificar um pouco das dificuldades e do desânimo vividos em sala de aula, a professora V, da escola H (escola central que abriga professores antigos), tange a questão do tempo de exercício do magistério, contrapondo o antigo e o novo, num significativo depoimento:

*... tem professor que você observa, colega de trabalho até da mesma área, que não sei se é porque dá aula há tantos anos, é ótimo; ao mesmo tempo tem aqueles que dão aula há anos mas já estão tão cansados que já não estão mais nem aí, não sei porque; acho que é porque os alunos não estão mais nem aí também. Quando você*

*começa você quer mostrar todo o teu potencial, você quer ensinar, mas tem uma hora que isso vai te irritando, tem vezes que eu fico nervosa, que eu me aborreço, porque por mais que você conquiste o respeito tem aluno que não quer, principalmente do noturno, tem alunos que não querem saber de nada, então para eles é horrível assistir aula "mas porque eu vou ter que aprender isso?" Então isso é difícil.*

Fica, entretanto, evidente, a partir da manifestação da professora, que não se pode responder a uma questão tão complexa como a (des)motivação de professores e alunos considerando apenas um aspecto, no caso o fator antiguidade na carreira. A tentativa de buscar respostas sem entremear diferentes aspectos e considerar variadas facetas, é inócua, pois elas se mostram insuficientes para abarcar a realidade educacional. Zibas (2005) aborda a necessidade de aproximação entre currículo e cultura juvenil como um aspecto dessa trama. Segundo a autora, o comum distanciamento entre o professor e a cultura adolescente, empobrece as trocas e torna o conteúdo de ensino em elemento aversivo aos alunos. Além disso, a falta de perspectiva do jovem que consegue terminar o curso em colocar-se no mercado de trabalho, tende a induzir o estudante a desinteressar-se pelas atividades escolares e a incentivar comportamentos agressivos.

A atuação do professor pode, ainda, estar relacionada à função que desempenha? Quem se fixa por mais tempo na escola, o efetivo ou o não-efetivo? Como os professores se auto-avaliam dentro dessas funções? Qual o seu lugar dentro da escola?

Antes, porém, de prosseguir com a análise das próximas tabelas e depoimentos que tangem às questões acima formuladas, é importante prestar um esclarecimento a respeito do como se está considerando o OFA, no contexto deste estudo. Apesar de figurar como categoria concreta dentro dos documentos oficiais do estado e nos estatutos e regulamentações da própria categoria, angariando inclusive vários dos direitos concedidos aos efetivos/titulares, há que se considerar que a origem do OFA como função deu-se a partir de uma necessidade emergencial, com caráter de provisoriedade. Por este motivo e por ser absolutamente clara a última LDB ao restringir o ingresso no magistério exclusivamente por concurso público de provas e títulos (art. 67), o ocupante de função atividade continuará sendo tratado como pertencendo a um esquema de

provisão, ou seja, temporário e precário e, portanto, como signatário do descompasso produzido no âmbito das leis e das práticas. Neste sentido, ele é colocado ao lado do professor eventual (esse sim completamente à margem do sistema) nas análises subseqüentes.

A centralidade ocupada por OFAS e eventuais para a manutenção do sistema é tão evidente que chega a despertar por parte dos agentes da escola um certo repúdio com relação aos concursos públicos. Note-se a fala da Diretora S da escola H:

*E agora com o concurso... esse foi um grande problema né..., porque os professores estão se sentindo muito inseguros, aqueles que não passaram; e a gente escuta toda hora o governo falando em terminar com o OFA tal, tal... e isso já está causando uma demanda, então ele já está se sentindo, o OFA, ele está se sentindo inseguro desprotegido, ele acha que o governo está colocando ele em segundo plano, então ele já está começando a procurar uma outra carreira para ele; eles são tão jovens ainda, então como eles são muito jovens eles já começam a ver que o magistério não é aquilo que eles buscavam e aí a gente está com pouquíssimo, então, professor disponível.*

A tabela seguinte fornece elementos para uma avaliação do tempo de fixação do professor na escola de acordo com sua situação funcional.

Tabela 10. Distribuição de professores quanto ao tempo na escola e a situação funcional

| **Situação funcional**<br>**Tempo na escola** | não r espon | efetivo | estável | OFA | eventual | **TOTAL** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| não respondeu | 0 | 1 | 0 | 4 | 2 | **7** |
| < 1 ano | 1 | 9 | 0 | 19 | 2 | **31** |
| 1 a 2 anos | 0 | 25 | 2 | 20 | 6 | **53** |
| 3 a 5 anos | 0 | 35 | 0 | 10 | 3 | **48** |
| 6 a 10 anos | 0 | 20 | 0 | 4 | 1 | **25** |
| 11 a 20 anos | 0 | 11 | 0 | 2 | 0 | **13** |
| 21 a 30 anos | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | **2** |
| > 30 anos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **0** |
| **TOTAL** | **1** | **103** | **2** | **59** | **14** | **179** |

A tabela 10 mostra os professores efetivos como majoritários no grupo pesquisado (103). O leitor pode encarar esse dado como uma obviedade, afinal, em tese, o número de efetivos por escola deveria mesmo ser bem superior ao número de não-efetivos, devido ao caráter provisório que a existência destes últimos deveria ter. Porém, a única resposta enviada ao *e-mail* de consulta às escolas, anteriormente citada, colocou em xeque esta hipótese; naquela escola existem 16 professores efetivos, 34 ocupantes de função atividade e nenhum eventual.

Reforça-se, na tabela 10, com o número de 69 professores efetivos concentrados na faixa entre *um e cinco anos* de tempo na mesma escola, que a estabilidade promovida pela efetivação do professor por meio de concurso público está longe de garantir sua fixação na escola. Destaque-se ainda que a soma das colunas OFA e eventual, abrangendo a faixa de 3 a 20 anos de tempo na escola, perfaz um total de 20 professores que não deveriam (pelo tipo de vinculação com o sistema), mas se fixaram nas escolas.

Somados os OFAs e os eventuais, atinge-se um total de 73 professores (42,6%) não-efetivos atuando no ensino médio. Este índice é bastante alto, não somente pelos fatores associados à precariedade, já apontados, mas também quando comparado à porcentagem nacional de professores não-efetivos atuando neste mesmo nível de ensino, que é de 30,6% (UNESCO, 2004). Além disso, corrobora a idéia de que a acelerada expansão da oferta de vagas nesse nível de ensino não se fez acompanhada, não só pelo já discutido investimento na formação, como também pelo aumento de concursos para professores.

Ou seja, aquilo que, em princípio, teria caráter de eventualidade na normatização assume posição permanente e vital para a manutenção do sistema escolar e coloca em estado perene uma situação que se arrasta ao longo dos tempos.

A respeito da especificidade de vinculação com o sistema e da própria função, os entrevistados explicaram:

*...a diferença básica entre OFA e eventual é que o OFA recebe sábado, domingo e férias, o eventual só recebe a atribuição dele, só aula dada, mais nada. Mas a forma de atribuição é a mesma, atribuição de aulas, corre a mesma lista tanto para eventual como para nós OFA ... nós não somos regidos pela CLT, a diferença do eventual é que ele não tem um contrato que as aulas são dele, ele só vai substituir*

*aquele professor que faltou, mas na hora da atribuição ele está concorrendo com a gente normalmente, tanto é que no começo do ano eu começo como eventual até eu conseguir aula, porque eu não quero pegar de outra matéria, então às vezes eu fico até 18 de março ... sem aula, as aulas já iniciaram, mas fico sem aula para poder pelo menos pegar na minha área, não quero entrar em outra área, eu não gosto, como vou explicar uma coisa que eu não sei.* (profª C, escola M)

*...só estou trabalhando, no estado, só aqui na escola H; esse ano eu estou como eventual e também tenho 25 aulas minhas, atribuídas, então é como OFA. Como eventual faço substituições; o primeiro dia que vim dar aula foi assim: "ah está precisando de eventual, vem"; cheguei aqui com uma baita coragem, não tinha nada preparado.* (profª V, escola H)

Quando questionados sobre sua relação com os colegas efetivos e a equipe técnica, sobre o engajamento em atividades diversas e participação em reuniões na escola ou fora dela, sobre sua posição, enfim, na escola e no sistema, os professores demonstraram vivenciar situações diferentes. Isso pode estar associado à forma como a escola, na figura da direção/coordenação, conduz as oportunidades de integração, ou, ainda, ao próprio perfil do professor:

*Totalmente envolvida. Eles até, os professores, me perguntam opiniões. Têm momentos em que eu até esqueço que sou eventual, tem muito respeito pelo meu trabalho.* (profª E, escola M)

*O meu caso acho que destoa um pouco dos demais eventuais. Eu tenho livre acesso na escola. Participo de tudo, esse projeto (Escola da Família) abriu ainda mais as portas. Participo das reuniões, tenho contato direto com a equipe técnica e professores. Mas acho que não sirvo como padrão...* (profª K, escola O)

A declaração do professor J, da escola H, torna evidente a já comentada incorporação do OFA ao sistema, em contraposição ao lugar ocupado pelo professor eventual.

*OFAs sim (participam de reuniões), eventual não. O eventual, se formos falar numa linguagem mais chula, fica totalmente excluído do mercado, ele já não pode nem optar, porque veja bem é o que tiver ele vai ter que dar, então ele é rejeitado...*

Outro destaque dado por alguns entrevistados é que o professor eventual enfrenta, costumeiramente, maiores dificuldades que os titulares no exercício da docência no que tange à aceitação dos alunos. Para além dos jovens estarem testando limites e opondo clara resistência à nítida precarização do ensino embutida nas sucessivas substituições, essa situação reforça também a idéia de que a entrada esporádica em sala de aula não favorece a construção de vínculos propícios ao fortalecimento da relação professor-aluno, nem tampouco ao êxito do processo de ensino-aprendizagem.

*É difícil, olha, tem muitos eventuais que vêm 2 ou 3 dias e pronto, vão embora, desistem; mas eu fui bem aceita por eles.* (profª D, escola J)

*Nesta escola não há problema de aceitação dos professores substitutos por parte dos alunos; em outras enfrentei problemas maiores.* (diretor O, escola O)

Nas tabelas 11 a 13 estão os dados relativos à jornada de trabalho dos professores santistas nas escolas diversas em que atuam e outro tipo de atividade exercida, informações que podem colaborar para maior compreensão acerca das condições de trabalho do profissional docente no município.

> Há uma clara relação entre o status dos professores e suas condições de trabalho, especialmente seus salários e perfis de emprego. Um dos princípios orientadores estabelecidos na Recomendação OIT/UNESCO é que as condições de trabalho possibilitem aos professores concentrar-se em suas tarefas profissionais e promover aprendizagem efetiva dos alunos. (Siniscalco, 2003)

Tabela 11. Distribuição de professores em relação à jornada de aulas semanais na escola – Ciclo II e jornada de aulas semanais na escola – Ensino Médio

| **Jornada/escola - EM**<br>**Jornada/escola C.II** | não respondeu | até 10 | 11 a 20 | 21 a 30 | 31 a 40 | **TOTAL** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| não tem | 5 | 11 | 26 | 38 | 11 | **91** |
| não respondeu | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | **3** |
| até 10 | 1 | 8 | 15 | 5 | 1 | **30** |
| 11 a 20 | 1 | 8 | 18 | 3 | 0 | **30** |
| 21 a 30 | 0 | 15 | 2 | 0 | 0 | **17** |
| **TOTAL** | **10** | **42** | **61** | **46** | **12** | **171** |

Com base na tabela 11, pode-se afirmar que a maioria dos professores tem dedicação maior ao EM, utilizando o Ciclo II como complementação de carga horária na própria escola. 41 professores têm jornada de *11 a 20 horas* no EM e não têm ou complementam no Ciclo II; 46 professores têm jornada de *21 a 30 horas* no EM e não têm ou complementam com uma pequena carga no Ciclo II; 26 professores possuem jornada equivalente, com carga horária igualmente distribuída entre os dois níveis de ensino; 11 possuem jornada de *31 a 40 horas* exclusiva no EM e 25 professores possuem carga maior no Ciclo II, apenas complementando com aulas do EM. A partir deste quadro pode-se afirmar que, no município de Santos, há uma categoria quase exclusiva de professores que atuam especificamente no ensino médio, ao contrário de outras localidades onde a primeira escolha do professor é o Ciclo II do ensino fundamental, ficando o ensino médio como complementação de carga. Aponta também para a necessidade, discutida no Capítulo I, de que os cursos de licenciatura ofereçam formação voltada às especificidades relacionadas à natureza do próprio nível de ensino, estabelecendo mais claramente as distinções inerentes à faixa etária do alunado de cada esfera do ensino.

A professora L, da escola H, manifesta em parte esta questão da especificidade do trabalho com o ensino médio e é uma das poucas a fazê-lo.

*O ensino médio também é um desafio a mais por causa da faixa etária e tudo. Principalmente o terceiro ano; eles acham que porque já estão saindo, que são donos da escola: "- Ah, não quero"; e saem da sala.*

No tocante à composição da jornada propriamente dita, confrontadas com a pesquisa da UNESCO realizada em 2002, as porcentagens que indicam a jornada de trabalho do professor santista não coincidem. Os resultados nacionais apontam que a maior proporção de professores cumpre de 21 a 40 horas semanais em sala

de aula (54,2%) e que uma parcela representada por 30,9% deles trabalha de 1 a 20 horas semanais (UNESCO, 2004). Aqui, se analisados os 60,2% de professores que declararam cumprir uma carga horária na escola de até 20 horas, os 33,9% que se situaram na faixa de 21 a 40 horas, com os 53, 8% (tabela 12) que declararam não cumprir jornada em outra escola, evidencia-se que a maior parte do professorado pesquisado possui jornada em sala de aula menor do que a nacional.

Tabela 12. Distribuição de professores quanto à jornada em outra escola (horas semanais)

| **Jornada em outra escola** | No | % |
|---|---|---|
| não tem | 92 | 53,80% |
| não respondeu | 9 | 5,26% |
| até 10 | 17 | 9,94% |
| 11 a 20 | 26 | 15,20% |
| 21 a 30 | 21 | 12,28% |
| 31 a 40 | 6 | 3,51% |
| **TOTAL OBS.** | **171** | **100%** |

Já com relação à jornada em outra escola, os números apontados regulam com a estatística nacional. Setenta professores (40,93%) declararam cumprir jornada em outra escola (41,4% nos dados da UNESCO) e 92 (53,80%) disseram não cumprir (58,5% nos dados da UNESCO).

Sobre as disciplinas lecionadas, uma leitura integral dos 171 questionários demonstrou que as aulas ministradas em outras escolas coincidem com as ministradas na escola pesquisada, ou seja, estão dentro da área de habilitação do professor. Nenhum dos 23 professores, identificados como não-habilitados para o exercício do magistério no ensino médio, reproduz situação semelhante em outra escola.

Tabela 13. Distribuição de professores quanto à jornada de aulas ministradas na Escola – EM e Jornada em outro tipo de atividade (horas semanais)

| **Jornada EM na escola Outra atividade-Hora** | não respond | até 10 | 11 a 20 | 21 a 30 | 31 a 40 | **TOTAL** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| não tem | 6 | 36 | 47 | 38 | 10 | **137** |
| não respondeu | 2 | 0 | 2 | 3 | 0 | **7** |
| < 10 | 0 | 4 | 3 | 1 | 1 | **9** |
| 11 a 20 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | **4** |
| 21 a 30 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | **6** |
| 31 a 40 | 0 | 0 | 5 | 2 | 1 | **8** |
| **TOTAL** | **10** | **42** | **61** | **46** | **12** | **171** |

Vinte e sete professores (15,79%) pesquisados afirmaram exercer outro tipo de atividade profissional, uma parte, inclusive, com aproximadamente 40 horas semanais, evidenciando a docência como atividade complementar. A carga horária semanal de alguns professores é bastante intensa. Observado o cruzamento de dados na tabela, é possível identificar alguns professores com mais de 70 horas semanais de trabalho. As atividades profissionais desenvolvidas fora da escola são as mais variadas. Há presença de advogados, arquitetos, técnico desportivo, *personal trainning*, trabalhador portuário, consultor, industriários, comerciantes e também daqueles ligados à própria educação, como diretores de escola, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores universitários, entre outros.

Ao finalizar o Capítulo, empenha-se um último esforço em auxiliar o leitor na composição do perfil do professor público estadual santista que atua no ensino médio.

Pudesse o professorado santista constituir-se em massa homogênea ou apresentar uma única face, seria assim retratado:

*Uma mulher* (73,10%), possuindo entre *41 e 50 anos* de idade (36,26%), com *11 a 20 anos* de exercício do magistério (33,92%) e com permanência numa mesma escola de *1 a 5 anos* (56,14%). Uma professora que cursou o *ensino médio sem formação pedagógica*, em *escola pública*; o ensino superior *com formação pedagógica* (96,49%) em *instituição privada* (60,82%) do *município de Santos* (66,08%) e não freqüentou ou está freqüentando cursos de pós-graduação *lato-sensu* (74,85%) ou *mestrado* (91,81%) e *doutorado* (98,25%). Uma professora *efetiva* que ingressou no magistério *depois de formada* e cumpre uma jornada de trabalho *de 11 a 20 horas* semanais no EM, utilizando o Ciclo II como complementação de carga horária *na própria escola*.

Mas, a julgar que a história se constrói nas singularidades e na heterogeneidade, na relação dialética que supera a mera justaposição de individualidades e trajetórias, não se pode calar as significativas minorias que emergem dos dados brutos e são a expressão daquilo que não está bem, que precisa ser revisto, repensado, revisitado.

Destaque-se, portanto, a outra face do professorado santista:

Os 31,57% que ingressaram no magistério antes mesmo da formação necessária, os 13,49% que estão atuando, ainda hoje, sem a devida habilitação para exercer a docência nesse nível de ensino, os 42,6% não-efetivos que ingressaram e permanecem no serviço público sem concurso, enfim, aqueles 15,79% que exercem outro tipo de atividade além da docência e acumulam desumana carga de trabalho.

No próximo capítulo o confronto entre a normatização em nível federal e estadual que rege o recrutamento de professores e os depoimentos dos entrevistados a respeito desse processo, poderá delinear o que de fato orienta as ações para a seleção do corpo docente desse âmbito do ensino, desvendando como o sistema opera e como os agentes da escola se sentem em relação a isso.

## Capítulo III – Cultura escolar x burocracia: como o sistema opera para contar com professores na escola

Este capítulo reúne elementos que contribuem para a compreensão do modo como o sistema estadual de ensino de São Paulo opera para a seleção de professores que atuam no ensino médio, objetivo central deste estudo.

O que se propõe é a identificação de ações que regulam esse processo no âmbito das normas estaduais e das próprias escolas. Procura-se, dessa forma, responder às perguntas mobilizadoras da pesquisa e já apresentadas na Introdução, quais sejam: como se conduzem os agentes (secretários e diretores de unidade escolar, supervisores da diretoria de ensino) diante da seleção de professores para atuar no ensino médio? Que ações realizam para poder contar com professores para a atividade educativa? Quais são as ações instauradas atualmente para o processo seletivo de professores? O fechamento, na última LDB, das brechas referentes ao relaxamento das exigências para a seleção de professores causou algum impacto e/ou ruptura nas práticas vigentes? De que ordem? Quais são as possíveis reestruturações criadas mediante os impedimentos?

Detectada, no capítulo anterior, a presença do professor não-habilitado em pleno exercício da docência nas escolas estaduais santistas, resta apreender como o sistema permite, do ponto de vista legal e das ações empreendidas, a sua entrada e permanência.

No Capítulo I explicitou-se como os dispositivos legais, ao longo dos tempos, previram e possibilitaram esquemas alternativos para a seleção de professores para este âmbito do ensino e o quanto as saídas emergenciais acabaram por se cristalizar, tornando-se permanentes. Foi possível identificar também que a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação procurou modificar essa situação, não reservando nenhum artigo que flexibilizasse a presença de professores sem a devida formação nos sistemas de ensino.

No entanto, no Capítulo II, corroborando estudos anteriores em outras esferas da escolarização que já haviam pesquisado o assunto no período pós promulgação da Lei 9394/96, a pesquisa de campo comprovou que a extinção de esquemas provisórios na Lei não garantiu, ainda, uma real solução para o problema. Isso, sem dúvida, instiga a realização de uma investigação mais apurada sobre como os

sistemas, em particular o estadual paulista, abrangendo a diretoria regional e as escolas santistas, têm agido para atender ao mesmo tempo aos imperativos da realidade que continuam a emergir com total força e às determinações da Lei maior.

O presente Capítulo foi estruturado, pois, com vistas a promover o confronto entre a normatização estadual, no que tange à exigência de qualificação do professor e ao próprio processo de atribuição de aulas, e as práticas instauradas para a provisão de professores, práticas estas detectadas a partir dos depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa.

Os conceitos de *cultura*, *prática* e *burocracia* se constituem em lentes teóricas fundamentais para a análise empreendida.

A constatação da existência de esquemas provisórios ou mecanismos de flexibilização ao longo das décadas permitiu identificar que, apesar da diversificação de ações em cada período histórico, houve a manutenção de um certo núcleo central que se enraizou como cultura, girando em torno da impossibilidade de atendimento efetivo ao problema.

Essa cultura pode ser compreendida como o conjunto de normas que definem modos de agir e pensar internamente e, para além da escola, são largamente difundidas na sociedade (Julia,2001).

Utilizando o mesmo conceito de Julia, Viñao Frago (1998) aponta os atores da escola, os discursos e linguagens, as instituições e os sistemas educativos, e as práticas como focos de estudo para a compreensão dessa cultura.

> La cultura escolar es institucional e institucionalizada. Tiene lugar, se produce, en el seno de instituiciones docentes y de un sistema educativo, y se oferece como un conjunto de ideas, pautas y prácticas relativamente consolidadas, a modo de hábitos. Los aspectos organizativos e institucionales contribuyen, así pues, aconformar unos e otros modos de pensar y actuar y, a su vez, estos modos conforman las instituiciones en uno u outro sentido. (Viñao Frago, 1998, p. 174)

A confrontação entre *teoria*, *legalidade* e *realidade* é proposta por Viñao Frago (1998) para auxiliar na análise da cultura escolar. Segundo ele, essas três perspectivas que se determinam e influenciam mutuamente, são necessárias quando se pretende captar “descontinuidades e rupturas, as inércias e persistências, a diversidade de práticas, os elementos determinantes da dita diversidade...” (p.182). E é isso que aqui se enseja.

A discussão em torno da qualificação do professor, dos processos e meandros de sua formação, proposta desde o princípio deste estudo, remete, pois, ao enfrentamento da questão das práticas educativas, muito bem conduzida também por Gimeno Sacristán, em seu livro *Poderes Instáveis em Educação* (1999).

Ao referir-se às práticas, o autor estabelece uma distinção entre ação e prática. A primeira se reportaria ao sujeito, ao agente; a segunda ao âmbito social (Gimeno Sacristán, 1999, p. 74). A prática seria, pois, a reificação social das ações que se consolidam e se reproduzem como conglomerados ordenados partindo do capital cultural das práticas anteriormente produzidas.

As práticas sociais se constroem no diálogo entre ações passadas e presentes dos indivíduos. O papel da institucionalização e do habitus na estabilização dessas ações na prática são imprescindíveis por fornecerem pistas sobre os mecanismos de mediação entre os indivíduos e a realidade social. O conceito de habitus, “espécie de ordem impessoal que tem autoria coletiva” (Gimeno, 1999, p.83), o autor traz de Bourdieu. O conceito de institucionalização, “hábito compartilhado” (Gimeno, 1999, p.85), é trazido de Berger e Luckmann.

Interessa, aqui, a constatação do autor do quão maior é a força do habitus em relação à força da norma formal, uma vez que, interiorizado, o habitus é assumido e, graças a isso, a reprodução da prática passa desapercebida e o que parece ser “estilo individual” é apenas o desvio que é possível dentro do exercício do habitus (Gimeno Sacristán, 1999, p. 84).

Se isto é fato, é possível pensar que a institucionalização, sendo conseqüência cumulativa da execução das ações, mantém a continuidade dessas ações já transformadas em práticas, as quais, ainda que se alterem na forma, retém seu núcleo de solução.

Considerando que a prática educativa e as condições de seu exercício guardam relação direta com o que ocorre em outros setores, não sendo, portanto, resultado exclusivo de si mesma, importa ressaltar que a crença neoliberal que conduz hoje a nossa política educacional, como já mencionado no Capítulo I, estima que a idéia de controle mudará, decisivamente, as práticas no âmbito das escolas e dos órgãos decisórios, dotando-as de mais qualidade (Gimeno Sacristán, 1999, p.93). Tais proposições desconsideram, porém, que

> A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 91)

Explicação semelhante para propostas de transformação não consumadas se encontra em Hargreaves (1996), quando afirma que as culturas de ensino em geral e a cultura docente em particular foram geradas ao longo de muitos anos como exigência de enfrentamento dos problemas do cotidiano e são transmitidas aos membros inexperientes como soluções histórica e coletivamente compartilhadas. Reforça-se, portanto, a idéia de que as políticas de controle mencionadas não fazem frente a tais culturas arraigadas, que guardam em si enorme força de resistência.

As mudanças nos modos de fazer dos sujeitos e das instituições devem ser encaradas como mudanças paulatinas porque requerem também rupturas de esquemas adotados e assimilação de novos esquemas, assim como se supõe a manutenção de muitos aspectos (Viñao Frago, 1998).

Os dados de ampliação das redes escolares, sobretudo para o ensino médio, apresentados no Capítulo I fornecem a visão de um sistema educacional para atender grandes contingentes populacionais na educação, passando a exigir considerações teóricas que dêem suporte para a compreensão de como os sistemas se estruturam.

O conceito de burocracia na perspectiva veiculada por Weber, pode auxiliar na análise ora empreendida na medida em que permite a compreensão da estrutura e funcionamento da instituição moderna como organização de massas, no seio da qual se estudam tais mudanças no capitalismo avançado.

Segundo Weber (1971), *precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discrição, unidade, subordinação rigorosa, redução do atrito e dos custos de material e pessoal*, são características que atestam a superioridade da organização burocrática sobre qualquer outra forma de organização (p. 249).

O caráter racional da burocracia, pautado em regras calculáveis (permitindo a previsão e o controle dos resultados) e na impessoalidade (eliminando dos negócios elementos emocionais que fogem ao cálculo), respondem eficazmente à peculiaridade da cultura moderna, no que tange à sua base técnica e econômica (Weber, 1971).

No que tange ao foco deste estudo, destaque-se desde logo, a necessidade da especialização, do preparo adequado de cada agente no interior das instituições para o desempenho das funções a fim de evitar o descompasso com os demais princípios.

> Quanto mais complicada e especializada se torna a cultura moderna, tanto mais seu aparato de apoio externo exige o *perito* despersonalizado e rigorosamente "objetivo", em lugar do mestre das velhas estruturas sociais, que era movido pela simpatia e preferência pessoais, pela graça e gratidão. A burocracia oferece as atitudes exigidas pelo aparato externo da cultura moderna, na combinação mais favorável. (Weber, 1971, p. 251)

A esfera decisória da organização burocrática se sustenta, portanto, na objetividade, forma racional de atender a uma grande quantidade de pessoas. Um sistema de normas e procedimentos baseado na qualificação técnica padroniza a ocupação dos cargos e a regulação do desempenho dos funcionários, sem necessidade de supervisão ou intervenção direta. O acatamento a essas normas reflete, então, obediência à lei e não a pessoas, assim como o poder encontra-se nas mãos do ocupante do cargo (hierarquicamente considerado) e cresce à medida que o conhecimento adquirido no serviço aumenta e se especializa (Sampaio, 2004, p. 199).

Com base nos recursos impetrados por alunos que contestam sua reprovação, Sampaio (2004) realizou estudo sobre currículo, ensino e fracasso escolar. Identificados os princípios articuladores *fracionamento, classificação e homogeneização*, buscou dialogar com elementos teóricos relacionados à explicação de estruturas burocráticas e também da organização da prática pedagógica. Nesse percurso, a autora ressaltou a escola pública como organização de massa, calcada nos moldes de uma organização burocrática, conectada com esferas burocráticas maiores e integrante de um sistema de ensino administrativamente estruturado dentro de normas e padrões de funcionamento.

> Uma unidade escolar da rede de ensino público é uma peça no conjunto de um sistema burocrático e hierarquizado, que opera sob normas e padrões uniformes de funcionamento; internamente constitui-se como organização burocrática que se articula ao sistema maior e desenvolve mecanismos específicos à própria complexidade, dentro de padrões semelhantes. (Sampaio, 2004, p. 198)

Esta análise muito nos auxilia, pois abre a possibilidade de, por dentro da escola, apreender traços das estruturas mais amplas, permitindo maior compreensão acerca das macro e micro determinações que jogam importante papel nessa correlação de forças.

A organização do sistema escolar, traduzida em prescrições, regulamentos e rotinas de funcionamento, própria das formações burocráticas, ao mesmo tempo em que possibilita o gerenciamento de uma estrutura tão complexa, configura-se como base de um tensionamento que empurra para lados opostos a racionalidade manifesta na lei, a tradição que alimenta as ações e relações humanas e a realidade que se impõe.

Sampaio (2004) capta com propriedade parte dessa tensão quando analisa a limitação do trabalho docente na implementação do currículo dentro da estrutura burocrática do sistema de ensino em confronto com as deficiências de ordem material e das próprias falhas da burocracia que emergem da realidade assim como da própria natureza das orientações contidas nos documentos oficiais que orientam a ação do professor (pp. 204 – 207). As diretrizes pedagógicas expressas em tais documentos, que pressupõem a formação do cidadão crítico e participante, a apropriação, pelo professor, das características, interesses e valores culturais dos alunos, por exemplo, não coadunam com os padrões de impessoalidade, aceitação e conformidade a normas e valores preestabelecidos, com a coletivização do ensino e a padronização do currículo exigidos pela estrutura burocrática e muito menos com a falta de infra-estrutura e a superlotação das salas de aula (p. 209).

Pereira (1967) explicita de outra forma, não menos instigante, essa dicotomia apontada por Sampaio. Em sua pesquisa, também realizada numa perspectiva em que a escola é tomada visceralmente, o autor traz o Regimento Interno da escola pesquisada como manifestação do *ideal legal* e o contrapõe ao *ideal vigente* - detectado por representações dos agentes da escola sobre seus papéis - e ao *comportamento real*. Apoiado teoricamente em Weber identifica elementos de estrutura pré-burocrática, com permanência de aspectos da tradição patrimonialista, além de discrepâncias e superposições nas três esferas abordadas.

Analisando a legislação escolar pertinente à *empresa pública* constituída pelas escolas primárias estaduais e seus órgãos administrativos, naquele período, o autor conclui que a mesma se tratava de um conjunto de regulamentações

administrativas com caráter racional-legal, cujas normas evidenciava45m as características burocráticas de generalidade, universalidade e impessoalidade.

Ao estruturar essa *empresa* em termos de um sistema de cargos; fixar a atribuição desses cargos em termos da divisão do trabalho; hierarquizá-los, distribuindo a autoridade no interior da organização; definir sanções; determinar condições para o recrutamento do pessoal; formular a maioria das posições sociais intra-empresa como carreiras profissionais; propor técnicas de produção, como é o caso das orientações contidas nos Programas de Ensino, a legislação escolar manifestaria o traço burocrático primordial da separação entre o público e o privado, por possuir o princípio da não posse pessoal dos meios de trabalho ou produção, pelos membros da organização (Pereira, 1967, pp. 59 e 60).

Reconhece, porém, que a evidente presença de caracteres burocráticos nessa legislação *não impede que nela se apontem alguns aspectos não-burocráticos ou não estritamente burocráticos* (Pereira, 1967. p. 60), convergindo, aqui, para as considerações de Sampaio, anteriormente expostas. No campo das representações ideais de posição, vigentes na escola pesquisada, o autor observa também a operação de forças não-burocráticas de teor tradicionalista, ou seja, detecta a presença e a defesa, por parte dos agentes da instituição, de concepções legitimadas pela tradição como, por exemplo, a concepção de que a escola pertence ao seu pessoal docente-administrativo.

Este fato corrobora o tensionamento antes mencionado, desta feita agregando ao descompasso da legislação, forças conservadoras que se instauram no plano das representações e das relações, ligadas à estrutura e funcionamento pré-burocráticos que opõem resistência à efetivação de princípios burocráticos e de inovações pedagógicas que emergem desse contexto.

Na esfera do real, Pereira (1967) traz toda a força das limitações de ordem material e pessoal vivenciada pela escola pesquisada e ressalta que tais deficiências tornam-se empecilhos à plena realização do Regimento. Explicita, ainda, o quanto o professor se divide entre perceber-se e assumir-se integralmente como funcionário da burocracia e concretizar, na prática, a imagem de professor ideal construída pela tradição. Isso ocorre, segundo o autor, devido a uma acomodação entre elementos tradicionais e burocráticos, na qual já se reconhecem as compensações burocráticas da profissão, mas não se aceitam totalmente as responsabilidades que o Regimento impõe (p. 80).

Tradição e conservação, no entanto, não podem ser encaradas, em si mesmas, como obstáculo à mudança. Gimeno Sacristán (1999) pondera esta questão afirmando que, embora submerso num conjunto de práticas pré-existentes (cultura objetivada, acumulada, legado), apesar dos condicionantes e das regras já demarcadas, há opção de escolha, criação e inovação no espaço pessoal da ação do professor. Mais do que isso reforça a importância de se reconhecer e revisar o legado cultural humano para construir o novo sobre sólidas bases. *A tradição é o conteúdo e o método da educação* e admitir seu real valor não significa fechar as portas ao novo apegando-se à reprodução estéril que imobiliza os sujeitos; tradição não significa mover-se sem olhar para trás nem tampouco assumir uma postura tradicionalista. Em sociedades abertas, de orientação democrática, tradição é reprodução essencial e alia-se à crítica do legado recebido rumo à manutenção, renovação e até recuperação de aspectos culturais estabelecidos (Gimeno Sacristán, 1999).

Quer na contraposição entre o *ideal legal*, o *ideal vigente* e o *comportamento real* (Pereira, 1967), quer na descontinuidade entre *teoria, legalidade* e *prática* (Viñao Frago, 1978), quer na inter-relação *ação, prática, institucionalização e cultura* (Gimeno Sacristán, 1999), não importando a nomenclatura que se dê ou a categorização que se eleja a fim de melhor expressar a problemática, o imprescindível para este estudo é retomar o funcionamento interno da escola como uma tentativa de evitar a ilusão de um total poder, da idealização das propostas de mudança, onde nada separa intenções de resultados (Julia, 1995).

Essas fontes teóricas são valiosas para proceder à apreensão crítica de uma realidade educacional, por dentro da escola e dos órgãos administrativos que a organizam.

Para tal, num primeiro momento, visando auxiliar na compreensão de como o sistema estadual de ensino opera a questão da seleção do professor que vai entrar em sala de aula, serão expostas as determinações contidas na Resolução SE Nº 134, publicada em 17 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, estipulando critérios que lhe assegurem a legalidade e a transparência. Num segundo momento, o ponto de partida da análise será a Portaria DRHU nº 12, de 14 de dezembro de 1999, que estabelece critérios para atribuição de classes e aulas a

docentes e a candidatos à docência, em conformidade com a *habilitação* exigida para cada componente curricular.

Esse é basicamente o corpo legal no qual as Diretorias de Regionais de Ensino se apoiaram, regulamentando os procedimentos adotados no ano de 2005 (ano base desta pesquisa) para o preenchimento do quadro docente nas escolas públicas estaduais paulistas;

Apenas as orientações pertinentes ao ocupante de função-atividade (OFA) e ao candidato à admissão (eventual) serão ressaltadas, uma vez que a pesquisa focalizou-se nesses professores por motivos já sublinhados. Os depoimentos dos entrevistados serão contemplados juntamente com os dispositivos normativos e têm a intenção de permitir uma leitura do sistema a partir do ponto de vista dos agentes envolvidos, com todas as contradições e paradoxos que daí possam emergir, e, ainda, com a explicitação das práticas que se configuram nesse espaço de tensão.

1. O processo de atribuição de classes e aulas (normas e procedimentos legais contidos na Resolução nº 134/2003)

O capítulo I da Resolução nº 134/2003 traz as disposições preliminares e ali se estabelece a quem compete cada etapa do processo de atribuição. Cumpre ao Dirigente Regional de Ensino designar Comissão de Atribuição de Classes e Aulas para “execução, coordenação, acompanhamento e supervisão do processo que estará sob sua responsabilidade, em todas as etapas” (art 1º). Ao Diretor de Escola compete atribuir classes e/ou aulas da Unidade Escolar no processo inicial e por todo o ano letivo, observando as normas legais e respeitando a classificação dos docentes, por campo de atuação (art 2º).

Rege o capítulo II, *Da Inscrição*, que o Diretor de Escola deve convocar os docentes da Unidade Escolar, a fim de formalizar suas inscrições, por campo de atuação, referentes ao processo anual de atribuição de classes e de aulas, momento em que efetuam opção por alteração ou manutenção de jornada de trabalho e por carga suplementar, se titulares de cargo, ou por carga horária de trabalho, indicando a quantidade máxima de aulas que pretendam ministrar, se ocupantes de função-atividade (art 4º). Nesse mesmo artigo fica estabelecido que o OFA pode efetuar mais de uma inscrição caso tencione acumular funções em campos de atuação distintos ou ministrar aulas no ensino regular e também em projeto da Pasta que

requeira processo seletivo específico. Suas inscrições devem ser remetidas à Diretoria de Ensino de jurisdição da Unidade para que ele possa participar do processo.

No artigo 4º, parágrafo 10, fica estipulado que os eventuais devem fazer sua inscrição na Diretoria de Ensino, “sendo que os novos, nunca antes admitidos na rede pública estadual, deverão ser previamente inseridos e qualificados no Cadastro de Qualificação de Docentes (PAEF/PAEC) da Secretaria de Educação”. Tal Cadastro, reza o artigo 5º, deve ser anualmente revisto pelo Diretor de Escola.

Indagados sobre que etapas percorreram para se inserirem na rede pública estadual, os professores entrevistados apontaram distintos trajetos:

*Então eu fiquei sabendo que tinha, que você tinha que vir na escola dar teu nome, aí você dava teu nome na escola e aí você tinha que preencher uma ficha, tem que fazer exame médico para ver se você está apta para trabalhar. É porque você tem que abrir uma portaria, eu não sabia disso, porque primeiro fui no colégio BC, a moça falou: - Você deixa teu nome num livro; ela abriu um livro colocou meu nome, meu telefone, mas não me explicou que tinha que abrir portaria nada e nunca me telefonaram. Aí do BC eu vim para cá; aqui me falaram que tinha que abrir essa portaria, aí você traz toda a sua documentação, aí você vai fazer exame médico, psiquiátrico também, envolve tudo, daí depois da portaria aberta é que você pode começar a trabalhar, na verdade eu comecei aqui em outubro, como eventual, porque há um ano que eu estou lecionando só, é bem recente*. (profª V, escola H)

*Foi muito fácil. Chegando aqui eu comecei a dar aula direto. Eu fui ao colégio A primeiro porque eu sabia que tinha a escola de formação; chegando lá falaram que tinha fechado e para que eu viesse aqui, mas já era meu caminho mesmo. Chegando aqui, acho que foi 13 de março de 2000, já comecei a trabalhar, já me deram documentação, para mim foi muito fácil eu não tive dificuldade nenhuma. Então eu comecei a dar aula no curso de formação de professores e como eu tinha muita facilidade com os jovens, eles sempre me davam aula o dia inteiro, também no médio regular;* ***a inspetora que é a que cuida disso****. Geralmente como o nosso vínculo é só até dia 31 de dezembro, o vínculo do professor eventual, depois nós que vamos até a diretoria, fazemos nossa inscrição e depois a gente tem obrigação*

*de entrar em contato com a escola, mas como geralmente eu fico aqui direto, eu tenho a facilidade de logo já entrar em sala de aula.*(profª E, escola M)

*De eventual, eu não comecei aqui, comecei numa escola em São Vicente no subúrbio Humaitá eu conhecia pessoas lá, a coordenadora no caso, eu cheguei... você no terceiro ano de faculdade já pode começar dar aula, eles precisavam de professora eventual da minha área, aí eu comecei a lecionar lá. Todo ano tem que vir a escola; vem na secretaria ver se tem, se vão precisar de professor da área, tendo necessidade eles pedem que você faça um exame médico, enfim é um processo normal. Fica um cadastro, mas não é fixo, você..., por exemplo, hoje eu não pego aula, eu não tenho vínculo com a escola. Só o OFA que tem.* (profª L, escola H)

*O processo em si para você ingressar no estado sem ser concursado, você tem que ter uma autorização de uma escola para que você possa fazer um exame de sanidade mental. Aí eu não conhecia ninguém porque era o primeiro ano, me comentaram da professora S, eu vim aqui conversei com ela, falei: - Sou formado, quero trabalhar, preciso de uma autorização. Todas as escolas negam e ela olhou meu currículo e falou:- Não tem problema nenhum desde que você venha trabalhar para gente como eventual*. (prof. J, escola H)

*Eu vim de Praia Grande tinha uma diretora do colégio PF que falou: - Vamos para lá, você fica como eventual, tem muita falta de professor. Então eu fui para lá e passando às vezes aqui que é caminho, eu pensei: - Vou ver se nessa escola também precisa. E realmente estava precisando, porque eventual mesmo tem poucas, tem muito poucas, então eles estavam precisando, aí eu fiquei aqui. Bom agora eu sou também OFA porque eu tenho a classe de leitura, do projeto de leitura; mas eu trabalho mais como eventual do que como OFA. Aí como já sou da casa, já estou pela escola as pessoas também já me acionam.* (profª D, escola J)

*Bom foi o seguinte, foi em 2001, quando eu entrei para o estado. Eu entrei assim, eu fiz a inscrição na delegacia de ensino. Fiz a inscrição normal e onde eu moro, eu moro ali no Saboó perto da escola BG, daí eu peguei e fiz a inscrição lá também; eu peguei fui lá e dei meu nome. Daí lá estavam precisando de eventual, pegaram e me*

*chamaram; como eu moro perto, peguei e fui; me chamaram e eu comecei a dar aula lá.* (profª R, escola J)

*Acho que não sou uma eventual padrão. Ou seja, passei por processos diferentes dos demais. Nunca precisei fazer cadastro na diretoria de ensino. As próprias escolas pelas quais passei (3) foram reconhecendo meu trabalho e me requisitando para assumir aulas e mais aulas. A escola manda nosso B.O. (Boletim de Ocorrência) e a gente faz parte lá do processo e recebe tudo direitinho.* (profª K, escola O)

Os depoimentos falam por si, mas cabe comentar que, embora se perceba uma certa regularidade no seu conteúdo no que diz respeito a percorrer as instâncias *Escola* e *Diretoria de Ensino* para proceder à inscrição (e isso está de acordo com a normatização) e a apresentar determinados documentos (previsto no artigo 31), fica patente que muitos dos elementos apontados pelos professores não correspondem ao previsto na Resolução. Fica evidente, ainda, como o desconhecimento do processo deixa os professores à mercê de informações e interpretações de terceiros, além de subjugação a vontades e preferências dos funcionários da administração, manifestação da tradição patrimonialista na estrutura pretensamente burocrática. Sobretudo no último depoimento evidencia-se a limitação das prescrições e regulamentos que presidem a organização do sistema escolar diante da tradição que alimenta as relações humanas e permite o descumprimento do princípio da racionalidade burocrática. No entanto, o que deve chamar maior atenção do leitor é o fato de todos os entrevistados terem acentuado a facilidade com que ingressaram no sistema, assumindo rapidamente aulas, pelo que se pôde entender, até mesmo antes de concluído o processo formal. Isso poderia ser considerado fator positivo caso se pensasse na importância da agilidade para o atendimento a uma demanda. Mas, ao contrário, constitui-se em fato alarmante por se tratar de professores não-habilitados se posicionando.

Antes, entretanto, de se julgar tal situação como ilegal, é preciso reconhecer no parágrafo 7º, do artigo 4º, o respaldo inicial para que ela aconteça dessa forma.

> § 7º - Poderão fazer inscrições, tanto na Unidade Escolar, quanto na Diretoria de Ensino, conforme o caso, não apenas os docentes ou candidatos

> devidamente habilitados, mas também os portadores de diploma de licenciatura curta, os alunos do último ano de cursos regulares de licenciatura plena e os bacharéis ou tecnólogos de nível superior, observadas, em relação à inscrição na unidade escolar, as condições previstas no § 2º deste artigo.

O adjetivo “alarmante” empregado anteriormente deve-se, então, à constatação da existência de mecanismos de flexibilização com relação à exigência de qualificação do professor para atuar no ensino médio num instrumento legal que se declara concordante com a LDBEN 9394/96 e que, publicado em 2003 (vigorando ainda em 2005), soma 8 anos de não atendimento às determinações dessa Lei maior, parecendo estar ainda em conformidade com a lei 5692/71.

O fato de esses professores não só terem ingressado facilmente, mas também preenchido completamente sua carga horária, causa inquietação ainda maior. Principalmente se associado ao fato do OFA e o eventual estarem colocados em último lugar, os 5ºs, na ordem de prioridade para a atribuição de classes e aulas, segundo o artigo 7º (capítulo III, *Da Classificação*).

*Fico com a carga completa e ainda ultrapassa, sempre está ultrapassando porque a demanda é muito grande, muito grande mesmo*. (profª D, pedagoga, escola J)

Isso é revelador da falta de professores habilitados para assumir as vagas, seja por fuga da carreira, seja por uma política de formação insuficiente no aspecto quantitativo, ou no qualitativo quando se pensa no baixo índice de aprovações nos concursos, já mencionado no capítulo anterior.

Pode ser também indicativo do fortalecimento de práticas administrativas adotadas cotidianamente nas escolas com vistas a facilitar a condução do problema da falta do professor, como evidenciou a professora E da escola M, quando se referiu à inspetora de alunos como sendo a responsável por designar o substituto. Nesse caso, não se trata mais de uma lista geral que vai correndo e decrescendo no nível de exigência, mas de um professor não-habilitado que foi aceito no sistema, que se fixou na escola e, não importa se na classificação geral ainda haja profissional habilitado disponível, ele vai ser chamado por uma questão de comodidade e agilização na resolução do problema. Na verdade, se formos pensar o quão intrincado é o sistema para definir tais situações (e isso vai se tornar mais claro

à medida que os próximos dispositivos legais forem expostos), não se consegue delimitar ao certo *o que* configura *o que* no triângulo *realidade*, *sistema* e *práticas*.

Em prosseguimento ao processo de atribuição, efetuada a inscrição, procede-se à classificação dos inscritos. O artigo 9º estabelece os critérios concernentes aos não-titulares.

> Artigo 9º - A classificação dos docentes estáveis e celetistas, bem como a dos demais ocupantes de função-atividade e dos candidatos à admissão, observado o campo de atuação da inscrição, dar-se-á por situação funcional, **em lista única**, **sem distinção entre as disciplinas decorrentes das respectivas licenciaturas**, e também por tempo de serviço e por títulos, conforme segue. (grifo nosso)
>
> I - quanto à situação funcional:
>
> a) docentes estáveis;
> b) docentes celetistas;
> c) ocupantes de função-atividade e candidatos à admissão.
>
> II - quanto ao tempo de serviço, no campo de atuação da inscrição, com a seguinte pontuação e limites:
>
> a) na Unidade Escolar: 0,001 por dia, até no máximo 10 pontos;
> b) na Função: 0,005 por dia, até no máximo 50 pontos;
> c) no Magistério Público Oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: 0,001 por dia, até no máximo 20 pontos.
>
> III - quanto aos títulos, no campo de atuação da inscrição, com a seguinte pontuação para:
>
> a) certificado(s) de aprovação em concurso(s) de provas e títulos desta Secretaria da Educação, referente(s) ao mesmo campo de atuação da inscrição: 1 ponto por certificado, até 5 pontos;
> b) diploma de Mestre, correlato à disciplina para a qual é habilitado/qualificado ou na área da disciplina Educação: 5 pontos, e
> c) diploma de Doutor, correlato à disciplina para a qual é habilitado/qualificado ou na área da disciplina Educação: 10 pontos.

O parágrafo 5º deste artigo reza, ainda, que a classificação dos OFAs e dos candidatos à admissão será sempre conjunta, aspecto também mencionado no Capítulo V (*Do Cadastramento*), artigo 20, parágrafo 1º, dessa Resolução.

As professoras V, da escola H e C, da escola M, comentam a respeito do critério da *lista única* sublinhado no *caput* do artigo 9º e manifestam severa crítica quanto ao método adotado.

*Eles não dividem todo mundo, eles vão fazendo por pontuação, por área, aí você fica lá o dia inteiro. Tem professor que chega às 9 horas na Delegacia de Ensino e sai 3 da madrugada.*

*Olha, acho que o sistema deveria ser que nem há algum tempo atrás, na hora da atribuição, dividir por área. Agora englobaram tudo, física, química, matemática, biologia numa listagem só; demora, é sacrificante, tanto para nós professores como para o pessoal da delegacia. Deveriam ser feitas listas de atribuição por área, acabou, acabou, aquela mesa acabou. Então nós iríamos para casa, eles também, e depois a gente faria esse sistema de ir de escola em escola, porque é até mais fácil. Não é caso de escolher escola, mas será que eu vou ter a condição de pegar condução? Então fica a meu critério, então a responsabilidade é minha, porque as vezes tem muito professor que pega 4, 5 escolas, o horário não bate e larga e prejudica o pessoal que estava lá esperando pegar as aulas. Normalmente o pessoal fica lá até esgotar a lista toda, é massacrante, nossa, isso irrita, é um inferno, esse sistema que eles estão usando de misturar as quatro matérias numa listagem só, por pontuação, acaba maltratando a gente, e maltratando eles, porque chega uma hora que tanto o professor, como o pessoal que está atribuindo na mesa fica tonto. E ainda por cima é errado; eu vi na última atribuição professoras habilitadas em física perderem aula para habilitado em biologia, matemática, porque esse tinha mais pontuação e fechou a carga com outras disciplinas fora da habilitação.*

Fica evidente no depoimento acima o quanto a própria norma empurra o não-habilitado para dentro da sala de aula à medida que permite ao professor completar sua carga horária em componentes não restritos à sua habilitação. Trata-se das falhas da burocracia que emergem da própria natureza das orientações contidas nos documentos oficiais (aqui, numa Resolução), mencionadas por Sampaio (2004).

Quanto ao inciso II desse artigo, que estipula os critérios de pontuação, embora bastante valorizado pelos entrevistados, remete a uma reflexão já empreendida no Capítulo II deste trabalho, que adverte quanto à possibilidade dessa escalada também contribuir para a presença e a permanência dos não-habilitados em sala de aula, uma vez que o que está em jogo não é a qualidade do que se propõe ali, mas o cômputo do tempo de exercício na função.

A diretora S, da escola H, no entanto, associa a regra da pontuação a uma certa qualidade, já que esta incrementaria a questão da prática, essencial, segundo ela, para a profissão docente.

*É assim mesmo, então a cada aula que ele dá, ele vai adquirindo uma quantidade de pontos, então no decorrer do ano, vai de julho a julho a contagem, sempre de julho a julho, então vai aumentando a pontuação conforme vai entrando em sala de aula e isso eu acho excelente, porque ele está tendo experiência. Se a pontuação dele vai sendo aumentada dependendo do número de aulas que ele vai dar, então ele se esforça para entrar cada vez mais e isso eu acho muito importante que é a prática. Senão depois daqui a uma semana, dez dias, ele acaba perdendo o jogo de cintura que ele tem que ter com o adolescente*.

Já a professora L, da escola H,apresenta uma outra concepção:

*Olha, talvez esse método que eles colocaram de atribuição seja uma forma organizada de você poder atribuir uma aula, mas eu não sei se a pessoa que conseguiu muitos pontos porque tem, vai, 20 anos de casa ou de estado como OFA, ou 20 anos de magistério, é um bom professor ou se aquele que começou ontem é melhor do que ele, é um ótimo professor; então não dá pra associar o critério da pontuação com a qualidade diretamente. Eu não creio que seja qualidade, foi um jeito que eles organizaram, porque imagina você fazer entrevista com vários professores do jeito que o estado de São Paulo é imenso, não ia dar conta.*

A professora K, da escola O, confirma a importância que a pontuação alcança entre os professores que ingressam e pretendem se fixar na rede:

*Pra dizer a verdade, financeiramente trabalhar como eventual não compensa, mas a gente insiste porque a pontuação é muito importante*.

Percorrendo o texto normativo proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os inscritos e classificados nos distintos campos de atuação durante o processo inicial de atribuição de aulas, serão atendidos numa ordem seqüencial de etapas que se concretizam tanto no âmbito da Unidade Escolar (fase

1) quanto da Diretoria de Ensino (fase 2), esgotando primeiramente todas as possibilidades com relação aos titulares de cargo, atendendo posteriormente aos OFAs e candidatos à admissão, sendo que em ambos os casos estão sendo considerados apenas aqueles que assumirão aulas de disciplinas decorrentes das respectivas licenciaturas plenas.

O parágrafo 1º do inciso VIII, artigo 10, deveria coibir aquilo que a professora C, da escola M explicitou quanto a existir “muito professor que pega 4, 5 escolas, o horário não bate e larga”.

> §1º - A atribuição de aulas aos candidatos à admissão e aos ocupantes de função-atividade, inclusive aos docentes estáveis e celetistas, deverá se dar, no mínimo, pela carga horária correspondente à da Jornada Inicial de Trabalho, desde que composta integralmente em uma única escola, ou em mais de uma, se houver compatibilidade de horários e de distâncias entre as unidades.

Mas não o faz. Assim como também o parágrafo 9º do mesmo inciso não garante que os professores assumam efetivamente as aulas, pois o contrário parece ocorrer com certa freqüência e normalidade de acordo com o depoimento que se segue.

Observe-se, antes, a norma:

> § 9º - As classes e/ou as aulas em substituição a titulares de cargo, atribuídas a ocupante de função-atividade, que também se encontre em afastamento já concretizado antes do início do processo, somente poderão ser atribuídas neste período a docente que venha efetivamente a assumi-las ou ministrá-las, ficando expressamente vedada a atribuição de substituições seqüenciais no processo inicial.

Observe-se, agora, a realidade expressa na fala que emerge de dentro da escola:

*A diretora me chamou para ajudar no processo de atribuição. Então, por exemplo, um dia essa sala estava cheia de professores. Todos foram embora porque um deles tinha mais ponto e assumiu as aulas; mas eu achei que não ele não vinha. Por minha conta eu peguei o nome e o telefone de algumas pessoas que estavam aqui, antes delas irem embora. E realmente aquele professor nunca mais apareceu. Os alunos saem perdendo com a falta do professor. No meu caso seria bom porque eu*

*teria mais aula para mim, mas para mim não é importante; então aí eu mesma liguei para esses professores, eles vieram e foram excelentes professores como eu senti que seriam. Teve uma atribuição agora que o professor também, eu não participei, mas eu sei que ele ficou com as aulas, assumiu e nunca mais veio; tirou o lugar de outros, mudou o horário, prejudicando o andamento da escola, dos alunos e todo o clima da escola. Existe isso também, uma falta de comprometimento e postura de alguns professores*. (profª E, escola M)

O sistema, com toda a sua racionalidade burocrática expressa nas normas, não consegue prever ou criar mecanismos eficientes de resolução para uma situação como a descrita. Na correlação de forças entre a *norma formal* e o *comportamento real* (no caso, a citada falta de compromisso daqueles que não assumem as vagas), ganha este último que acaba por impelir à execução de ações que permitem o seu enfrentamento, configurando-se em variações dos modos de pensar e agir posteriormente transmitidos como soluções viáveis.

Os parágrafos 17 e 19 do artigo 10 fornecem os passos seguintes contidos na regulamentação da atribuição inicial de aulas:

> § 17 - Ao término do processo inicial, a Comissão de Atribuição de classes e aulas divulgará e coordenará a atribuição de vagas para admissões em caráter eventual, aos inscritos no referido processo, que tenham interesse e condições de suprir as unidades escolares com carência de professores para iniciar o ano letivo, atribuição esta, cuja admissão não caracterizará vínculo empregatício e se fará pelos Diretores de Escola, observando o campo de atuação relativo à vaga, a habilitação/qualificação dos inscritos, bem como a ordem de classificação em nível de Diretoria de Ensino.
>
> § 19 - No processo inicial, nas Fases 1 e 2, a atribuição de aulas dar-se-á exclusivamente nos termos do "caput" do artigo 12 desta resolução, contemplando os inscritos de qualquer situação funcional, em todas as faixas de classificação, apenas com aulas de disciplinas decorrentes das respectivas licenciaturas plenas, devendo haver, posteriormente, no período intermediário, precedente ao cadastramento de docentes, nas Fases 1 e 2, atribuição das aulas remanescentes do processo inicial, aos inscritos nos termos do § 7º do artigo 4º desta resolução.

O artigo 12, que regula a atribuição das aulas remanescentes após preenchimento de jornada pelos professores habilitados vem completar o respaldo legal comentado inicialmente na análise do parágrafo 7º do artigo 4º, e explicitar,

definitivamente, a presença das concessões no âmbito da legislação, não mais no plano federal, mas no estadual.

> Artigo 12 - A atribuição de aulas de disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em nível de Unidade Escolar e de Diretoria de Ensino, tanto no processo inicial, quanto durante o ano, far-se-á aos inscritos devidamente habilitados, portadores de diploma de licenciatura plena na disciplina a ser atribuída, seja como habilitação específica ou como não específica desta licenciatura.
> § 1º - Esgotadas as possibilidades de atribuição nos termos do "caput" deste artigo, as aulas que remanescerem poderão ser atribuídas conforme segue:
> I - aos portadores de diploma de licenciatura curta, apenas nas disciplinas decorrentes desta licenciatura e exclusivamente no Ensino Fundamental;
> II - a alunos de último ano de curso regular de licenciatura plena, somente na disciplina específica desta licenciatura;
> III - a portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso.
> § 2º - Se ainda comprovada a necessidade, poderá haver, exclusivamente em nível de Diretoria de Ensino, atribuição de aulas na seguinte conformidade:
> I - a portadores de diploma de licenciatura plena em disciplina diversa, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;
> II - a alunos de curso regular de licenciatura plena, na disciplina específica da licenciatura, que já tenham cumprido, no mínimo, 50% (cinqüenta por cento) do curso;
> III - a alunos do último ano de curso de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;
> IV - a alunos de curso regular de licenciatura plena, na disciplina específica, ou de cursos de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem em qualquer semestre do curso.
> § 3º - Os alunos, a que se referem os parágrafos anteriores, deverão comprovar, no momento da inscrição e de cada atribuição, matrícula para os respectivos cursos, no semestre correspondente.

Evidentemente, tais orientações vêm acompanhadas de dispositivos que procuram evitar o abandono total dos princípios da Lei maior e resguardar a legalidade do processo. Como exemplo pode-se citar o parágrafo 7º do mesmo artigo.

> § 7º - O candidato à admissão devidamente inscrito no processo, mas que não possua habilitação para a disciplina cujas aulas estejam sendo atribuídas ou nenhuma das qualificações previstas nos parágrafos 1º e 2º deste artigo, será admitido a título eventual, **até que se apresente candidato, no mínimo, qualificado nos termos dos citados parágrafos, para o qual perderá as referidas aulas.** (grifo nosso)

Desta feita o descompasso é observado também, mas às avessas. A normatização estadual, que estabelece critérios mais detalhados para guiar a ação das Diretorias de Ensino e das escolas, pauta-se majoritariamente sobre a concessão – que acaba por se constituir na norma propriamente dita – e a exigência, que expressa o intento de mudança, vem a reboque, acanhadamente, como mero "lembrete" de que lá longe, num horizonte bem distante, existe uma lei maior que aponta em outro sentido.

O artigo 13 dessa Resolução procura estabelecer critérios para a atribuição de aulas aos não-habilitados e toca diretamente no foco deste estudo, sendo, portanto o seu teor analisado detidamente, mais à frente, com a apresentação da Portaria DRHU 12/1999. Por ora, vale a pena captar, na letra da lei, o empenho em tentar administrar o inadministrável, controlar o incontrolável, a rendição, enfim, à falência das políticas públicas de educação que transformaram o provisório em permanente, colocando em xeque a qualidade do ensino.

> Artigo 13 - A identificação da área da disciplina, a que se condicionam as atribuições de aulas aos não habilitados, ou habilitados em disciplina diversa, previstas nesta resolução, deverá se processar através de análise ao histórico dos cursos, que apresentem, no mínimo, o somatório de 160 (cento e sessenta) horas de estudos de disciplinas afins da disciplina que será atribuída.
> § 1º - As disciplinas integrantes das atuais matrizes curriculares da Secretaria da Educação, cujas áreas tenham sido identificadas no histórico do curso, conforme estabelece o "caput" deste artigo, deverão ser objeto de registro (inclusão) no cadastro de qualificação do docente (PAEF/PAEC), a título de disciplinas correlatas.
> § 2º - O diploma e o histórico do curso de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, cuja apresentação é obrigatória para o registro da habilitação específica, no cadastro de qualificação do portador de certificado de licenciatura plena, obtido nos termos da Resolução CNE Nº 02/1997 ou da Portaria Ministerial nº 432/71 - Esquemas I e II, também se prestarão à identificação de disciplinas correlatas, conforme dispõem o "caput" deste artigo e o parágrafo anterior, para fins da atribuição prevista no § 1º, inciso III, do artigo 12 desta resolução.

Com relação à normatização do processo de atribuição de aulas, o aspecto mais comentado pelos entrevistados foi, sem dúvida, o relativo às dificuldades encontradas em manter o quadro docente completo durante todo o período letivo. O tema é tratado no capítulo VI, *Da Atribuição Durante o Ano*, desta Resolução, mas parece não contemplar as necessidades imediatas postas no contexto dinâmico do cotidiano escolar. Privilegia-se, aqui, apenas os depoimentos dos diretores das

escolas (a Resolução pode ser facilmente consultada pelo leitor), uma vez que são bastante elucidativos da própria norma e agregam, por meio da crítica, a possibilidade de identificação das falhas inerentes ao sistema.

*Esse ano houve rigor no prazo, as inscrições não se estenderam muito. Não houve renovação ao longo do ano*. (diretor O, escola O)

*O professor efetivo, acho que até falta menos que os outros. Mas aí que está, ao mesmo tempo pede licença porque tem um filho, um marido... sabe, porque ele é mais velho, não é tão mocinho.... Essa é uma escola central, eles vêm aqui para se aposentar. Por exemplo esse ano, o professor de português se aposentou, muita gente veio pela 22 que é uma lei que por exemplo, o professor é do interior e aqui tem uma vaga e ele vem substituir, vem substituir por exemplo uma professora que está na vice-direção de outra escola, aí sobra essa vaga e eles vêm ocupar; essa professora, eu tenho duas, uma já saiu no meio do ano porque tirou licença prêmio. Licença prêmio a desliga da escola, então tenho que arrumar outra professora. A outra porque foi operar então ela também é desligada. Saiu é desligada. Daí fazemos a atribuição de aula aqui mesmo na escola, depois que a gente manda para a diretoria, a diretoria anuncia, eles vêm aqui e a gente atribui. Eu primeiro pergunto se algum professor da casa quer aula, algum que já esteja aqui e não tenha a carga completa, se eles quiserem eu posso atribuir, seja efetivo ou não, aqueles que já têm alguma aula na casa, eu posso atribuir, agora quando ele não tem aula nenhuma ele não pode, tem que vir só na hora da atribuição junto com os outros. É difícil porque todos os professores que não são efetivos, eles já estão nessa altura do ano com as aulas deles, já estão substituindo outros professores que ficaram doentes. Nós temos uma em licença gestante, que foi ter bebê, temos esse professor de física que está em licença saúde, temos o de português que se aposentou, tenho professor que está desde o começo do ano no CEESMA, sabe temos vários, temos duas que estão na vice-direção, então nosso quadro é completado de maneira diferente.* (diretora S, escola M)

*Dificílimo manter o quadro completo durante o ano todo. Na rede estadual é muito difícil porque o cadastramento é feito agora no começo de janeiro, então muitos professores às vezes esquecem de fazer e com esses concursos que houve nós*

*quase não temos mais professores eventuais, então eles não podem pegar aula no estado se eles não tiverem feito a inscrição na delegacia de ensino; às vezes até aparece no decorrer do ano e a gente não pode atribuir aula porque não foi feita a inscrição. Eu particularmente acho que a inscrição deveria ser aberta duas vezes ao ano, agora em janeiro e em julho, porque os alunos formandos, inclusive, muitos terminam em julho e não podem pegar aula mesmo já com o diploma na mão porque não puderam fazer a inscrição. Por exemplo, agora final de setembro, outubro que começam a aparecer muitas licenças porque os professores já estão cansados, muitos problemas e tal, e aí a gente tem uma dificuldade imensa de encontrar um eventual ou um OFA para substituir. Porque todos já estão colocados, cada um já está na sua sede e aí é um problema porque cada aula não dada nós somos obrigados a repor e complica muito para a escola uma reposição.* (diretora S, escola H)

As duas diretoras e a professora R, da escola J, explicam como se resolve o problema da falta-dia, quer dizer, aquelas que não chegam a completar 15 dias, após o que a vaga é comunicada à Diretoria de Ensino para divulgação central e atribuição:

*...se um professor está faltando muito, a gente, isso que nós estamos falando é em relação à falta dia, então se por exemplo o professor tira uma licença após 15 dias a gente manda para a delegacia de ensino e a delegacia manda um professor para cá. Antes dos 15 dias a gente sabe que vai haver uma licença prorrogada, já manda o eventual ir entrando na matéria para não deixar acumular. Ele é professor de Biologia, mas quem está faltando é História, foi o caso que aconteceu esse ano, o professor ficou de licença praticamente o ano inteiro, então até ir para a delegacia porque a atribuição é feita semanalmente, então temos uma semana de espera, então o eventual entra e ele vai dar História, ele pega um livro de História do professor que está dando, ele estuda aquela matéria prepara aquela matéria e passa para os alunos para não acumular a matéria e precisar fazer reposição. Nós estamos com 1260 alunos (os dados oficiais referem-se a 1225) então é bastante, os professores faltam bastante, quando tem caso de falta-dia aí o eventual entra, a gente tem uma média de 2 a 3 eventuais por período, então a falta de um não é problema porque a gente tem como cobrir. O grande problema é quando faltam, por*

*exemplo 3, 4 professores no mesmo dia e isso acontece muito e eles não avisam com antecedência, então quando abre o período você vai ver quem vai para onde e aí de repente está faltando 4 professores e você está com 2 eventuais. É uma rotatividade muito grande, muito e para a escola eu acredito estadual é o maior problema que a gente tem, porque do resto eu acho que o governo supriu bem a necessidade de todas as escolas, está mandando verba constantemente, está procurando manter as escolas bem arrumadas com projetos bons que a gente pode desenvolver que cada escola resolveu adotar.* (diretora S, escola H)

*Na substituição de falta-dia aqui na escola, quando a gente não vem, eles costumam ligar. Tem dia que, vamos supor, às vezes não dá para mim chegar cedo, às vezes eles ligam ou às vezes por causa de condução..., eu espero eles me ligarem. Ou então às vezes automaticamente já venho por livre e espontânea vontade e às vezes fico aqui o dia inteiro. É que vir significa... (faz um gesto com a mão referindo-se a dinheiro, ao valor gasto na condução). É lógico, porque você arrisca, que nem hoje vim cedo para cá, para ver se faltava professor, não faltou, eu fico aqui porque como tem sempre professor que vai chegar durante o período, eu fico aqui, fico esperando, se vier tudo bem, se não vier eu entro e dou aula. É que vai, naquele negócio de esperar me ligar, às vezes acontece, eu não venho, eles me ligam, é o tempo de eu pegar e vir. Daí geralmente pego na segunda ou na terceira aula, dependendo do horário que eles me ligam, eu chego às vezes até na segunda aula, ou às vezes eu pego o carro e venho e aí se torna mais rápido, aí dá tempo de eu chegar para a segunda aula, mas às vezes eu venho de ônibus; mas dá tempo, do horário que eles me ligam dá tempo de eu chegar aqui antes da segunda aula sim.* (professora R, escola J)

*A gente costuma ter uma lista, com o nome dos professores, o telefone, cada um até que vem na atribuição a gente pede, porque às vezes o professor vem aqui e começa a ter aula direto. Um professor ficou doente, não veio aquela semana, teve dengue, teve não sei o que, a gente vai chamando, procuro fazer uma lista mas é difícil ter em todas as áreas; essa falta-dia que é difícil. Quando é licença maior eu ponho na diretoria, demora um pouco mas vem, o que é difícil aqui por exemplo, é professor eventual, aquele professor não sei se é OFA acho que é OFA, aquele que fica aí e pega aula quando precisa, nós temos uma de Português, temos um de*

*Educação Física, temos mais um só. Difícil e tem que entrar e dar matéria, então é mais difícil, se ele pudesse dar qualquer coisa, mas não pode.* (diretora S, escola M)

Não pode entrar e dar “qualquer coisa”, mas dá, pois a professora E, pedagoga, eventual dessa mesma escola M, não só assumiu por mais de um ano as aulas de História dessa mesma Diretora que está em cargo de substituição, como é freqüentemente designada pela inspetora (conforme relato anterior) a entrar no lugar de professores de diversas áreas e afirma realizar o seguinte trabalho:

*De acordo com a direção e a coordenação da escola, eu passei por vários diretores e coordenadores; tem coordenador que pede para o professor deixar matéria a gente dá continuidade na medida do possível. Teve um ano que o supervisor da escola exigia projeto, eu fiz projeto de teatro e o projeto foi o ano todo, sempre gostei de teatro, eu fiz 12 anos de música, gostava dessa parte de teatro, de festa, desse negócio de Educação Artística, eu gostava*.

Outros depoimentos corroboram a informação da professora, além dos já mencionados no Capítulo II quando se discutiu o impacto da atuação dos professores não-habilitados na qualidade do ensino:

*Já me conhecem e me acionam; estou aqui há mais ou menos 5 anos, então a maioria dos alunos já se adaptaram a mim e eu a eles, então a gente procura trabalhar de uma forma amigável, por exemplo, eles dizem: - Professora, eu tenho um trabalho para fazer, posso fazer esse trabalho, a senhora me ajuda? Eu vou procurar livros, e digo: - Você pode continuar seu trabalho. Então eu desenvolvo assim o meu trabalho como eventual, não é uma coisa rígida, imposta, porque no conteúdo nós não podemos entrar, então eu procuro trabalhar com temas atuais e correspondendo às necessidades do dia-a-dia deles.* (profª D, escola J)

*Muitas vezes aconteceu isso, eu tive que entrar para dar outras matérias, porque tem escola que exige que dê a área. A matéria do professor que está faltando. Aqui, no caso, eu entro com o projeto, graças a Deus* (profª L, escola H).

Importante aspecto é levantado pela diretora S, da escola M, que amplia muito a problemática das substituições, embora seja inerente ao sistema na medida em que constitui direito do funcionário. Trata-se das licenças gozadas pelos próprios substitutos. Instigada a dar sua opinião sobre como o sistema opera a questão da seleção de professores, a diretora retrata bem a situação:

*Você quer saber o que eu acho que está certo e que está errado? Eu vou te falar. Eu acho, na minha opinião, que, por exemplo, o professor sai de licença, um professor efetivo, vem um professor eventual substituir, o professor nem chega a dar as aulas, dá um dia, dois e licença, ele pega aula em tudo que é lugar e licença, porque ele não é efetivo da casa. Ele não se importa né? Aí vem outro e às vezes o outro também entra de licença, por isso que eu digo, tem muito professor. Aí que eu acho que está o erro. Você não pode ter um cargo que é de um professor que ficou doente, e ali é preenchido por três, quatro... Ele vem tira licença, outro vem tira licença, outro vem e tira licença, ninguém dá aula. Tem que esperar o efetivo voltar para poder dar a aula dele. Eu acho isso errado, porque daí é muito professor e ninguém pode ganhar bem mesmo, tem que ganhar mal.*

A professora R, pedagoga, OFA e eventual da escola J, explicando sua situação na escola, comenta sobre os períodos em que esteve de licença, o que, de certa forma, confirma a problemática levantada pela diretora S. Embora as faltas e afastamentos não sejam objeto desta pesquisa, entende-se que sua ocorrência incide sobremaneira no processo de atribuição de aulas, sendo fator determinante na “seleção” do profissional docente que deverá entrar em sala de aula.

*Eu comecei lá na outra escola com ensino médio e ensino fundamental, porque daí eu ficava lá os três períodos manhã, tarde e noite. Quando foi em 2003, em setembro, eu me afastei pelo fato de eu ter feito uma cirurgia, eu me afastei em setembro daí fiquei até o final do ano afastada.*

*...comecei aqui em maio do ano passado e estou aqui até hoje. Esse ano eu voltei pra cá e foi em abril que fiz outra cirurgia e aí eu fiquei três meses afastada; em*

*menos de um ano e meio eu fiz duas cirurgias. Uma foi a de redução do estômago e a outra eu retirei ovário, útero, daí fiquei afastada.*

Enfim, os professores são inscritos, cadastrados, a atribuição inicial obedece a certos critérios (que já são em princípio flexibilizados), mas o que acontece de fato é que aquele professor que se encontrava em último lugar nas escalas de exigência propostas para sua seleção, o eventual, sobretudo, é o que está dentro da escola, mais disponível e acaba por, mesmo não sendo efetivo, efetivar-se em sala de aula. Com a alta ocorrência de faltas e afastamentos denunciada pelos entrevistados, esse é o professor com quem o aluno pode contar, quando pode.

Todos os entrevistados foram chamados a fazer suas críticas e dar suas opiniões a respeito do processo de atribuição e cada qual apontou aspectos distintos, tangendo vários dos artigos da Resolução aqui avaliada. São agora transcritos por comporem um amplo leque de análise, e, embora não se pretenda discutir cada um dos aspectos mencionados, a percepção do todo que compõem, fornece importantes pistas para que se possa apreender as ações institucionais que se instauram e sedimentam como práticas e não só permitem, mas incentivam a permanência do professor não qualificado atuando no nível médio do ensino.

Com relação à forma de conduzir o processo:

*A atribuição geral eu acho mais horrorosa, mas aí eu acho que é um caso de ser humano, falta de postura de ser humano*.
*Acho pior mesmo eles não terem um tipo de cadastramento, uma coisa mais moderna. A nossa educação peca por ser muito antiquada, poderia rapidamente solucionar casos, porque a baixada santista não é tão grande assim, poderia ser um cadastro mais eficaz, mais ágil.* (profª E, escola M)

Com relação a alguns critérios adotados:

*O pior é que a gente, é outra coisa que eu acho errada, por exemplo, o OFA ele desenvolve um projeto na escola ele nunca consegue terminar porque no ano que vem não sabe para que escola vai. Eu acho assim que o sistema deveria fazer uma avaliação se aquele professor que trabalhou, OFA, trabalhou, desenvolveu um*

*projeto, está fazendo uma boa atuação com os alunos; ele* (o diretor) *poderia fazer uma recomendação para a delegacia para esse OFA ficar e terminar.* (profª C, escola M)

Com relação ao que compete ao diretor de Unidade Escolar na condução desse processo:

*Acho que, do ponto de vista geral, não há muito como o sistema fazer de outro jeito. A única coisa é que acho que o Diretor deveria ter um pouco mais de autonomia. Às vezes recebo aqui na escola um eventual com quem já trabalhei em outra escola e sei que é um profissional que vai causar problemas. Mas não posso impedir, é direito dele.* ***Tento enquadrar pra ver se ele desiste e vai embora****. Mas acho que o sistema teria que encontrar um mecanismo para lidar com essas variáveis. Há muitos profissionais inscritos mal qualificados e descompromissados, fica muito difícil para o Diretor lidar com isso.* (diretor O, escola O)

*Não vejo como ser de forma diferente. Mas uma coisa acho que não está muito certa. O processo fica muito na base do QI (quem indicou?). Se você conhece os diretores, se tem quem te indique, vai conseguindo mais aulas e permanecer. No meu caso não tive problemas exatamente por isso; tenho bons contatos e fui cavando espaço, mostrando o meu trabalho; mas para quem está começando fica difícil se não conhecer alguém. Na prática, fica na escola quem a Direção gosta, conhece e aprova...* (profª K, escola O)

*Depois da inscrição lá (DE), o resto é aqui na secretaria da escola. Isso quando o diretor aceita, porque tem certas exigências, porque eles também podem não aceitar ou aceitar o professor no caso do eventual.* (profª E, escola M)

De fato, o diretor parece estar com a razão quando reclama da ausência de autonomia para impedir a inscrição de um professor eventual na escola, pois não se encontrou em nenhum dos artigos do capítulo II, *Da Inscrição*, qualquer orientação formal que disponha o contrário. Apenas o artigo 24 dá ao diretor, porém juntamente com o Conselho de Escola, uma certa autonomia ao conferir-lhe poder de decisão sobre a permanência de um substituto em caso de prorrogação de afastamento do

substituído ou de ocorrência de liberação da classe ou das aulas em substituição. Mas isso se refere ao eventual que já se encontra atuando na escola. Do ponto de vista legal, portanto, tem razão o diretor e não as professoras; os depoimentos destas, ao que parece, estão mais uma vez comprovando a coexistência de traços não-burocráticos e burocráticos dentro do sistema escolar, já que a decisão sobre quem fica e não fica na escola denota amplo padrão de pessoalidade. O próprio diretor, parte também para uma ação que reside nesse mesmo padrão, quando procura resolver a situação tentando “enquadrar” o professor de quem quer “se livrar”.

Aqui, mais uma vez, a inconsistência da norma formal, que deveria garantir o controle do processo, fortalece a adoção de soluções que residem no âmbito das práticas.

## 2. A exigência de qualificação na composição do quadro do magistério (normas e procedimentos legais contidos na Portaria DRHU nº 12/1999)

O grau de exigência de qualificação do professor vem sendo associado a uma complexificação do papel da escola numa estrutura sócio-econômica que demanda novas formas de organização para o atendimento às massas. As diretrizes políticas em âmbito nacional e mundial configuram as finalidades educacionais e impõem padrões de atendimento que passam cada vez mais pela necessidade de especialização, um dos quesitos essenciais das organizações burocráticas. A formação docente tem sido, por isso, tema recorrente na história do país e está sempre na pauta das políticas públicas de educação, tanto no Brasil como no exterior.

Conforme já exposto no Capítulo I deste trabalho, A LDBEN 9394/96 coloca como exigência para o exercício da docência no ensino médio a titulação na licenciatura plena e, embora admita a formação em serviço, estipula o prazo de dez anos para que todos os professores tenham resolvida a questão da formação.

A vigência, ainda em 2005 (ano base de realização dessa pesquisa), de orientações contidas em Portaria datada de 1999 que procura regulamentar a questão da habilitação do professor no Estado mantendo os “velhos conhecidos”

mecanismos de flexibilização, fortalece o argumento de que a realidade da não-formação está longe de ser alterada.

Em primeiro plano, a Portaria DRHU nº 12/1999 apenas normatiza a situação dos portadores de licenciatura plena, classificando-os quanto à habilitação.

> A Diretora do Departamento de Recursos Humanos, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução CNE/CP nº 2/97; Lei Complementar nº 444/85 e Lei Complementar nº 836/97 e, considerando a necessidade de estabelecer critérios para atribuição de classes e aulas a docentes e a candidatos à docência, em conformidade com a habilitação exigida para cada componente curricular, expede a presente portaria:
>
> Artigo 3º - As aulas dos componentes curriculares do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio serão atribuídas a candidatos com licenciatura plena, classificados quanto à habilitação, específica e não especifica(s), em conformidade com o ANEXO II desta Portaria.
>
> Artigo 4º - No processo de atribuição de classes e aulas, serão atribuídas ao candidato, primeiramente, as aulas de sua habilitação específica, e, posteriormente, as da(s) não específica(s).
> § 1º - Dentre as habilitações decorrentes de uma licenciatura, é considerada específica aquela cuja denominação seja idêntica à da licenciatura;
> § 2º - Quando a denominação da licenciatura não definir a disciplina específica, ou admitir mais de uma disciplina como específica, o candidato, não titular de cargo, deverá, para fins de classificação, manifestar sua opção que, uma vez definida, não poderá ser alterada no decorrer do ano letivo;
> § 3º - Para uma licenciatura cuja disciplina específica seja um componente curricular para o qual inexistam aulas a serem atribuídas, não poderá ser considerada como específica qualquer outra disciplina;
> § 4º - O candidato, não titular de cargo, portador de mais de uma licenciatura, com mais de uma habilitação específica, deverá optar por apenas uma delas, não podendo alterar esta opção no transcorrer do ano;
> § 5º - O concluinte de curso do Programa Especial de Formação Pedagógica somente será considerado habilitado, no componente curricular especificado no Certificado;
>
> Artigo 5º - A atribuição de aulas de um componente curricular contemplará, prioritariamente, os candidatos classificados nesta disciplina como específica, e, posteriormente, os candidatos para os quais este componente seja disciplina não específica.

Estas primeiras e aparentemente inofensivas disposições causam, entretanto, certo desconforto, pelo fato de se admitir a possibilidade do exercício da docência em disciplina não-específica (inclusive ao titular!), ou seja, naquela para a qual o foco do curso de formação inicial não foi direcionado, componente curricular marginal ou apenas decorrente do principal. Conforme várias concepções formativas

dos docentes e até mesmo como já alertou, no Capítulo II, o professor J, da escola H, 160 horas cursadas em determinada disciplina não fornece o domínio necessário do conteúdo de ensino!

Se considerada a rapidez com que a lista de atribuição corre, lançando mão de todo e qualquer profissional disponível (constatação do tópico anterior), e ainda a grande demanda de vagas, pode-se inferir que quase a totalidade dos professores deve atuar também (ou somente!) em disciplina não-específica. Inicia-se aí a descaracterização da exigência, que já é, em si, altamente flexibilizada. Embora se trate aqui de profissional que cursou a licenciatura, portanto habilitado para o exercício da docência, se retomada a discussão em torno da baixa qualidade dos cursos de formação inicial que não conseguem sequer proporcionar um atendimento satisfatório dentro do que se propõem como especificidade (quem dirá na área não específica!), pode-se afirmar que a medida regulamentar amplia a idéia do aligeiramento da formação e, conseqüentemente, a precarização do ensino.

O quadro contendo o Anexo II mencionado no artigo 3º da Portaria é aqui reproduzido parcialmente (somente com os casos voltados para o ensino médio) para que o leitor possa verificar o que significa exatamente a atuação em disciplina não-específica.

Quadro I : Possibilidade de atuação em disciplina específica e não específica conforme formação mínima exigida, por nível de ensino e componente curricular

(Anexo II - Portaria DRHU nº 12/1999)

| COMPONENTE CURRICULAR | NÍVEL | FORMAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA | DISCIPLINA | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Específica | Não Específica |
| *LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA | EM | Licenciatura Plena em Letras | * | |
| *HISTÓRIA | EM | Licenciatura Plena em História | * | |
| | | Licenciatura em Estudos Sociais plenificada com História | * | |
| | | Licenciatura Plena em Filosofia | | * |
| *GEOGRAFIA | EM | Licenciatura Plena em Geografia | * | |
| | | Licenciatura em Estudos Sociais plenificada com Geografia | * | |
| *MATEMÁTICA | EM | Licenciatura Plena em Matemática | * | |
| | | Licenciatura em Ciências plenificada com Matemática | * | |
| | | Licenciatura Plena em Física | | * |
| *EDUCAÇÃO FÍSICA | EF/EM | Licenciatura Plena em Educação Física | * | |
| *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA | EF/EM | Licenciatura Plena em Educação Artística | * | |
| *BIOLOGIA | EM | Licenciatura Plena em Ciências Biológicas | * | |
| | | Licenciatura em Ciências plenificada com Biologia | * | |
| | | Licenciatura Plena em História Natural | * | |
| *FÍSICA | EM | Licenciatura Plena em Física | * | |
| | | Licenciatura em Ciências plenificada com Física | * | |
| | | Licenciatura Plena em Matemática | | * |
| | | Licenciatura Plena em Química | | * |
| *QUÍMICA | EM | Licenciatura Plena em Química | * | |
| | | Licenciatura em Ciências plenificada com Química | * | |
| | | Licenciatura Plena em Física | | * |
| *SOCIOLOGIA | EM | Licenciatura Plena em Ciências Sociais | * | |
| | | Licenciatura Plena em Filosofia | | * |
| | | Licenciatura em Pedagogia, regime anterior ao da Res. CFE nº 2/69, desde que a disciplina conste do currículo | | * |
| *FILOSOFIA | EM | Licenciatura Plena em Filosofia | * | |
| *PSICOLOGIA | EM | Licenciatura Plena em Psicologia | * | |
| | | Licenciatura Plena em Filosofia | | * |

É o artigo 9º da Portaria que escancara as portas para os não-habilitados, embora, mais uma vez, sob a insígnia da excepcionalidade:

> Artigo 9º – Na inexistência de candidato habilitado para determinado componente curricular, a prioridade na atribuição dessas aulas, em caráter excepcional, dar-se-á na seguinte ordem:
> I – portador de licenciatura curta na disciplina específica e aluno de último ano da licenciatura plena correspondente às aulas a serem atribuídas;
> II – portador de diploma de bacharel na área da disciplina;
> III – aluno, com pelo menos um semestre cursado, de curso de licenciatura plena correspondente às aulas a serem atribuídas;
> IV – portador de licenciatura plena em disciplina diversa;
> V – portador de licenciatura curta em disciplina não específica;
> VI – candidatos, com formação de nível superior em área diversa.

A apropriação por parte dos professores da regulamentação é um tanto distorcida e denotativa do emaranhado em que o próprio sistema vai se enredando na busca por uma lógica inexistente.

*... é assim, na falta de professor licenciado, professor aluno da matéria, aí entra os da área de Química, engenheiro, bacharel, depois vem o pedagogo ou outra matéria que tenha uma carga de 180 horas da matéria*.(profª C, escola M)

No próximo depoimento da mesma professora, fica evidente a existência de uma subclassificação que não aparece explicitamente nos textos normativos pesquisados, mas que de uma certa forma são coerentes com sua estrutura interna.

*...tudo depende da minha carga, estou com a carga completa e não suporta nenhuma outra atribuição; se eu tivesse 20 horas e tivesse uma outra matéria que no meu histórico escolar tivesse mais de 180 horas eu poderia dar. No caso eu posso dar no ensino médio Química e Física, e Matemática mais para o ensino fundamental.*

Sendo a professora bacharel em Química, incluindo-se, portanto, no inciso II do artigo 9º da Portaria, se ela afirma poder lecionar Física no ensino médio, é porque foi aplicada aí uma subclassificação, pautada na regra para o licenciado, que permite a atuação em disciplina não-específica. Nesse caso, para efeito de comparação, e observando o quadro acima exposto, o título de bacharel em

Química foi equiparado ao de licenciatura plena em Química, autorizando a professora a lecionar na disciplina não-específica Física.

O intento não é complicar a apreensão do sistema por parte do leitor, mas fornecer elementos para que se aperceba do quanto a realidade do professor não-habilitado em sala de aula passa por longo e intrincado processo de “refinamento”, num trajeto que se inicia na legislação de âmbito nacional, passa pelas políticas de implementação das chamadas reformas educacionais e sua regulamentação num conjunto de normas oficiais, até chegar ao *inspetor* que designa aquela professora, pedagoga, que já está na “casa”, para ministrar aula de Matemática ao adolescente que, segundo as últimas propostas, deve ser desenvolvido em suas habilidades e competências “sólida-interdisciplinar-transdisciplinar e contextualizadamente” para a vida e o trabalho.

O próximo depoimento é representativo do quanto o grau de exigência de formação decresce na mesma medida em que se descem os degraus da escada que leva do plano das leis até as urgências do cotidiano escolar.

*Aí o ano passado, quando acabou minha licença, eu fui para lá* (escola anterior)*, só que não aceitaram por causa da Pedagogia; aí eu vim para cá porque aqui estava precisando e estou aqui até hoje. Aqui como tinha necessidade de eventual eles pegaram e conseguiram e eu entrei vim para cá e fiquei aqui. Isso também depende um pouco da escola, se a escola aceitar tudo bem, se não aceitar eu tenho que correr atrás de outra. Esse ano teve um pouco de problema porque eles* (DE) *não queriam aceitar por causa só da Pedagogia, e deu um pequeno problema, mas depois conseguiram. A própria diretora da escola foi correr atrás e conseguiu para que eu continuasse aqui e estou aqui até hoje.*(profª R, escola J)

Não se deve julgar a diretora que se empenhou por manter uma profissional que provavelmente é considerada por ela bastante colaborativa, nem tampouco a professora que quer e precisa trabalhar. Afinal, do ponto de vista do cargo diretivo, é essencial que se continue atendendo ao aluno, que se mantenha a “máquina funcionando” e do ponto de vista da carreira docente, é imprescindível angariar os pontos para uma possível e sonhada estabilização. Deve-se, outrossim, considerar em que contexto essa situação se insere e qual o real alcance que políticas educacionais pautadas em iniciativas de controle, no plano pedagógico, e baixíssimo

investimento, no plano estrutural, têm sobre as urgências da realidade e sobre as práticas instauradas no sistema escolar.

Por fim, chamados mais uma vez a opinarem, os entrevistados colaboram para a apreensão do sistema a partir do ponto de vista de quem está dentro da escola, apontando suas fragilidades e incongruências.

*Habilitação é um problema porque tem gente vamos supor, eu comecei agora depois de 5 anos de formada, mas tem gente que está fazendo faculdade e já começa como eventual e aí tem pontuação na tua frente. Quem não tem habilitação escolhe por último, porque lógico eu estou formada e vai um aluno que nem está formado ainda e só porque ele tem 10 pontos fica na sua frente, não é justo, não é verdade? O diploma nessa caso conta na frente e eu acho isso importante.*(profª V, escola H)

*Não, no cadastramento não se analisa currículo nem nada. Você vai na DE se cadastra, você vai levar o histórico, mas aquele histórico eles não vão nem ver se tem vermelho ou não, você leva o histórico, se você for formado eles pedem o diploma, se você não é, no caso o eventual quando está no terceiro ano ele pode dar aula, vai levar a declaração que está cursando e estando tudo ok, eles vão e te cadastram. Já conheci pessoas..., porque é assim, você está, por exemplo, eu estou no quarto ano de faculdade eu fiz matrícula, eu fazendo a matrícula eu tenho direito à declaração porque tenho a matrícula feita.* ***Eu já conheci gente, eventuais, que fizeram a matrícula, trancaram a matrícula e continuaram dando aula parando a faculdade.*** *No caso do efetivo ele vai fazer uma avaliação, vai fazer uma prova, se conseguir 50% passa; agora acho que nesse caso* (do eventual) *é um erro muito grande.* (profª L, escola H)

*O sistema de inscrição é por aí mesmo, tem certas atitudes que eles tomam que eu acho certo, mas deveriam facilitar nas outras áreas como Pedagogia. Tem preconceito, então fica mais difícil para eles facilitarem o nosso lado. Eu acho assim que eles poderão facilitar não desprezando os outros cursos ... que nem quem tem Pedagogia; o pedagogo pode substituir qualquer área na falta de um professor e isso eles já complicam, ele não pode. Não estão aceitando, acho que deveriam aceitar mais.*(profª R, escola J)

O intuito deste capítulo foi apresentar as ações empreendidas na regulação da seleção de professores para o ensino médio, tanto do ponto de vista legal, tomando por base a normatização da esfera estadual, quanto do ponto de vista dos agentes da escola, identificando as práticas sedimentadas em torno do atendimento, ou não, ao estabelecido na regulamentação.

Resta a certeza de que não basta discutir apenas a qualidade das licenciaturas e seu impacto sobre o exercício da docência. É imprescindível que se discuta também a realidade da não-formação dos professores que já se encontram atuando e que, no contexto das práticas instauradas, convertem-se em massa disforme e vulnerável a ações meramente reprodutoras. Tais “professores”, que ocupam posição marginal no sistema público de ensino, assumem papel central na análise desse mesmo sistema. Revelam a presença e sustentação, no próprio sistema, de dispositivos que estimulam não só a permanência desses professores atuando em quaisquer áreas, mas também a perda da crítica com relação a essa situação, alimentando uma disputa infértil por manutenção de espaço; uma luta que está muito mais associada à necessidade de subsistência do que à valorização do magistério e à melhoria da educação.

# Considerações Finais

Tarefa difícil a de tecer considerações finais, pois o término de uma pesquisa traz sempre mais inquietações do que respostas.

Em princípio pode-se dizer que tentar conhecer um sistema que se desconhece a si próprio foi um desafio e tanto. As idas a campo para a coleta de dados puderam fornecer uma clara visão do quanto se trata de máquina inconcebível e quase que inadministrável. O desencontro de informações, extravio de papéis, demora nos prazos para atendimento a solicitação de informações e a própria ausência de um registro mais preciso da situação do professor e do processo de atribuição de aulas, evidenciou tal realidade. Para os sujeitos que fazem parte dessa estrutura, porém, tudo parece muito tranqüilo, muito normal. Não se sabe precisar bem se o que existe é uma extrema valentia que possibilita o convívio diário com mecanismos tão instáveis e ambíguos, ou se é extrema apatia e acomodação a uma situação que já se conformou como incontornável.

O importante, entretanto, é utilizar esse momento para destacar alguns interessantes traços que emergiram como resultado da pesquisa e que, embora tenham sido bastante explorados ao longo do texto, merecem agora ser organizados de forma a permitir ao leitor a identificação do alcance dos objetivos propostos no início deste estudo.

Da análise documental empreendida no Capítulo I foi possível perceber na legislação sobre educação, em âmbito federal, que a provisão de professores (ato provisório e precário) se impôs ao longo de toda a história, coexistindo com iniciativas de exigência de qualificação, sobretudo após a década de 1930 quando o ensino superior passou a ser incumbido da tarefa de preparar o futuro professor para o ensino secundário por se acreditar imprescindível a associação entre ensino e pesquisa na esfera da formação. Nesse sentido, pôde-se notar quão aligeiradas foram as propostas para a formação de professores discursadas pelas sucessivas tentativas de reformas de ensino, imprimindo na própria lei um descompasso tal que abarcasse dispositivos prevendo os anseios de mudança bem como outros que garantissem um atendimento à situação real da falta de professores para ocupar as vagas decorrentes da expressiva expansão pela qual o ensino médio passou ao longo das décadas.

Aquilo a que se denominou *esquemas provisórios* é extremamente representativo da pressão que os imperativos da realidade e as ações ali instauradas colocavam sobre a própria legislação, que tentava ainda contemplar novas concepções do plano teórico da educação e exigências racionais de ordem burocrática que deveriam manter a máquina funcionando. As condições sociais e educacionais que levam à falta de professores qualificados para atuar no ensino médio impeliram a presença, no texto da lei, de artigos transitórios que garantissem a cobertura de certa demanda, mesmo deixando de atender aos requisitos de seleção, atrelados à formação, na própria lei exigidos. E quando se instaurou uma determinação legal, a exemplo da última LDB, que buscou pôr fim a essa situação específica eliminando tais artigos transitórios - como que almejando instaurar mudanças radicais, num apagamento do passado -, o que se percebeu foi que as ações do sistema pouco ou nada se alteraram; ao contrário, a análise documental empreendida no Capítulo III pôde mostrar o fortalecimento de tais ações - porque as necessidades cotidianas continuam a exigir soluções - e uma acentuada ruptura entre o real e o ideal expressos no âmbito das leis e das ações. Concluiu-se, pois, que a lógica burocrática que preside a formulação e a implementação da normatização e preside também a instituição escolar, paradoxalmente, por não ser acompanhada de medidas que dêem suporte às condições materiais necessárias, favorece o recrudescimento de forças conservadoras e de cunho patrimonialista que se cristalizam em forma de práticas caseiras para a resolução de problemas.

Pairou, ainda, ao longo das reflexões empreendidas na construção do Capítulo I, uma desconfiança de que a manutenção da possibilidade de formação em serviço expressa no artigo 87 da LDBEN 9394/96, seja na verdade uma pseudo-solução para o problema. Mesmo havendo prazo estipulado para que todos os professores estejam devidamente habilitados, pode-se compreender tal dispositivo como brecha, à moda dos antigos mecanismos de flexibilização observados nas regulamentações dos períodos anteriores.

O voto em separado do conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, quando da votação do Parecer nº 04/97 que examinava a proposta de Resolução sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes (em substituição à portaria ministerial 432/71), é ilustrativo das dúbias interpretações conferidas à LDBEN 9394/96 e da preocupação que se veio delineando ao longo deste trabalho

com relação ao descompasso e à permanência expressos na própria lei e suas implicações na prática.

O parecer dos relatores conselheiros do CNE admite a “grande necessidade de formação de professores para atender à falta deles nas quatro últimas séries do primeiro grau e no segundo grau[14]” alertando, entretanto, para a importância de se respeitar a situação específica de cada região no que concerne às disciplinas para as quais se observa falta de professores (sendo ressaltadas Matemática, Física, Química e Geografia). Após a tecitura de críticas à iniciativa de instalação de licenciatura curta na década de 1970, apontando efeitos negativos sobre a formação dos professores; às dificuldades encontradas pelas universidades em assumir seu papel na preparação de professores para a educação básica e apontar para “a importância da definição de uma política nacional mais ampla para a formação profissional de docentes, que trate integradamente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação continuada”, o parecer enfatiza a necessidade de garantir que a medida ali proposta assuma caráter emergencial. Para tanto, propõe que se constituam “programas, em lugar de cursos, como é facultado pela LDB, cuja duração ficará assim naturalmente limitada, evitando o risco de perenização de soluções que podem parecer apropriadas para um determinado tempo e lugar, mas podem se tornar obsoletas com a evolução da situação local”.

Note-se, entre parênteses, que a medida emergencial que os relatores propõem para evitar a perenização de tal iniciativa, torna, paradoxalmente, perene a situação de manutenção de medidas emergenciais nos documentos oficiais.

Em seu voto, o conselheiro que se opôs ao parecer afirma que “a caracterização dos ‘programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica’, como emergenciais ou provisórios, não encontra respaldo na Lei nº 9394/96”. Declara, ainda, que o artigo 63, em seu inciso II, define claramente que tal tipo de formação é uma das admitidas para serem oferecidas pelas instituições superiores, de modo permanente. Repudia, enfim, o caráter provisório que o colegiado emprestou a esse tipo de programa, lembrando que o CNE não pode ultrapassar, em suas normas, os limites da LDB.

---

[14] Note-se que o texto foi produzido e aprovado no ano de 1997, posterior, portanto, à nova LDB, e ainda utiliza a nomenclatura pertinente à Lei nº 5692/71.

O relatório dos pareceristas é emblemático da cisão entre intenções e resultados, da superficialidade das propostas de mudança e da perpetuação de mecanismos de flexibilização.

A bem da verdade, nem a supressão completa das brechas ou concessões, nem a sua manutenção nem muito menos o seu escamoteamento, são capazes de imprimir alterações significativas nas ações mais refinadas, desde a normatização estadual até as práticas instauradas nas escolas, como se pôde verificar no Capítulo III. Os estudos sobre cultura escolar puderam contribuir para esta análise conclusiva já que alertaram sobre o tempo e a forma necessários para a efetivação de novos modos de pensar e agir. A constatação da política de baixos investimentos e incremento da formação e carreira docente pode, ainda, explicar uma parcela das mudanças que não chegam a acontecer, também como parte da cultura no que tange à iniciativa no campo educacional.

Da pesquisa de campo, cujos resultados foram parcialmente registrados no Capítulo II, pôde-se apreender quem é o professor que atua hoje no ensino médio público estadual santista, identificando-o quanto ao sexo, idade, formação, função, composição da jornada de trabalho e aspectos da carreira.

Verificou-se, ali, a presença marcante de professores não-habilitados exercendo a docência, confirmando indícios que mobilizaram a realização desta pesquisa. As lacunas da formação puderam ser observadas pelo ângulo de sua própria negação, ou seja, da não-formação. As críticas, angústias, expectativas e anseios dos professores entrevistados, mais do que concepções de mundo e educação, mais do que traços da cultura e do *ideal vigente* denunciaram a urgência de uma atenção maior à qualificação do professor que adentra a sala de aula cotidianamente. Sob o ponto de vista que aqui se defende, um professor com uma frágil formação está mais suscetível e permeável à adoção e reprodução, sem a devida crítica, das práticas preexistentes, sendo, na busca por regras e limites necessários à ação, um agente eficiente para a implementação de propostas curriculares centralizadoras (como a atual), que se camuflam sob o discurso da descentralização e autonomia.

Restou, da análise dos depoimentos dos agentes da escola, a certeza da baixa qualidade no atendimento ao jovem, fruto do despreparo e da alta rotatividade oriunda das excessivas faltas, da insuficiente realização de concursos e da própria fuga da carreira devido aos poucos atrativos.

Da outra parcela dos resultados da pesquisa de campo, confrontada com a análise documental efetuada nas determinações legais em âmbito estadual e registradas no Capítulo III, foi possível apreender a forma como o sistema opera a questão da seleção dos professores para o ensino médio, incluindo as ações estruturadas pelas escolas para o enfrentamento da situação diante da escassez desses profissionais. Ficou patente que a tentativa da última LDB de suprimir as concessões que visavam atender às necessidades reais acirrou ainda mais a existência de mecanismos de flexibilização na normatização de âmbito estadual, fazendo migrar o descompasso historicamente observado nas leis federais para a regulamentação mais refinada, desta feita com maior ênfase à concessão do que à exigência.

Observando, mais detidamente, as minúcias constantes da Resolução SE e Portaria DRHU apresentadas no Capítulo III, pode-se notar uma preocupação acentuada em estabelecer passos bem definidos que resguardem, sobretudo, os direitos dos efetivos, mas que ao mesmo tempo garantam a cobertura das escolas com o número suficiente de professores, mesmo que sejam os não-habilitados e bastando para estes, a apresentação de alguma documentação, que na verdade não tem muito significado, pois conforme já se comentou no Capítulo III, o professor que acaba entrando em sala de aula não é necessariamente aquele a quem se deu prioridade numa escala inicial.

Em suma, nesses dois aspectos, preservação dos direitos e preenchimento das vagas, fundamentam-se as ações estaduais na condução do processo de atribuição de aulas. Nada mais. Tais medidas parecem inexpressivas e insuficientes quando confrontadas com os procedimentos minuciosos utilizados na década de 1950 na aplicação dos exames de suficiência, conforme apontado no Capítulo I, artigo 109, § 6º ao 10, da Portaria 501/1952 citada por Fonseca (2004).

Uma colocação como esta no momento das considerações finais pode parecer um rompante de saudosismo, apologia a uma qualidade de ensino esquecida lá atrás, num passado distante. Porém, as críticas também explicitadas no Capítulo I a este tipo de processo seletivo, que via de regra atendia a interesses particulares ou era flexibilizado em função da premência do preenchimento de vagas, afastam per si a possibilidade de nostalgia.

O que se pretende, portanto, é apenas apresentar mais uma das análises conclusivas a que se chegou a partir da apreciação dos documentos, baseadas,

justamente, na passagem de métodos seletivos como os exames de suficiência para os métodos atualmente utilizados. Compreendeu-se que tal passagem denotou o atendimento às necessidades impostas pelas organizações de massa concebidas para o enfrentamento dos desafios da modernidade, como, por exemplo, evitar a perda de controle, cerne das críticas supracitadas. Ou seja, no contexto cada vez mais acentuado das estruturas burocráticas esperava-se mesmo que processos seletivos pautados em elementos emocionais regidos por relações de simpatia ou preferências fossem substituídos por um sistema de normas e procedimentos baseado na exigência de qualificação técnica, mensurável de forma indireta e impessoal, a exemplo dos concursos.

Percebe-se, entretanto, que a maneira pela qual o sistema vem operando a seleção de professores não-habilitados, flexibilizando-se na própria normatização e instituindo a simples conferência da certificação para a atribuição de aulas, configura-se como traço não-burocrático, corroborando para o fortalecimento de práticas de cunho patrimonialista (o que pôde ser notado nos depoimento dos agentes das escolas). Pode o leitor afirmar que o procedimento de avaliação de papéis, no caso certificados, é uma forma de garantir a impessoalidade do processo, estando de acordo, portanto, com os princípios burocráticos. O que se advoga aqui, no entanto, é que tal procedimento trata-se apenas do cumprimento de uma norma esvaziada de conteúdo, que não atende nem mesmo aos princípios, não necessariamente “maus”, da burocracia. Em suma, além de se desconhecer e não exercer auto-controle, é um sistema que ameaça a sua própria existência pois a permissão para a entrada do professor não-habilitado tende a ocasionar um esgarçamento do tecido burocrático, colocando sob ameaça um de seus mais significativos pressupostos, qual seja, a ocupação dos cargos por funcionários qualificados, portadores de um treinamento especializado completo e admitidos por sistema de exames (Weber, 1971).

Outrossim, evidenciou-se ao longo da pesquisa, que embora represente uma ameaça ao próprio aparato burocrático do sistema, a manutenção de tais professores é considerada um mal necessário, já que viabiliza em alguma medida o atendimento ao aluno, papel primordial da instituição escolar. O que se observa então é o descumprimento de um dos pressupostos da burocracia, formação e domínio da função, para o cumprimento de outro, garantia de atendimento eficiente à massa, explicitando-se, assim, facetas das contradições das realidades.

O leitor pode mais uma vez argumentar: se o professor é certificado no ensino superior está garantida a qualidade técnica para a ocupação dos cargos, não havendo, portanto, ameaça de espécie alguma à burocracia. É importante ressaltar, porém, que, além daqueles que são admitidos ainda cursando o 1º semestre de uma licenciatura, dificilmente os que possuem e apresentam o diploma de conclusão do curso superior vão atuar na área correspondente à sua formação, por fatores já explicitados no Capítulo III. E isso pode sim colocar em risco o princípio da especialização, pilar da estrutura burocrática.

Não somente a desqualificação do professor empobrece sua prática pedagógica, ameaça a sustentação do próprio sistema, como a necessidade premente por preenchimento do quadro de vagas aliada à forma como esta questão tem sido resolvida historicamente colaboram enormemente para a sedimentação de práticas institucionais e, gradativamente, colaboram para a precarização do ensino.

O traço *permanência* ficou bastante evidente no Capítulo III, quando, pela confrontação entre a normatização estadual - que já guarda em si mecanismos de perenização de medidas suprimidas nas leis maiores - e o depoimento dos entrevistados, percebeu-se a retenção de núcleos de solução aparentemente impermeáveis às mudanças propostas na última reforma de ensino para o enfrentamento do problema da falta de professores.

Do embate entre o exigido e o necessário emergem medidas absolutamente incipientes que visam a colaborar com o funcionamento da escola, mas que acabam por imprimir péssima qualidade ao ensino ofertado aos jovens. Nesse processo não há vítimas nem algozes, apenas uma espécie de “lei de sobrevivência” que se instaura *pelo* e *no* sistema a partir de suas próprias falhas. Sem dúvida joga papel fundamental o aligeiramento produzido pelas sucessivas reformas que por não investirem nas mudanças estruturais necessárias induzem a uma supervalorização da forma em detrimento do conteúdo, instituindo mudanças aparentes e superficiais.

Confirmou-se, portanto, a hipótese inicial deste estudo de que se mantém a coexistência de exigências e concessões, desta feita no âmbito executivo do sistema estadual de ensino, e que isso tem favorecido o fortalecimento de práticas conservadoras na escola. Ou seja, os dispositivos emanados do sistema exercem influência marcante sobre a cultura escolar, traduzindo-se em permanência de situações que não correspondem ao que o próprio sistema deveria exigir.

Após a consecução da pesquisa, entretanto, verificou-se patamares de precarização do ensino bem maiores do que os imaginados, ampliando em muito o leque de relações em que as questões sobre formação e seleção de professores estão imersas. As chaves de análise aqui propostas para maior compreensão do problema poderiam ser aprofundadas a partir dos conceitos weberianos recuperados por Dubet (s/d). Ao discutir e apresentar aspectos centrais de uma sociologia da experiência, o autor traz de Weber o princípio analítico de que a ação social não tem unidade, mas é múltipla, realizada mediante parcelas de quatro tipos "puros" ou ideais: a ação tradicional, a ação racional em relação aos meios utilizados, a ação racional em relação a valores e ação afectual. Tais tipos mesclam-se, se combinam na experiência concreta por meio de articulações entre a orientação subjetiva dos indivíduos e as relações sociais variadas que mantêm, constituindo, no foco deste estudo, as lógicas de ação para selecionar professores. Trata-se de interessante recorte para estudos mais ampliados sobre o tema aqui discutido; impossível fazê-lo nesta oportunidade.

Por ora, a partir dos três elementos-chave identificados na pesquisa, pode-se inferir que, numa cidade como a de Santos, com as características já apontadas na Introdução, constatar-se a presença de professores não-habilitados atuando no ensino médio, sugere que os mecanismos de manutenção do problema residem muito mais no campo das ações que quase já se configuram como práticas sedimentadas do que propriamente na falta efetiva de professores habilitados. Conclui-se, pois, que a forma como o sistema opera a questão da seleção, com suas normas, critérios, procedimentos, métodos variados, colabora imensamente para a cristalização de tais práticas, causando, ainda, um enorme descontentamento por parte dos agentes da escola que, aliado a outros importantes fatores sociais que delineiam uma realidade singular para o trabalho escolar nos dias de hoje, faz com que a docência pareça não ser a melhor profissão a se exercer.

Em âmbito estadual, a reflexão extrapola para outros fatores que corroboram para um possível entendimento das relações que permeiam a questão. A baixa procura pelos concursos aponta para uma baixa procura pelas licenciaturas (sobretudo em algumas áreas, como já referido), o que denuncia o desinteresse pela carreira devido aos pouquíssimos atrativos a ela atribuídos. O pequeno índice de aprovações dentre aqueles que chegam a prestar os concursos remete à péssima qualidade dos cursos de formação de professores, percebida nos próprios

depoimentos, cursos que continuam a polarizar a formação específica e a formação pedagógica, ao gosto de cada reforma de ensino que se apresenta. Importante lembrar que os tempos de implantação e assimilação de propostas de mudanças, de modos de pensar e agir, aqui referenciados na ótica das ações do sistema, ocorrem também na esfera da estruturação dos cursos superiores, apresentando movimentos muito semelhantes a estes. Ou seja, não se sabe ao certo a que proposta de formação correspondeu, na realidade, os cursos freqüentados pelos professores que estão hoje em exercício, pois as mudanças nesse campo deram-se também de forma muito acelerada no patamar das leis, porém, como mais uma expressão do *aligeiramento*, do *descompasso* e da *permanência*, grande parte delas ocorreu mais ao nível da documentação, de uma arrumação meramente formal do ensino superior, do que propriamente do teor dos programas desenvolvidos[15].

Enfim, resta uma última observação a respeito do âmbito de ensino focalizado por este estudo. Notou-se, mais uma vez, a pouca atenção dada ao ensino médio como esfera peculiar que possui como desafio o trabalho com jovens. Ao longo das entrevistas, por diversas vezes, tentou-se encaminhar o diálogo para tal peculiaridade, entendendo-se que apareceriam como fatores de tensionamento as novas exigências postas na ação do professor após a última reforma anunciada (conforme discutido no Capítulo I). Raramente, entretanto, esta tentativa ecoou nos depoimentos. Concluiu-se, pois, que nem no plano discursivo houve penetração das tentativas de atribuir ao ensino médio uma nova identidade, que dirá no plano das ações.

O caminho está aberto para novos e férteis estudos.

---

[15] Para interessante reflexão sobre o assunto, consultar trabalho de Bello (2003).

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (org.) 2002. *Formação de professores no Brasil* (1990 – 1998). Brasília: MEC/Inep/Comped.

ARANHA, Maria Lúcia de A. 1997. *História da Educação*. São Paulo: Moderna.

AZANHA, José Mário P. 1968. Considerações sobre a política de educação do estado de São Paulo. In: A política de educação do estado de São Paulo (uma notícia). São Paulo. Secretaria de Educação do estado.

_____. 1996. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO,RP, RIBEIRO,R, BARBOSA, RLL e GEBRAN, RA (orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: EdUnesp, pp. 45-54.

BARBOSA, Adriano de AM. 2002. *A ação de uma Diretoria de Ensino no processo de implementação do Ensino Médio em São Paulo face à Lei Federal 9.394/96: o novo (?) ensino médio para as escolas da rede pública de ensino paulista.* PUC/SP (Dissertação de Mestrado). São Paulo.

BELLO, Isabel M. 2003. *Trajetórias do curso normal superior em São Paulo*. PUC/SP (Dissertação de Mestrado). São Paulo.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. 1990. *A construção social da realidade.* Tradução: Floriano de Souza Fernandes. 8ª edição. Petrópolis: Vozes.

BRASIL. 1961. *Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____1971. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria Ministerial nº 432, de 19 de julho de 1971.*

_____1971. *Lei 5692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____ 1996. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____1997. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 04, de 11 de março de 1997.*

_____1997. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997.*

_____1999. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Bases Legais*. Brasília.

_____2001. Conselho Nacional de Educação. *Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.* Brasília.

_____2003. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Estatísticas dos professores no Brasil.* Brasília.

_____2004. Conselho Nacional de Educação. *Relatório*. Processo nº 23001.000103/2002-35. Versão de 10 de março de 2004.

_____2004. Ministério da Educação. Disponível em: htpp:www.portaldoprofessor.inep.gov.br/2004/maio/24mai_01.jsp

BREJON, Moisés. (org.). 1993. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus: leituras.* 23ª edição. São Paulo: Pioneira.

CURY, Roberto J. 1998. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. *Espaço Aberto, nº8, pg. 72, mai/jun/jul/ago 1998.*

DUBET, François.(s/d) *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

FERNANDES, Florestan. 1966. *Educação e Sociedade no Brasil.* São Paulo: Dominus Editora S.A.

FONSECA, Sílvia A. 2004. *Os Professores e a Qualidade do Ensino: a escola secundária paulista (1936-1961).* PUC/SP (Dissertação de Mestrado). São Paulo.

FREITAG, Bárbara. 1980. *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo: Moraes, 4ª edição.

GATTI, Bernadete A. 1996. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério (subsídio para o delineamento de políticas na área).* São Paulo: FCC/DPE.

GERMANO, José W. 1994. *Estado Militar e educação no Brasil (1964 – 1985).* São Paulo: Cortez, 2ª ed.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1998. Reformas Educativas y Reforma del Curriculo. In: Warde, Mirian J. (org). *Novas Políticas Educacionais:* críticas e perspectivas – 2° Seminário Internacional. São Paulo: Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 85-108.

_____ 1999. *Poderes Instáveis em Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ 2002. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, SG e GHEDIN, E (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 81-87.

GONÇALVES, Carlos Luiz e PIMENTA, Selma G. 1992. *Revendo o Ensino de 2º Grau, Propondo a Formação de Professores.* São Paulo: Cortez, 2ª edição.

HARGREAVES, Andy. 1996. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* Lisboa: McGraw-hill – Parte III – A Cultura, cap 08 (Individualismo e individualidade).

JULIA, Dominique. 2001. A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, nº 1, p. 9-43

MARIN e outros. 2003. *Projeto de Pesquisa Escola: entre saberes, professores e alunos.* Projeto do grupo de pesquisa Instituição escolar e prática pedagógica (CNPq). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP. (mimeo)

MARIN, Alda J, BUENO, José Geraldo S. e SAMPAIO, Maria das Mercês F. 2005. A escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros – 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa,* V. 35, nº 124, p. 171-199, jan/abril 2005*.*

MOREIRA, Antônio F. B. 1995. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação*.* In: SILVA LH, AZEVEDO JC (orgs.) *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 94-107.

_____ 2000. Estudos de Currículo no Brasil: abordagens históricas*.* In: PACHECO, JA, MORGADO, JC; VIANA, IC (orgs) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 21-39.

NADAI, Elza. 1991. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970).* Tese de Livre-Docência em Educação. Universidade de São Paulo.

NAGLE, Jorge. 1981. *A reforma do Ensino*. São Paulo: Edart.

PAIVA, Maria M. 2002. *Professor não-habilitado: agora um sujeito ocultado no magistério público paulista.* PUC/SP (Dissertação de Mestrado). São Paulo.

PALMA, João C. F. 1990. Análise da políticas públicas na área educacional no estado de São Paulo. In: *Educação pública: tendências e desafios*. São Paulo: Ed. Cered, p. 13-17.

PATINHA, Vitalina A. 1999. *Professor não-habilitado: um sinal da crise na educação.* PUC/SP (Tese de Doutorado). São Paulo.

PEREIRA, Luiz. 1967. *A escola numa área metropolitana.* São Paulo: Pioneira.

PEREIRA, Neusa M. 2004. *A Reforma do Ensino Médio e os rumos de sua implementação em uma escola da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.* PUC/SP (Dissertação de Mestrado). São Paulo.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal.* Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED editora.

QUINTEIRO, Jucirema. 1998. Nota da Organizadora. *Conteporaneidade e Educação.* Rio de Janeiro, ano III, nº 03, p. 5-6.

ROMANELLI, Otaíza de O. 1995. *História da educação no Brasil.* 17ª edição. Petrópolis: Vozes.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. 2004. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.* São Paulo: Iglu Editora, 2ª ed.

SANTOS (Município). 2004. Prefeitura Municipal. Disponível em: www.santos.sp.gov.br

SÃO PAULO (Estado). 1971. Secretaria Estadual de Educação. Relatório do Grupo de Trabalho. In: *Suplemento Especial do Diário Oficial do Estado de São Paulo*

de 28 de setembro de 1971, nº 183 (que divulgou documentos relativos às Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus).

_____ 1987. *Plano de Trabalho Anual*. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional.

_____ 1999. Secretaria de Educação. Departamento de Recursos Humanos (DRHU). *Portaria nº 12, de 14 de dezembro de 1999.*

_____1999. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação nº 10, de 15 de dezembro de 1999.*

_____2003. Secretaria de Educação. *Resolução nº 134, de 17 de dezembro de 2003.*

_____2004. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/linha/sec_educ.htm

SAVIANI, Demerval. 1976. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, WE. *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento.* São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, p. 174-194.

SINISCALCO, Maria Teresa. 2003. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna.

TORRES, Rosa M. 1998. Tendências da Formação Docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian J. (org). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas – 2° Seminário Internacional*. São Paulo: Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pp. 85-108.

UNESCO. 2004. *O perfil dos professores brasileiros*: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna.

VEIGA, Ilma P. A. 1998. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: *Caminhos da Profissionalização do Magistério.* Campinas (SP): Papirus.

VILLA, Fernando G. 1998. *Crise do Professorado: uma análise crítica.* Campinas: Papirus.

VILELA, Mariana L. 2005. *Reflexões sobre modelos de formação docente superior para o nível secundário em diferentes projetos de educação para o Brasil: novos sentidos de velhas disputas?* In: Anais da reunião anual Anped região sudeste.

VIÑAO FRAGO, Antonio. 1998. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: Almuina Fernández, Celso *et al* (org.) *Culturas y Civilizaciones* – III Congresso de La Asociación de Historia Contemporánea – Universidad de Valladolid, Salamanca.

WARDE, Mirian J. 1979. *Educação e estrutura social*: a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 2ª ed.

WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sérgio. 1996. Apresentação. In: TOMMASI, LD, WARDE, MJ e HADDAD, S (orgs) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez editora.

WEBER, Max. 1971. *Ensaios de Sociologia.* Rio de Janeiro: Zahar, 2ª ed.

WEREBE, Maria José. 1968. *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 3ª ed.

WEY, Vera Lúcia. 1998. Depoimento. In: WARDE, Mirian J. (coord) *Colóquio sobre a política de formação de profissionais da educação no estado de São Paulo*. São Paulo: Cortez / Ação Educativa / PUC SP.

ZIBAS, Dagmar M.L. 2005. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, nº 28.

# Anexos

## ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

**Pesquisa de Campo – Mestrado (PUC)**

**“O Professor do Ensino Médio, sua formação e seleção”**

**Escola:** _____

**Questionário**

1.Identificação

1.1. Nome:_____

1.2. Idade:_____

1.3. Sexo: ( ) fem ( ) masc

1.4. Tempo de magistério: _____

1.5. Tempo de magistério nesta escola:_____

2. Formação (assinalar quantas alternativas forem necessárias):

2.1. ( ) ensino médio sem formação pedagógica

Instituição formadora:_____

2.2.( ) ensino médio com formação pedagógica

Instituição formadora:_____

2.3. ( ) ensino superior sem formação pedag ( ) comp ( ) incomp ( ) em curso

Qual o curso?_____

Instituição formadora:_____

Ano de ingresso no curso:_____

2.4. ( ) ensino superior com formação pedag ( ) comp ( ) incomp ( ) em curso

Qual o curso?_____ Lic. Curta ( ) Lic. Plena ( )

Habilitações:_____

Instituição formadora:_____

Ano de ingresso no curso:_____

2.5. ( ) pós graduação *lato- sensu*

( ) aperfeiçoamento ( ) comp ( ) incomp ( ) em curso

Área:_____

( ) especialização ( ) comp ( ) incomp ( ) em curso

Área:_____

2.6. ( ) mestrado ( ) completo ( ) incompleto ( ) em curso

Área:_____

Tipo: acadêmico ( ) profissionalizante ( )

Instituição:_____

2.7. ( ) doutorado ( ) completo ( ) incompleto ( ) em curso

Área:_____

Instituição:_____

3. Situação funcional:

3.1. ( ) efetivo / concursado / titular de cargo

3.2. ( ) contratado ( ) estável ( ) celetista ( ) ocupante de função-atividade/OFA
( ) eventual

4. Jornada de trabalho:

4.1. Nesta escola:

( ) ensino fundamental – ciclo I – série:____

( ) ensino fundamental – ciclo II / nº de aulas semanais:_____
disciplinas:_____

( ) ensino médio / nº de aulas semanais:_____
disciplina(s):_____

( ) projeto especial

4.2. Em outra escola (pública ou privada):

( ) ensino fundamental – ciclo I – série:_____

( ) ensino fundamental – ciclo II / nº de aulas semanais:_____
disciplinas:_____

( ) ensino médio / nº de aulas semanais:_____
disciplina(s):_____

( ) projeto especial

4.3. Outro tipo de atividade profissional:

Qual?_____

Carga horária semanal:_____

Observações:_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Muito obrigada pela colaboração!
Roseli Regis dos Reis

## ANEXO 2 - ENQUETE – ENTRADA DE DADOS – PROGRAMA SPHINX

| | |
|---|---|
| Respostas da observação n° | 171 |
| 1.Escola - | T |
| 2.Identificação | T4 |
| 3.Idade | >50 |
| 4.Sexo | Masculino |
| 5.Tempo de magistério | 1 a 2 anos |
| 6.Tempo na escola | 1 a 2 anos |
| 7.Formação - EM | não respondeu ; |
| 8.Inst.formadora - EM | não respondeu ; |
| 9.Formação - ES | sem formação pedagógica ; com formação pedagógica ; |
| 10.conclusão do ES | completo |
| 11.Curso - ES | engenharia ; matemática ; |
| 12.Inst.formadora - ES | privada ; |
| 13.localização da ES | outros muicípios fora da Baixada ; |
| 14.Ano de ingresso ES | 1974 ; 2002 ; |
| 15.Licenciatura | plena ; |
| 16.Habilitação na Lic. | matemática ; física ; |
| 17.Habilitação em Pedag | não tem ; |
| 18.Lato Sensu | não tem ; |
| 19.Lato sensu - Área | não tem ; |
| 20.Mestrado | não tem |
| 21.Mestrado - Tipo | não tem |
| 22.Mestrado - Área | não tem ; |
| 23.Mestrado - Instit. | não tem |
| 24.Doutorado | não tem |
| 25.Doutorado - Área | não tem |
| 26.Doutorado - Instit. | não tem |
| 27.Situação funcional | OFA ; |
| 28.Aulas na Escola | EM ; |
| 29.Jornada/escola C.II | não tem |
| 30.Discip.na escola CII | não tem ; |
| 31.Jornada EM na escola | 11 a 20 |
| 32.Discip.- Escola EM | física ; química ; |
| 33.Aula-Outra escola | não tem |
| 34.Jornada em outra | não tem |
| 35.Discipl.- Outra | não tem ; |
| 36.Outra atividade | ENGENHEIRO DA COSIPA |
| 37.Outra atividade-Hora | 31 a 40 ; |
| 38.Observações | |
| 39.Atuação-Habilitação | não |
| 40.Ingresso-magistério | antes de formado |

## ANEXO 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1) Qual a sua formação?

2) Que disciplina(s) leciona no ensino médio atualmente?

3) Por que escolheu a profissão docente? Houve ou ainda há outras perspectivas de atuação profissional?

4) Descreva o processo de recrutamento pelo qual passou para o ingresso no ensino público estadual. Que instâncias percorreu? Que exigências enfrentou?

5) Qual é, exatamente, sua situação funcional? Quem ou o que regula sua permanência no sistema público estadual de ensino? Enfrenta variáveis de um ano para outro para a permanência na rede estadual?

6) Como foi o início de sua atuação em sala de aula? Qual o tipo de suporte oferecido pela escola? O que foi preciso adequar com relação à sua formação inicial?

7) Como prepara as suas aulas? Como organiza a programação? Quais as dificuldades que enfrenta?

8) Qual a sua avaliação acerca da formação inicial de professores, quantitativa e qualitativamente?

9) Como você caracteriza sua relação com a equipe técnica da escola? Participa ativamente na dinâmica da escola (eventos, reuniões...)?

10) Como a sua escola procede nos casos de substituição de falta-dia?

11) Acha que o sistema deveria regular de modo diferente a insuficiência de professores devidamente habilitados para prover os cargos existentes? Como deveria ser, na sua opinião?

## ANEXO 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETORES

1) Há quanto tempo exerce o cargo de diretor na Rede Estadual de Ensino?

2) Há quanto tempo dirige esta escola?

3) Enfrenta dificuldades para preencher e manter completo o quadro docente?

4) Quais são os problemas mais freqüentes? Motivos dos afastamentos... Motivos do não preenchimento...

5) Há disciplinas/áreas mais deficitárias? Ou seja, há incidência maior de falta de professores habilitados em determinadas disciplinas? E dificuldade em conseguir professores substitutos para determinadas áreas?

6) Descreva o processo de recrutamento de professores não-efetivos. Que instâncias devem ser percorridas? Que exigências são impostas? O que cabe à escola?

7) Como a sua escola procede nos casos de substituição de falta-dia?

8) Qual a sua avaliação acerca da formação inicial de professores (Licenciaturas), quantitativa e qualitativamente?

8) Acha que o sistema (adotado pela Secretaria de Educação) deveria regular de modo diferente a insuficiência de professores devidamente habilitados para prover os cargos existentes? Como deveria ser, na sua opinião?

## ANEXO 5 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIOS

1) Que cursos funcionam na escola?

2) Qual o total de alunos?

3) Qual o total de professores?

4) Qual o total de professores que atuam no ensino médio (efetivos e não-efetivos)?

5) Quem compõe a equipe técnica?

6) Qual o total de funcionários? Distribuídos em quais funções?

7) A escola conta com outro tipo de apoio humano? Qual?

8) Em relação ao ensino médio regular: quantos 1$^{os}$, 2$^{os}$ e 3$^{os}$?

9) Qual a média de alunos por sala de aula?

10) Com relação às substituições de professores, como a escola procede? Para cada período de tempo, qual a conduta adotada (1 dia...1 semana...1 mês...mais de 1 mês...)? Descreva os trâmites burocráticos passo a passo (forma de recrutamento, registro, encaminhamento...).

# Livros Grátis

( http://www.livrosgratis.com.br )

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo