

Marinella Binda Rossetti

**A MULHER PROFESSORA NA CIDADE DE SÃO PAULO
POLÍTICA, IMPRENSA E UNIVERSIDADE (1971-1990)**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em História Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Angélica Victória Miguela Careaga Soler.

São Paulo

2007

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

A MULHER PROFESSORA NA CIDADE DE SÃO PAULO
POLÍTICA, IMPRENSA E UNIVERSIDADE (1971-1990)

Comissão julgadora

SÃO PAULO

2007

**Aos professores e às professoras,
meus colegas da escola básica
por trazerem, a minha vida, toda esta inspiração...**

A Deus, pela plenitude da vida...

Aos meus pais, Vitaliano e Maria, por terem escolhido para mim, essa profissão...

Aos Professores: Cláudia, Francisco, Maria Antonieta, Maria Luiza, Mário, Suely, Regina, Wilma, pelos depoimentos prestados...

À querida, amiga, Professora Wilma Zednik, pela oportunidade de reviver, comigo, as lembranças do início da carreira, fazendo-me lembrar dos desafios e o entusiasmo como nos posicionávamos...

À amiga, Professora Doutora Nancy dos Santos Casagrande, pela leitura cuidadosa, pela revisão textual e pela participação efetiva na minha vida...

À Professora Doutora Maria Angélica Victória Miguela Careaga Soler, pela orientação e pela confiança incondicional depositada em minha opção por este tema...

Ao querido, Professor Mestre José Weyne de Freitas Sousa, pelo carinho e pelas críticas que motivaram a contínua reorganização do meu texto...

À amiga, Professora Doutora Hyrla Aparecida Tucci Leal, pelo convívio, pela atenção com que me acompanhou durante esses anos de crescimento acadêmico, pelas contribuições valiosas na qualificação e, sobretudo, pela amizade renovada a cada ano...

À Professora Doutora Ivone Dias Avelino pela leitura cuidadosa e pelos apontamentos enriquecedores no exame de qualificação...

À amiga, sempre presente, Professora Mestre Vânia Ramos, pelo incentivo e pela amizade iniciada nessa etapa da vida...

À Professora Irmã Maria Marta, pela torcida e por todas as orações oferecidas aos meus momentos de solidão intelectual...

**Às amigas professoras, que incentivaram a realização deste trabalho:
Mônica, Alda, Maria de Los Dolores, Lusenilde...**

Esta pesquisa investiga a formação e as condições oferecidas ao exercício docente na educação básica, aqui representada pela mulher, por ser ela 81,3% do professorado brasileiro. O momento histórico escolhido, de 1971 a 1990, compreende, do Regime Militar (1964) à Redemocratização Política (1985), quando se delineou a política educacional concretizada na reforma geral do ensino, criada pelas Leis 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior e pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. Objetivamos avaliar a aplicação dessas Leis que tiveram como propósito ampliar o acesso à rede escolar, averiguando os obstáculos que, ao longo dessa implantação, favoreceram o estabelecimento do chamado Fracasso Escolar. A realização deste trabalho contou com depoimentos de professores e professoras e outras diversas fontes como jornais do período, censos populacionais, revistas da época, trabalhos acadêmicos e literatura que, articulados, auxiliaram a reconstituição histórica tendo como eixo a mulher professora, estabelecida na cidade de São Paulo.

Após a análise, verificamos que a legislação como planejada percorreu um caminho singular, pois ao visar a ampliação de vagas desconsiderou a formação e a capacitação profissional, não ponderou as ações subjetivas como produto final do trabalho docente, as soluções fixadas não abreviaram o choque entre expectativa e realidade, mas depreciaram as relações de força e de poder que se constituíam entre a comunidade educativa. A Lei imposta menosprezou a situação desastrosa, quando não, deseducativa, tanto em relação aos professores como aos seus alunos, subestimando as consequências sociais. Assim sendo, o fracasso do sistema escolar não foi significativo, visto sob a ótica dos professores das redes públicas paulistanas, mas foi entendido como negligência na aplicação das políticas públicas educacionais, durante um longo período e, portanto, de responsabilidade exclusiva dos representantes do Estado nacional, tanto dos governos militares como dos governos civis.

Palavras-chave: educação básica, mulher, professora, cidade de São Paulo, políticas públicas, fracasso escolar, crise educacional, construção do discurso de crise, jornalismo, universidade.

This research investigates both the education and the working conditions offered to teachers for the elementary school grades, hereafter represented by women, who account for 81,3% of the total number of teachers in the country. The moment in time chosen, from 1971 to 1990, comprises periods of Military Regime (1964) and of the way towards political re-democratization (1985), when the educational policy that led to the general reform of education was outlined, and brought to effect by Law 5540, passed on November 28, 1968. This law brought the regulations for the organization and functioning of graduate studies. Furthermore, Law 5692, taking effect from August 11, 1971 reformed elementary and high school. We aim at evaluating the enforcement of these Laws, which intended to broaden access to schools, verifying the obstacles that fostered the so-called Scholarly Failure along their implantation process. This paper assembled statements by male and female teachers, and other sources of information such as newspapers and magazines from those days, population census, academic papers and the writings on the subject, which, brought together, helped the historic reconstruction of the facts, having as the axis the woman-teacher living in São Paulo. Analysis allowed us to confirm that the legislation followed a particular pathway: aiming at enlarging the number of seats in schools, it failed to take into consideration both the enhancement of education and professional competence, and subjective actions as a final product of teaching actions. Thus, solutions brought about did not lessen the shock between hope and reality, and downgraded the relationships of strength and power that constituted themselves within the educational community. The imposed law belittled the disastrous, even un-educational situation as far as both teachers and students were concerned, and underestimated its social consequences. Hence, the failure of the educational system was not significant if seen from the viewpoint of teachers of the public schools in the city, but was understood as negligence in the application of public educational policies for a long period, and the State was therefore to blame, during the military and the civil governments alike.

Key words: elementary education, woman, teacher, the city of São Paulo, public policies, scholarly failure, education crisis, the building of a crisis speech, journalism, university

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	09
-----------------------------	----

PARTE 1

O ESPAÇO CONSTITUTIVO: SOBRE A COMUNIDADE EDUCATIVA

CAPÍTULO I

A ampliação da escola básica no final do século XX

1.1. A constituição do sujeito social – a professora e a cidade de São Paulo.....	23
1.2. O desenvolvimento sustentável do Brasil no século XX e as relações com a educação institucionalizada.....	32
1.3. A ampliação da escola básica nos anos 70 e a formação do educador.....	44
1.4. As políticas públicas educacionais do Brasil no final do século XX.....	58

CAPÍTULO II

As narrações históricas: expressão das reminiscências (1971-1990)

2.1. Breves Considerações sobre a Mulher Professora da Escola Básica.....	66
2.2. Breves Considerações sobre a Mulher Brasileira.....	73
2.3. As Relações de Força – a aplicação das políticas públicas educacionais.....	83
2.4. O espaço escolar constitutivo: Relações de poder travadas no cotidiano escolar....	102

PARTE 2

O DISCURSO DA IMPRENSA E DA ACADEMIA: SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL

CAPÍTULO III

A Escola Pública e a Imprensa

3.1 As notícias educacionais que não foram publicadas.....	113
3.2. Os meios de comunicação e a formação de opinião pública.....	125
3.3. A atuação do professor sob a ótica da imprensa.....	135
3.4. A divulgação do processo de reconstrução da instituição escolar.....	151

CAPÍTULO IV

A participação da Universidade

4.1. A universidade e a formação do professor.....	167
4.2. As pesquisas na universidade e a contribuição social.....	179
4.3. A educação como política dos políticos e autoridades educacionais.....	202
4.4. Da Liberdade do Discurso à Ditadura do Cotidiano.....	210

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
---------------------------	-----

Fontes	227
--------------	-----

Bibliografia.....	233
-------------------	-----

É preciso insistir: este saber necessário ao professor
– que ensinar não é transferir conhecimentos – não apenas precisa
de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser –
ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também
precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Paulo Freire

Vivenciar a docência, durante muitos anos, trouxe-nos inúmeros conflitos que, ao se apresentarem como um estado de insatisfação profissional, estimulou-nos a buscar um lugar, outro e outro...

Desse modo, o que, aparentemente, pôde parecer uma instabilidade profissional, revela-se, hoje, com a chegada maturidade, uma incessante necessidade de encontrar a identidade, (...) *baseada, num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais.*¹

Apresentamo-nos como educadora de escolas públicas e privadas da Educação Básica e de cursos de formação profissional docente, da cidade de São Paulo e utilizaremos as lembranças registradas na memória para perfazer os caminhos de investigação sobre as frustradas práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação.

Certamente, as recordações trazidas pela memória, definida por Halbwachs (1990) como resultado de um jogo complexo de combinações entre os diversos tipos de memórias coletivas e as possibilidades de atualização e de reconstrução constantes de uma recordação, pela própria experiência ou aquisição de um novo conhecimento,² servirão como eixo norteador do processo de reconstrução na busca de desvendar essa realidade.

Não pretendemos, aqui, isentar os professores dos absurdos acontecidos na escola básica a ponto de não os envolver no quadro de estatísticas tão alarmantes, não poderíamos incorrer em tal ingenuidade. Porém, sabemos que os meio sociais em que vivem, reforçam suas posturas acríticas. Desprovidos de uma boa formação, sem uma carreira que possibilite dar continuidade aos estudos, sem acesso às culturas sociais locais e vulneráveis às políticas públicas descomprometidas com a escola de qualidade, eles parecem orientar-se por meio da desestimulante carreira profissional.

O Brasil do século XX alcançou inúmeras conquistas, políticas, econômicas, sociais e, apesar da péssima distribuição de renda³, que ainda persiste, muitos foram os avanços para a melhoria da qualidade de vida da

¹ FAZENDA, Ivani . *Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1995, p. 33.

² HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

população. Um país que se transformou rapidamente mas que, por ser caracterizado por contradições, apresentou, nesse período, dados educacionais alarmantes: não conseguimos erradicar o analfabetismo, somos ainda uma população de 14% de analfabetos, 16% de alfabetos funcionais, isto é, aqueles que depois de terem passado por um curso de alfabetização só conseguem escrever e interpretar um pequeno bilhete e, na maioria das vezes, não compreendem aquilo que lêem. Ao todo perfazem um total de 47% da população, analfabeta ou semi-alfabetizada. Se nos referirmos aos chamados analfabetos digitais, o número de professores que, como sujeitos sociais, se apropriaram da informática nas suas práticas cotidianas é alarmante. De 5.000 (cinco mil) professores do ensino fundamental e médio entrevistados, 82,3% de escolas públicas e 17,8% de escolas privadas, 59,6% deles nunca usaram correio eletrônico e 58,4% não navegaram na internet.⁴

Tendo convivido durante todo o período profissional docente com esse quadro vultoso, valhemo-nos de nossa experiência como educadora para historicizar esses entraves, desafios e insatisfações, vividos nas práticas educacionais das três últimas décadas do século XX, fundamentada em relações interativas e inter-pessoais, conjugando aquilo que Pierre Nora definiu como

Um gênero novo, para uma nova idade de consciência histórica, que nasce do cruzamento de dois grandes movimentos: por um lado, o abalo das referências clássicas da objetividade histórica, por outro, a investigação do presente pelo olhar do historiador⁵

Nesse sentido, historiar é um verbo transitivo cujo significado imediato é fazer a história de..., narrar, contar. *Historiador é aquele que escreve história ou sobre história; é aquele que narra um fato ou um acontecimento.*⁶ A expressão “historiador” remete-nos àqueles que escrevem a história de uma nação, de uma época ou de uma dinastia. Porém, é sabido que

(...) toda uma tradição científica levou os historiadores, desde há um século, a apagarem-se perante o seu trabalho, a dissimularem a personalidade por detrás do conhecimento, a barricarem-se por detrás das suas fichas,

³ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Dados do último Censo Populacional / 2003.

⁴ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Dados do último Censo Populacional / 2003.

⁵ NORA, Pierre (org.). *Ensaio de Ego-história*. Trad. Ana Cristina Cunha. Portugal, Edições 70, LDA, Lisboa, 1987, p. 12.

⁶ FERREIRA, Aurélio B. H. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 11ª edição. Rio de Janeiro, 1987, p. 44.

evadirem-se para uma outra época, a não exprimirem-se senão por intermédio dos outros, permitindo-se fazer, na dedicatória da tese, no prefácio do ensaio, uma confidência furtiva.⁷

Ser agente da história é uma opção, muito embora a pretensão não seja a de nos tornarmos uma historiadora, mas apenas concordar com Michelle Perrot (1988) que, ao se referir à história operária, dizia: *Tomar a história operária como objeto da minha investigação parecia-me uma forma de me juntar a ela e até de servi-la contribuindo para o seu conhecimento e o seu reconhecimento.*⁸ Ser agente histórica é nos reconstituir como educadora, desatando o elo entre o cotidiano escolar que fez a história da educadora em São Paulo no século XX. Participamos, então, do texto, ora agente, ora observadora, numa relação íntima com a história que nos constituiu e a história da educação brasileira, que além das muitas críticas sofridas nos últimos anos, propiciou o percurso profissional que ora percorremos.

Pudemos, nessas últimas décadas, ter acesso aos discursos proferidos pelas autoridades políticas e os seus inúmeros parceiros, os jornalistas, que incumbidos de informar sobre a educação básica apresentaram suas análises direcionadas à exploração das incompetências dos professores e do descaso com que esses lidaram com as relações de ensino-aprendizagem. Em nome da valorização da educação pública, tanto os políticos, quanto os jornalistas, sobretudo estes últimos, por terem como ferramenta de trabalho os meios de comunicação, fizeram deles poderosos instrumentos de propagação destrutiva da figura social do educador. Noticiaram, regularmente, sem análises criteriosas, o despreparo dos egressos da escola básica para o mundo do trabalho, o desestímulo escolar que consome os jovens e os adolescentes como consequência da falta de incentivos sociais, a violência gerada no interior da escola que, sabemos, só se dá no interior da escola enquanto ambiente físico, porque são ocasionadas pelos mais diversos conflitos sociais e, ainda, em seus mais variados artigos fazem referências direta e indiretamente às inadequações de postura dos educadores, associando os sujeitos sociais aos fatos, não considerando as condições dessas relações.

Os jornalistas têm prestado um desserviço a toda população, tanto

⁷ NORA, Pierre, op.cit. p.21.

⁸ PERROT, Michele. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 188

assim que as várias propostas veiculadas por grandes emissoras de televisão, dotadas de um discurso cooperativo e participativo, propondo oferecer um "Amigo para a Escola", ou seja, um sujeito social que auxiliará o professor no seu ofício pedagógico, representa mais do que uma interferência comunitária, pode ser compreendida como pacto nacional sobre a inexperiência da função escolar.

Desta forma, fica como mensagem para o público leigo em educação formal que a escola de educação básica, representada pelos seus professores, não é capaz de desenvolver plenamente os seus objetivos, criando programas aperfeiçoados para encaminhar os seus alunos a um processo de conhecimento que seja produtivo, criativo e que represente valor social. Os profissionais midiáticos têm auxiliado a população no desenvolvimento de sentimentos de desconfiança sobre o valor da escola e de desrespeito aos seus profissionais: os professores.

Com o passar dos anos, os educadores foram se acostumando a receber críticas e, hoje, estão convencidos das suas incapacidades pedagógicas e escolares. Infelizmente, não é muito diferente quando analisamos os discursos acadêmicos, sobre o confronto entre teoria e prática educacional, acerca disso refere-se Paro:

Os que refletem a educação básica pública quase nunca observaram as penetrações de suas contribuições teóricas, assim como, à ausência de componentes teóricos nas atividades escolares não convence e nem acarretam oportunidades mais sistemáticas de reflexão àqueles que cotidianamente enfrentam o chão da escola.⁹

Uma das situações conflituosas enfrentadas foi a de adaptar as teorias que auxiliam na composição da prática pedagógica, às necessidades do cotidiano. As investigações teóricas, via de regra, apresentam-se soberanas, redentoras dos problemas surgidos nas relações de construção do conhecimento. Como, na maioria das vezes, não são de aplicação imediata nos percursos escolares, se tornam instrumentos de condenação dos professores.

Nesse sentido, podemos afirmar haver uma difusa relação entre teoria e prática, sabendo que a renovação das práticas não se decreta, *há o reconhecimento de que não é possível construir um conhecimento pedagógico*

⁹ PARO, Vitor Henrique. (org.) Políticas Educacionais: Considerações sobre o Discurso Genérico e a Abstração da Realidade, in: DOURADO, Luiz F, e PARO, Vitor Henrique (orgs.). *Políticas públicas &*

para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente.¹⁰, assim, a reflexão deve-se concentrar no lugar e no papel dos profissionais e dos alunos nas escolas e, de modo mais geral, na relação entre as partes, entre os sujeitos que compõem o sistema. Conviver com essa dicotomia entre teoria e prática só faz aumentar a ansiedade, impedindo uma prática refletida.

Outra dificuldade enfrentada tem sido o das relações comunicacionais com a evolução das novas tecnologias, pois a velocidade com que os meios de comunicação, incluindo a informática, modificaram, nessas últimas décadas, as relações com o conhecimento, com as formas de comunicação exige uma nova postura do educador frente o sistema escolar vigente. O avanço da tecnologia, em relação a sua própria gramática, transforma as técnicas de comunicação, afirma Claval *influem diretamente sobre a natureza e no conteúdo das culturas e essas influenciam os personagens sociais, motivando-os em suas aprendizagens em suas relações (...)*¹¹, assim sendo, desconstroem o modelo de prática escolar aplicado por longo período da história da educação, obriga a adoção de novas metodologias, nem sempre incorporadas pelos educadores.

Neste contexto, segundo Feldmann¹², podemos caracterizar o sistema educacional brasileiro, pela falta de unidade e pela falta de integração entre as diversas modalidades de ensino, somados à ausência de diretrizes gerais que pudessem ter orientado a organização do sistema como um todo orgânico, que representasse a expressão de um processo contínuo, como deve ser concebido o processo educativo. Ampliando a compreensão, podemos ainda salientar que o sistema educacional se traduziu num processo descontínuo porque refletiu o modelo político-econômico dos períodos, ora autoritário (1930 a 1945) com o presidente Getúlio Vargas, ora democrático, (1946 a 1964) com a Segunda República e o período chamado de redemocratização, ora autoritário (1964 a 1985) com o Regime Militar, ora democrático, com o período de Redemocratização a partir de 1985. A cada duas décadas, a escola básica ficou à

educação básica.) 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2001, p. 37

¹⁰ SEVERINO, Antonio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo. Cortez, 1992, p. 32.

¹¹ GOMES, Elias Iná de, Paulo César da C. (org.) *Explorações Geográficas: percursos no fim do século*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.111.

¹² FELDMANN, Marina G. *Estrutura do Ensino de 1º grau. A proposta e a realidade*. Petrópolis, Vozes, 1983, p.2.

mercê de princípios norteadores antagônicos.

Mesmo assim, arriscamos dizer que o processo de escolarização dos últimos trinta anos pretendeu atacar essa problemática questão. Foi a partir do Regime Militar (1964 a 1984) que se deu a ampliação da escola básica e, embora todos tivessem tido acesso a ela, não houve, na ocasião, políticas de permanência. A conjugação de famílias empobrecidas, mão-de-obra infantil, falta de uma cultura escolar, acrescida de uma pedagogia ultrapassada, de uma escola abandonada e sem rumo, produziu o chamado *Fracasso Escolar* e três décadas de exclusão. Os alunos, incluídos nesse processo, avaliados por padrões subjetivos, baseados em conteúdos curriculares, na maioria das vezes desvinculados do processo de aprendizagem, viram-se envolvidos em altos índices de reprovação, desgastados e desestimulados, evadiram-se, levando muitos autores a se referirem à produção da Pedagogia da Repetência e da Exclusão do Fracassado Sistema Escolar.¹³

Durante o período que a instituição educacional esteve aos cuidados dos militares, poucas foram as benfeitorias recebidas pela escola. No entanto, ao mesmo tempo em que levavam a termo o projeto de ampliação de vagas, os militares destituíam os educadores do direito à docência. A ampliação de vagas foi sendo implantada sem uma proposta de formação profissional, sem capacitação dos que lá já se encontravam. O resultado disso foi percebido pela quantidade de profissionais de diversas áreas que nos anos 80 exerciam a docência na escola básica. O número de professores formados não era suficiente para completar as vagas oferecidas pelas escolas, por isso, qualquer um podia se candidatar, em caráter de substituição, e lá permanecia por vários anos, a título precário, representando o papel de professor.

O processo de ampliação gerou péssimas condições pedagógicas; escolas superlotadas por uma população carente sem apreço à cultura escolar que não percebia as reais possibilidades de mobilidade social que estavam sendo oferecidas, ao mesmo tempo, diferentes profissionais que apropriados do direito de trabalhar como professores compunham um cotidiano resultado de cumprimento de tarefas, conjugados, esses dois fatores, originaram resultados desastrosos.

¹³ MARQUES, Dirce da Glória C. *Causas de Sucesso e Fracasso escolar percebidas por alunos de segundo grau: uma análise atribucional*. Tese de mestrado em Psicologia da Educação, PUC/SP, 1987.

Conscientes ou não de seu papel no processo de ampliação da escola pública, laica e gratuita, os militares tornaram efetiva a implantação de uma política de Fracasso Escolar da qual sentimos os reflexos até hoje. Muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 tenha trazido novas concepções de educação, propondo rearticular a instituição escolar, ainda restam resquícios na memória e, portanto, na ação prática dos educadores, daquele período. Os dados estatísticos recentes podem comprovar isso. Abandonaram a escola, no nível fundamental, 2.774.935 em 2003. A taxa de reprovação do ensino fundamental (da 1ª a 8ª série) foi de 4.063.800 entre os 34,4 milhões de matrículas em escolas públicas e particulares, o que corresponde a 11,8%. No ensino médio, 747 mil foram reprovados em um universo de 9.072 milhões de matrículas, ou seja, 8,2%, relativos à 1.135.009 de alunos evadidos no mesmo período.¹⁴

A fim de compreendermos os dados assombrosos, ainda presentes na instituição escolar e a lentidão com que o sistema público educacional reage às medidas implantadas, mesmo após os dez anos da promulgação da Lei nº 9.394/96 que reorganiza suas estruturas, tanto pedagógicas, como administrativas, avaliamos a necessidade de reconstruir esse passado próximo. Sob o ponto de vista político e social, através da compreensão do relato dos professores que trabalharam e ainda desenvolvem funções pedagógicas na escola básica, por notas divulgadas pelo jornal do período e, por meio dos trabalhos de pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades paulistas. *Na verdade, o que dá unidade às partes é a visão de conjunto que precede e acompanha o exercício da análise.*¹⁵

Vale lembrar que os números atuais apontam a mulher representar 81,3% contra 18,6% de homens, professores da rede pública nacional¹⁶, esse dado reforça a importância de uma perspectiva feminina, mesmo sem termos a pretensão de sustentar uma discussão sobre gênero, será imprescindível ponderar que a quantidade de mulheres professoras na educação básica acaba por tornar - lá profissional determinante, todavia, a docência não impõe normas e

¹⁴ Jornal Folha de S. Paulo, 03/06/2004. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). *Repetência aumenta no ensino médio*

¹⁵ SANTOS, Milton, SILVEIRA María Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.12.

¹⁶ UNESCO. Pesquisa de Professores, 2002. O Perfil dos Professores Brasileiros. Dados expandidos. Sexo e Idade. Brasília, Ministério da Educação.

nem exige perfil com características femininas. *É certo que essa ocupação aliou-se uma série de fatores externos, como a necessidade de mão-de-obra, a queda do poder aquisitivo da classe média, a expansão do número das escolas e outros.*

¹⁷ A partir dessas considerações, ao nos referirmos aos profissionais da educação básica, na qual o homem também atua, usaremos os termos, educador e docente, mas, preferencialmente faremos referências às professoras, muito embora, na língua portuguesa o adjetivo, ao tratar da profissão, seja empregado no masculino.

Observamos, também, ser de suma importância investigar como esses profissionais docentes compreenderam esse período que vai do Regime Militar autoritário (anos 70) ao processo de Redemocratização Política (anos 80). Perceberam um estado autoritário incapaz de administrar as relações sociais, preocupado, apenas, com os jogos de interesses? Ou, ainda, estiveram à deriva de um sistema educacional conservador, corporativista, dos acadêmicos que não se encontravam preocupados com a ineficiência da escola básica? Guardaram ressentimentos?

Naquele tempo, os docentes não tinham qualificação específica para exercer a função, podemos questionar: em que medida ao não se apropriarem dos componentes culturais (conhecimento, valores, posturas, hábitos, etc.) socialmente aceitos e traduzidos em componentes curriculares reconhecem que o modelo implantado levou-os a praticar uma pedagogia da incompetência e da exclusão? Atualmente, numa recente pesquisa proposta pela UNESCO a 5.000 docentes do ensino fundamental e médio, em todo o país, foi perguntado: Quanto tempo depois de receber seu título o (a) sr.(a) conseguiu seu primeiro emprego como docente? 50% alegam ter conseguido o primeiro emprego como docente antes de receberem o título de professor, ¹⁸ podemos constatar, a partir desse dado, que o poder público ainda não se deu conta das questões que constituem o cotidiano escolar.

Assim, a hipótese que guia esta pesquisa está centrada no fato de que uma política educacional que propõe ampliar a rede pública à população em idade escolar, num território de dimensões continentais, como a do Brasil, de economia

¹⁷ ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 208 e 209.

¹⁸ UNESCO. Pesquisa de Professores, 2002. O Perfil dos Professores Brasileiros. Dados expandidos. Sexo e Idade. Brasília, Ministério da Educação.

diversificada, composto por uma população multicultural, sem um projeto gradativo de difusão de propostas pedagógicas e recursos financeiros, desconsiderando a formação de profissionais, aponta para uma política elaborada para a disseminação do Fracasso Escolar. Mais do que um Fracasso Escolar, produzido pelos docentes da escola, foi um projeto político fadado ao desenvolvimento do Fracasso Institucional.

Assim sendo, uma Lei que, ao ser implantada, não considera como recurso multimidiático essencial o docente, sujeito do conhecimento que tem uma história que sempre será traduzida em componentes curriculares e em valores a elas incorporados, terá como práticas resultados desarticulados. Uma política educacional que não pondera como Foucault, que a constituição de um sujeito de conhecimento se dá no interior da história e, a cada instante, é fundado e refundado pela história,¹⁹ sendo assim concebidos, os valores transmitidos, por esses sujeitos, asseguram os valores sociais da categoria a que pertence. Esses mesmos sujeitos, vindos, como vieram, dos mais variados extratos sociais, infiltraram uma variedade de valores e modelos, e como não se constituíam quadros efetivos do magistério, da mesma forma que impunham seus métodos, particular e individual, iam embora, transferiam-se, não apresentando continuidade pedagógica, condição necessária ao processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, ao abordarmos a trajetória vivida pelos educadores, buscaremos compreender as relações de ensino na escola pública, por meio dos depoimentos orais, percorrendo uma área que nos possibilite entrar nos desvãos da memória daqueles que conviveram e ainda, freqüentam os ambientes escolares. As lembranças registradas pelas narrações foram elaboradas de tal forma a apresentar uma retrospectiva do período citado.

Nosso *corpus* de análise é constituído por fontes documentais, quais sejam: entrevistas, notícias de jornal, trabalhos acadêmicos (dissertações de mestrado e teses de doutoramento), que exploram a atuação profissional da mulher professora, principal personagem da escola do período determinado para análise.

Nesse sentido, buscaremos, de acordo com Foucault, a constituição

¹⁹ FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC/NAU, 1996, p. 7 a 27.

histórica de um sujeito de conhecimento por meio de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais.²⁰ A partir desses documentos, interessa-nos compreender como se deu o processo de compreensão dos educadores do período (anos 70 e 80) a fim de percebermos em que medida esse mesmo processo foi reproduzido nas relações profissionais que, na seqüência, envolvem os planos pedagógicos, considerando as características doutrinárias e de dominação, apresentadas nas diversas obras pesquisadas.

Para a realização de nossa pesquisa, temos como objetivo geral:

- ♦ Discutir a implantação das políticas públicas educacionais e sua instauração, tanto do ponto de vista da determinação do estado autoritário, quanto do democrático, considerando sua incorporação pelo sujeitos sociais envolvidos, a saber: a comunidade educativa.

Para realização de nossa pesquisa, temos como objetivos específicos:

- ♦ reconstruir a trajetória histórica da mulher professora, da cidade de São Paulo, do final do século XX;
- ♦ estabelecer o quadro de definição do sistema educacional brasileiro, durante os anos 70 e 80, a partir da descrição do contexto sócio-político do período;
- ♦ investigar em que medida a prática docente foi avaliada, no período da ampliação da escola básica, pelo jornal e como ele se posicionou frente a uma política totalitária, durante os anos 70 e 80;
- ♦ apresentar, por meio de estatísticas, as propostas de investigação criadas nas universidades nos programas de Pós-Graduação em Educação, quando procuraram compreender os problemas enfrentados pela educação básica na cidade de São Paulo no período referendado.

Em vista disso, organizamos este trabalho em duas partes:

A primeira parte discute a aplicação das políticas públicas e a formação

²⁰ Ibidem.

do educador ao longo do século XX. Fazemos uma revisitação da história política, econômica e social brasileira, articulando a cidade de São Paulo e os cursos oferecidos para a formação específica. Registramos as lembranças dos docentes que percorreram a carreira e daquelas que ainda trabalham para a escola básica.

No primeiro capítulo intitulado – *A ampliação da escola básica no final do século XX* - apresentamos uma reconstituição histórica levantada a partir das leituras realizadas sobre as publicações do período, buscamos detectar em que medida há um comprometimento da constituição do sujeito social numa cidade em franco desenvolvimento, como São Paulo, e a necessidade de apropriação de uma cultura escolar, observando, ainda, de que forma a implantação das políticas públicas de ampliação da escola alterou as relações com a profissionalização. Buscamos, também, abordar as concepções de Políticas Públicas, de 1971 a 1990, a fim de compreendermos o processo autoritário do estado em relação às implementações dessas políticas e suas relações com a instituição escolar.

No segundo capítulo – *Narrações históricas expressões das reminiscências (1971–1990)* – registramos diferentes depoimentos narrados por seis diferentes professoras e dois professores, um no início da carreira e outro aposentado, a respeito da escola, da sociedade e do ser educador nas décadas de 80 e 90. A partir dos depoimentos revelados pelas lembranças guardadas na memória dos entrevistados procuramos compor um quadro dos significados desse período para entendermos como se configurou o esfacelamento da escola pública, e como ilustram as relações de força e de poder que perpassaram o cotidiano escolar. A nossa preocupação foi a de re-criar através das lembranças guardadas pela memória dos docentes, produções de referências de um período vivido. Identificamos que as narrações atenderam dois aspectos: as questões da ampliação e seus entraves e o cotidiano escolar com suas possibilidades. Pretendemos, com essa proposta, reconstituir por meio das lembranças, dos depoentes, o cenário, como relatado, do período.

A segunda parte apresenta fontes de divulgação e ajuizamento sobre as propostas de ampliação da escola básica. O jornal foi utilizado como fonte de investigação para reconstrução histórica e análise crítica. A escolha do jornal

Folha de S. Paulo justifica-se pela crença de ser tido como jornal crítico, favorito dos educadores, e a imprensa como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social. As fontes acadêmicas foi atestadas pelos trabalhos de pesquisas: teses de doutorado e dissertações de mestrado, avaliados como empreendimentos coletivos, por agregarem pessoas em torno de idéias, crenças e valores que se pretenderam difundir a partir das pesquisas propostas pelos cursos de Pós-Graduação em Educação.

No terceiro capítulo: - *Escola Pública e Imprensa* – verificamos como foram reveladas, pela imprensa escrita, ao público leitor da cidade de São Paulo, notícias sobre a ampliação da educação básica. O texto apresenta manchetes e recupera artigos que foram impressos e divulgados no período de 1971 a 1985. O jornal – Folha de S. Paulo, principal fonte de informação, recuperado dos arquivos do jornal – *clipping* educacional, serviu para reconstrução histórica da divulgação ao público leitor sobre a ampliação da instituição escolar face ao período de redemocratização política e ampliação da educação básica. Para tanto, lançamos mão de notícias de jornal que mostram como a imprensa abordou o problema.

No quarto capítulo intitulado - *O papel da Universidade* - apresentamos uma análise dos dados estatísticos extraídos dos textos acadêmicos, indexados no CD Rom, lançado durante a XXII Reunião Anual da ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, trabalhos de dissertações de mestrados e teses de doutoramento, defendidos entre 1981 a 1990, nas universidades paulistas em programas de pós-graduação em educação, avaliando os temas mais procurados e as áreas de interesse apresentadas na ocasião. Os títulos encontrados, quantitativamente, receberam um tratamento didático, foram subdivididos em eixos temáticos, separados por análise críticas do interior da escola e aquelas fundadas nos contextos sociais do seu entorno.

Nas considerações finais, apresentamos e discutimos os resultados obtidos nos quatro capítulos, além de retomarmos a pesquisa de maneira geral.

1ª PARTE

O ESPAÇO CONSTITUTIVO: SOBRE A COMUNIDADE EDUCATIVA

Os países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática. Todavia esses países não encontram, na situação sócio-cultural herdada, condições que favoreçam quer uma boa compreensão dos fins, quer uma boa escolha dos meios para atingi-los. Mesmo os recursos materiais, humanos e técnicos, mobilizados

efetivamente, acabam sendo explorados de maneira extensamente irracional e improdutiva.

Florestan Fernandes (1966)

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o

A AMPLIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NO FINAL DO SÉCULO XX

Este capítulo explora a aplicação das políticas públicas educacionais inseridas no contexto histórico-político do século XX, mais precisamente nas décadas de 70 e 80, e tem como objeto de estudo a mulher professora da Educação Básica na cidade de São Paulo. Consideramos, nessa análise, as características da migração e o ambiente social oferecido pela cidade, local de formação e de desenvolvimento das potencialidades pessoais e profissionais, assim como das práticas docentes. A reflexão encontra-se centrada na investigação que esclarece a criação da imagem da mulher professora a partir da ampliação ao acesso da escola básica nos anos 70.

1.1. A constituição do sujeito social - a professora e a cidade de São Paulo.

Investigar a relação conflituosa da mulher professora com a educação básica apresenta dois convincentes motivos: o primeiro estimulado pela desarticulada história da Educação no Brasil, quando, nela, vemos registrados séculos de desencontros entre as propostas administrativas e as práticas escolares, atribuídos, boa parte deles, à professora. Importa-nos reconstruir esse passado, recuperando a integração e o envolvimento das mulheres nesse espaço educacional, assim como apreender sua colaboração efetiva como transmissora de cultura e conhecimento. O segundo motivo que estimula esta investigação é o de ter sido a pesquisadora, professora da educação básica e, portanto, vivenciando, essa situação, observou práticas docentes desastrosas. O resgate dessa memória particularizada será resultado da experiência e motivará a recuperação de um passado próximo que se situa nos últimos trinta anos do final do século XX. Lembrando de Halbwachs, quando faz referências à memória,

(...) nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.²¹

Desta forma, o ofício de lembrar, atributo da memória, aqui servirá para iluminar o itinerário de atribuições de sentidos, na reconstrução das práticas da Pedagogia da Exclusão, que tiveram início como investigação no movimento de Educação Compensatória, dos anos 70²². A opção pela perspectiva feminina dá-se pela apropriação de dados estatísticos que revelam ser a mulher, maioria na área, como apresentado nas páginas anteriores. A identidade feminina com suas nuances imprimiu aspectos que edificaram o cotidiano escolar e os vincularam às relações com a comunidade educativa, no entanto a escola básica não tem como pressuposto as características desse sexo. Em outras palavras, a escola de educação básica, ao compor seus quadros profissionais, não exclui o homem por vários motivos, que serão discutidos ao longo deste trabalho. A mulher representou-se majoritariamente e, sem dúvida, com o passar do tempo, acabou por imprimir um caráter dominante, principalmente no primeiro 1º ciclo do ensino fundamental (antigo primário). Nos demais, sua participação na região sudeste é de 45,2% do sexo feminino para 45,5% masculino.²³

Ao pretender lançar um olhar sobre a construção da imagem da professora, esta reflexão partiu do contexto social que determina sua formação. Considerando ser a sociedade brasileira, fundada nos princípios do sistema capitalista e, portanto, num modelo que confere aos seus sujeitos sociais uma lógica de mercado, em que tudo e todos são transformados em mercadoria, que só se traduz em bem necessário, quando identificada pelas grandes mídias. Ao conferir a imagem social da professora, constantemente atestada pela hierarquia pública, quando da divulgação do desempenho das notas atribuídas aos alunos nas avaliações oficiais; pela hierarquia não-oficial, divulgada pela imprensa falada e escrita; pela opinião popular, relatada de boca - a - boca, sendo ratificada pelos acadêmicos, teóricos educacionais, quando eles acumulam, em volumes de teses de doutoramento e em dissertações de mestrado investigações a respeito da

²¹ HALBWACHS, M.A, op. cit. p. 26.

²² PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. (org.) São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, p.208.

²³ UNESCO/INEP. Perfil dos Professores Brasileiros. Ministério da Educação. Brasília, 2002

educação básica, revelando suas indignações a respeito dos problemas enfrentados no espaço escolar. Assim sendo, podemos dizer que a professora da educação básica não tem sido representada como bem necessário.

A professora desprestigiada, fracassada, destituída de conhecimentos científicos, produtora de um ensino de péssima qualidade, deselegante e desarticulada vai seguindo, acumulando adjetivos que, ao desqualificá-la, revelam o descaso político com a escola básica e com a educação de milhares de jovens em fase de formação. Experiências em todo o mundo mostram que aperfeiçoar a educação básica é fundamental para melhorar as relações sociais como um todo e que uma criança que não se envolve no processo ensino-aprendizagem nos primeiros anos de vida carregará suas limitações de formação para sempre. Sabemos que não há escola boa sem profissionais capacitados e nenhuma metodologia, por mais adequada que seja, sobreviverá à má qualificação profissional e à falta de condições de trabalho.

Vale lembrar que fazemos referências à professora, mas o sujeito social aqui referendado que se constitui docente, é composto por homens e mulheres que, ao longo dos tempos vêm enfrentando os contratempos da profissão. Os baixos salários pagos a esses profissionais da educação básica no Brasil têm atraído, normalmente, sujeitos sociais com formação acadêmica insuficiente, muitos deles, formados pelas mesmas escolas públicas. A maioria divide seu dia entre duas ou três unidades escolares e, por esse motivo, não consegue acompanhar o ritmo de desenvolvimento dos seus alunos, isto é, dos quase trezentos ou quatrocentos sujeitos em desenvolvimento. Nesse sentido, a Avaliação Formativa²⁴, palavra de “ordem”, permanece, apenas, na compreensão do conceito, mas sua aplicação é imperceptível. Poucos são os docentes que permanecem em educação continuada e quando ingressam na carreira quase nunca são avaliados.

Ao reconstruir as condições de formação dos profissionais da educação básica, rastreando as continuidades do processo de formação, pudemos perceber

²⁴ Sobre Avaliação Formativa vide: PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. De acordo com esse autor: Trata-se de uma avaliação em movimento, dinâmica, flexível, contrária à avaliação estática, mecânica e pontual. A Avaliação formativa não trata de verificar, de forma continuada, o quanto o aluno está aprendendo do conteúdo, mas ajuda a refletir sobre o processo. Como salienta Philippe Perrenoud, esta perspectiva nasceu da avaliação por objetivos, cuja intenção era a de delimitar aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Portanto, a avaliação formativa também tem características diagnósticas.

o quanto foram ineficientes os cursos oferecidos e como as políticas públicas não consideraram as características do exercício docente. A relevância está em reconhecer que as normas e regulamentos em todo o percurso da História da Educação Brasileira, desconsideraram a realização da profissão como sendo de natureza, política, social, educacional, econômica, jurídica, cultural, esportiva, científica envolvendo outras possíveis áreas de conhecimento, que se tornam ferramentas de capacidades ilimitadas.

Sabemos ser a questão bastante complexa e de forma alguma desejamos esgotar o tema, mas pretendemos concordar com Foucault: (...) *a constituição de um sujeito não é dado definitivamente, não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história.*²⁵ Como esse sujeito se torna o que é, e quais são os condicionantes que contribuem para sua formação são questões que nos impulsionam responder.

Falamos da cidade de São Paulo, representada como uma das capitais mais populosas do mundo, é também conhecida por seus grandes e insolúveis problemas. A São Paulo de Piratininga, como foi batizada, é uma cidade em constante movimento que por ser tão intenso, mistura as cores das paisagens, sobrepõe e, distorce as formas a tal ponto que chega a provocar ilusão de ótica. Comumente, os seus moradores, aqueles que habitualmente percorrem, por entre ruas, seus bairros, localizando-se nos espaços, passadas algumas semanas, não encontram mais a cena vista anteriormente, evidenciando o rápido processo de transformação espacial. Tomados pela surpresa, os habitantes da cidade se perdem, pensam ser ilusão de ótica, uma casa, um prédio havia ali. Confundem-se no desenho, se atrapalham nas coordenadas e também nas raízes. Essa situação que num passado muito recente parecia nos ter fornecido sólidas localizações e transparência nos diálogos, hoje, se revela entre cenas projetadas por espelhos deformantes.

Enfatizando esse espaço como o *habitat* da professora, vamos associá-lo ao pós-moderno, concordando com as considerações que o termo sugere, como explorado por Heller, quando se refere a esse período *não é nem um período histórico nem uma tendência cultural ou política de características bem definidas. Pode-se em vez disso entendê-la como tempo e os espaços privados,*

²⁵ FOUCAULT, Michel, op. cit. p. 7 a 27.

*coletivos, dentro do tempo e espaço mais amplo da modernidade.*²⁶

Por conta dessa percepção, parece-nos mais atual a caracterização pós-moderna como espaço de uma mesma sociedade constituída, em que sobrevivemos a estímulos muito diversificados, criamos autonomias e nos desenvolvemos socialmente, diferenciando-nos uns dos outros, muito mais heterogêneo do que podia parecer no início do século XX. Sem dúvida, no espaço geográfico pertencente à cidade, lugar de investigação, São Paulo, coexistem às mais diferentes culturas, os mais inusitados espaços de convivência, de valores, de religião e de expectativa social.

Nesse sentido, é preciso considerar que um ambiente, ao se transformar rapidamente, acaba por suscitar rupturas nos paradigmas vigentes, e se, num primeiro momento, eles não são considerados, num segundo instante, passam a ser os responsáveis pelo nascimento de múltiplas e diferentes formas de convivência.

Os que preferem habitar na pós-modernidade ainda assim vivem entre modernos e pré-modernos. Pois a própria fundação da pós-modernidade consiste em ver o mundo como uma pluralidade de espaços e temporalidades heterogêneos.²⁷

Por entre essa pluralidade de experiências produzindo os heterogêneos, percorrem nossos sujeitos sociais, participando das mais diversificadas relações de troca, ajudando a criar as mais diferentes consciências: individual, coletiva, social, global, ambiental. Consciências que, ao longo da vida, vão se alimentando por sentimentos às pessoas, aos objetos, às coisas, à natureza, aos sentimentos, carregados de valores e sentidos, quando, incorporados à consciência determinam os graus de relações com o mundo, identificando-o.

Ao longo da vida, os significados que se construíram por meio dessas interações mutantes sugeriram ao nosso sujeito que se constitui social, reconhecer o seu pertencimento à condição humana, auxiliando a romper com situações dadas, impondo novos olhares, outras percepções, novas compreensões, outras aprendizagens, o faz livre *Liberdade não [como] um*

²⁶ HELLER, Agnes. FEHRÉR, Ferenc. *A Condição Política Pós-Moderna*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. p.11.

²⁷ Ibidem.

estado; [mas] uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social. ²⁸

Nesse sentido é que, percebemos a liberdade enquanto autonomia entre múltiplas possibilidades; desde o exercício do livre arbítrio à ocupação dos espaços sociais, da devoção das mais ousadas crenças à opção pela vida, situações essas determinantes para o viver social, normalizado nas sociedades contemporâneas pelas políticas públicas, educacionais, culturais, do Estado Nacional. Assim sendo, (...) *para nós, só importa aqui o fato de entendermos liberdade como algo político, e não como o objetivo mais elevado dos meios políticos.* ²⁹

Ao traçar o cenário onde e como se deu a constituição histórica da mulher professora, na cidade de São Paulo, do final do século XX, identificando as suas composições, as formas de convivência oferecidas pelo trabalho, as relações com as culturas das mais diferentes etnias, afirmamos que a construção da identidade do nosso sujeito social é aqui: *definida historicamente, e não biologicamente [e] produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.* ³⁰

Por conta disso, torna-se de grande relevância contextualizar a escola formal enquanto instituição pública que atua na constituição do sujeito de conhecimento. A mulher professora da educação básica, nosso objeto de estudo, passou alguns anos nos bancos escolares se constituindo sujeito social e foi pela escola formada para exercer a profissão de professora.

Vale lembrar que as escolas que são organizadas por uma sociedade letrada, herdeira de uma história de lutas e conquistas, ao mesmo tempo em que podem ser condicionantes, podem libertar esse sujeito histórico, pseudo livre, que se constrói, também, por meio dela, social.

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo, e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob

²⁸ KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976. p.221.

²⁹ ARENDT, Hannah. *O que é política?* (org.) Ursula Ludz, trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, p. 74

³⁰ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DP7A, 1999, p.12.

o julgo de seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionadamente esperado.³¹

Vista assim, a Educação Institucionalizada pode ser tomada como um processo pelo qual se busca socializar conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.³² Trata-se de um conjunto de ações planejadas, cujos objetivos referem-se ao ensino e aprendizagem de conteúdos considerados úteis ou necessários para adequar-se aos mais diferentes contextos sociais, incluídos os profissionais. No entanto, é preciso lembrar que os paradigmas que dirigem os currículos educacionais se modificam ao longo da história, são temporais, pertencem a determinados períodos.

Com esse propósito,

o currículo escolar não só resume num acerto de conteúdos de saber. A grade curricular dá fundamento a um conjunto de esquemas sociais ligados à organização da sociedade e as usa de acordo com as necessidades (Durkheim), determinando a organização legítima do tempo e do espaço e facultando a racionalidade econômica e a racionalidade política.³³

Nesse âmbito, a educação pauta as relações sociais e também é por elas pautada, ou seja, as várias concepções epistemológicas relacionadas ao modo de entender o que é aprender, ensinar e, sobretudo, quais devem ser os objetivos educacionais, foram produzidas ao longo do tempo e constituíram o que hoje conhecemos como história da educação brasileira que amalgamada à antiga maneira de viver local, pessoal e comunitária que persistia nas classes trabalhadoras operárias que desapareceu, revelando que o eixo fabril se caracteriza como vestígio da cidade que se apaga, traduzida numa nova concepção de currículo.

O que está saindo de São Paulo é a velha indústria, ligada aos fatores da Segunda Revolução Industrial, afirma Caiado, da Fundação Seade:

Mas a nova indústria – computação, química fina, automação – vem para São Paulo. É uma indústria limpa, de pequena escala, alta tecnologia, muito valor agregado, mas bem menos emprego. Exige uma qualificação profissional e uma estrutura de trabalho diferente. Não é aquela velha indústria que abre 4mil, 5mil empregos.³⁴

³¹ PUCCI, Bruno. OLIVEIRA, Newton Ramos de, ZUIN, Antonio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1999, p. 126.

³² SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1993.

³³ VERRET, M. *Le temps des études*. Paris, H Camion, 1975 in Barros Filho, 2005, p.110.

³⁴ Jornal Folha de S. Paulo, 450 anos de História. Passado reconta o cotidiano de São Paulo. 28/11/2003.

No âmbito desse movimento, dessa pluralidade, encontram-se as formas de transformação da matéria-prima em bens de consumo, a produção que se desconstrói enquanto modelo de trabalho e de trabalhadores. Como reflexo dessa economia que se transforma, temos a exclusão de boa parte dos sujeitos sociais em idade produtiva.

O nosso sujeito social desse final de século, não só a professora, teve que conviver com as mais diferentes transformações, paisagens oblíquas, informações em tempo real, fissuras, desconstruções, um mutável dinâmico que fez com que o saber fosse percebido como devendo ser funcional e imediatamente utilizável. As mudanças, ao transformarem rapidamente a cidade, esse lugar social, fizeram desaparecer o historicamente construído, comprometeram as relações, criaram buracos lógicos, apresentando-se em descontinuidade, trouxeram insegurança, instigaram o desacreditar do lento processo de conhecimento educacional. Concordamos com Hall quando este afirma que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.³⁵

Assim, vamos traçando o perfil da professora da educação básica: ela é dotada de uma multiplicidade de identidades, na sua grande maioria migrante, sem sólida formação acadêmica, moradora de uma cidade como São Paulo que desterritorializa a cultura e que, convivendo com tamanha adversidade, aproxima-se do sujeito de conhecimento pós-moderno, reforçado por Canclini: *O pós-modernismo não é um estilo mais a co-presença tumultuada de todos, o lugar onde os capítulos da história da arte e do folclore [portanto, da cultura] cruzam entre si e com as novas tecnologias culturais.*³⁶

Por conseguinte, os sujeitos constitutivos da cidade, advindos dos mais diversos lugares sociais, geram anonimato, possibilitam heterogeneidade sobre

Indústria Eixo fabril é vestígio da cidade que se apaga. Especial, p. 3

³⁵ HALL, Stuart, op. cit. p.13.

³⁶ CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade.* Trad. Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão. (Ensaio Latino – americanos 1) São Paulo, Edusp, 2000, p. 329.

homogeneidade, desenvolvem a hibridez pós-moderna, o que Bhabha ³⁷ define como o terceiro espaço que permite as outras posições emergirem em ato de tradução cultural (seja como representação, seja como reprodução) negam o essencialismo de uma dada cultura antecedente, original ou originária.

Para compreendermos o lugar social desses sujeitos pós-modernos constituídos, também pela escola, percorreremos a história da educação.

1.2. O desenvolvimento sustentável do Brasil no século XX e as relações com a educação institucionalizada.

O Brasil moderno, como identificado pela história nacional, começa a se tornar realidade nas décadas de 20 e 30 do século XX. No entanto, concordamos com Vigarello, quando este adverte:

(...) sabemos que coexiste, ainda, pelo mundo socializado, povoados com características que nos remeteriam ao estilo de convivência dos séculos passados e cidades onde tudo e todos são transformados ao sabor das imposições tecnológicas das últimas décadas. ³⁸

Sendo assim, o Brasil “moderno”, ao se tornar realidade na década de 30 do século XX, foi suprimindo o Federalismo oligárquico e substituindo pelo Estado do Bem Estar Social, plataforma de Getúlio Vargas, figura estratégica para o país a partir da Revolução de 30, que de chefe do governo provisório e, nessa fase, eleito presidente constitucional do país.

No período posterior à Primeira Guerra, tornou-se marcante a influência econômica dos estados Unidos. Por esse motivo, o impacto mundial da crise gerada pela quebra da Bolsa de Nova York em 1929 provocou falências, retração de mercado e desemprego em massa, bem como a pauperização da classe média e maior degradação do proletariado. A fim de evitar tanto o perigo do nazismo, como a tentação do comunismo, os Estados Unidos criaram o Estado do bem-estar social (*Welfare State*), pelo qual o

³⁷ BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad(s). Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

³⁸ VIGARELO, George. O trabalho dos corpos e do espaço. “Revista Projeto História”, nº 13, São Paulo: PUC/EDUC, 1996, p. 1-20..

Estado Benfeitor implantou medidas de controle da economia, de estímulo à produção, garantindo a distribuição de bens e serviços sociais.³⁹ Desta forma, a gravidade da depressão econômica da década de 1930 obrigou o Estado a intervir na economia e a substituir o capitalismo liberal pelo capitalismo de organização.

Nesse período, o modelo econômico brasileiro agro-exportador começou a se transformar em urbano industrial. A industrialização, um projeto político da burguesia industrial, firmada no final do século XIX se representava nos últimos anos da década de 20. Alcançou, na época, a significação de projeto político, pois objetivava reorganizar o modelo de Estado.

A primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, também, serviu de estímulo para a indústria brasileira: sem produção nos países europeus e com dificuldade de transporte marítimo, as indústrias paulistas aumentaram sua capacidade para atender ao mercado interno, agora desprovido de produtos importados. O município passou a sinalizar sua vocação pioneira e atraiu importantes investimentos. Em 1920, São Paulo já produzia cerca de um terço dos bens industriais do País.

Nessa fase que se segue à Primeira Guerra e se prolonga por toda a década de 1920, tornou-se preocupação a problemática educacional, em âmbito internacional e nacional. No Brasil, ainda não havia um modelo de escola. *A Lei que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*, data de 1827.⁴⁰ Nos anos que se seguiram a essa criação, da primeira escola normal, as poucas escolas normais, *pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos*.⁴¹

No entanto, a cidade de São Paulo nesse começo de século, criava características de um grande pólo econômico, predominaram as indústrias de tecidos, como, também, fábricas de beneficiamento de café, cerveja e licores, vinagre, móveis, instrumentos musicais, máquinas, rolhas, fósforos, madeiras e mármore, entre outros. Pela cidade já se configuravam bairros operários como o Brás, Mooca, Bom Retiro, Belenzinho, Vila Prudente, Cambuci, Ipiranga, Pari,

³⁹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006. p.241

⁴⁰ TANURI, Leonor Maria. "Revista Brasileira de Educação". ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Maio/junho/julho/agosto 2000 nº14 Número Especial. p. 62

Luz, Barra Funda, Água Branca e Lapa.⁴² Até 1920, o Estado de São Paulo recebeu 2,5 milhões de imigrantes, a cidade tinha 580 mil habitantes, e a elite paulistana vivia um clima de efervescência econômica. Acompanhando esse crescimento, a atividade cultural se mostrava em ebulição. Em 1922, tendo como epicentro o Teatro Municipal, artistas como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral chocaram a elite acadêmica com suas teses modernistas na célebre Semana de Arte Moderna.⁴³

Sofrendo os reflexos da economia internacional, o governo Vargas assumiu mais ativamente a tarefa de propulsor do desenvolvimento, assentando as bases para a implantação da indústria pesada, definindo-se, claramente, como nacional. Em crise de excesso de produção desde o início do século, o café já não era mais o setor dinâmico da economia. A queda do café, com a crise na Bolsa de Nova York, em 1929, não foi insuperável para a economia paulistana, porque havia um respaldo econômico-financeiro, formado por um mercado interno e economia de subsistência.

A Revolução de 1930 veio agitar novas idéias e propor grandes reformas administrativas e a reordenação do ensino em âmbito nacional. Um dos primeiros atos do governo provisório de Getúlio Vargas foi a criação, em 1931, do Ministério da Educação e Saúde (meses antes já funcionava o Conselho Nacional de Educação), ação da maior importância. Francisco Campos foi nomeado ministro, logo efetivando uma nova série de Reformas, que reorganizou o ensino superior, o secundário e o comercial.⁴⁴

Até 1931, quando se deu a reforma não existia uma organização do ensino com base num sistema nacional, existiam sistemas estaduais sem articulação com o sistema central, não havia uma política nacional de educação. Quando se apresentavam reformas, propostas educacionais, no poder central eram só para o Distrito Federal e se apresentava como “modelo” para os estados, sem a obrigatoriedade de adoção. Podemos dizer que, pela primeira vez, uma ação planejada visava à organização nacional. O novo estatuto das universidades brasileiras propunha a incorporação de pelo menos

⁴¹ Ibidem. p. 65

⁴² Jornal Folha de S. Paulo. 450 anos de História. Passado reconta o cotidiano de São Paulo. Indústria, Eixo fabril é vestígio da cidade que se apaga. Especial, 28/11/2003, p.3

⁴³ Semana de Arte Moderna – (1922) reuniu representantes da pintura, escultura, música, arquitetura e literatura. Os modernistas não só ansiavam por uma nova estética nacional, desligada das influências européias, como faziam críticas à velha ordem social e política. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006, p. 294

⁴⁴ MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do

três instituições de ensino superior, entre elas, a Faculdade de Ciências e Letras, voltada para a formação de professores. O ensino secundário passava a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior. Com isso, pretendia-se evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico, descuidando-se da formação geral do aluno.

Apesar do real avanço, algumas críticas podem ser feitas ao total descaso pela educação fundamental. Além disso, a formação de professores não se concretiza de fato. No ensino profissionalizante, é regulamentada a atividade de contador e o curso comercial merece mais atenção do que o industrial, este sim, de premente necessidade na conjuntura econômica que se delineava.⁴⁵

Em 1932, vinte e seis educadores publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Os pioneiros da Escola Nova buscavam superar as limitações da antiga tradição jesuítica e da tradição enciclopédica e tentaram implementar o ideário escolanovista, idéias de Dewey.⁴⁶ Defendiam a necessidade de se dar um norte à educação, assim como de se estabelecer doutrina, fins, objetivos e metodologia com base científica; criar um currículo de formação de professores e apontavam a escola como interventora social. Propunham, também, que a escola saísse do plano administrativo e fosse para um plano político social, pois elas eram artificiais e rotineiras e estavam atrasadas em relação a outros países. Entendiam currículo escolar como adaptador e reflexo da sociedade.⁴⁷

A elaboração do currículo pode ser entendida, como tendo suas raízes fincadas nos Princípios de Administração Científica e seu principal representante foi Frederik W. Taylor (1911). Taylor propôs para o aumento da produtividade a simples eficiência prática e não a análise de linhas complexas de poder e de influência dentro das organizações. Essa nova produtividade deveria ser o eixo central e o indivíduo simplesmente um elemento no sistema

Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005. p. 144

⁴⁵ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. op. cit., p. 201.

⁴⁶ DEWEY, John. (1859-1952), influenciado pelo pragmatismo de William James, preferia usar as expressões instrumentalismo ou funcionalismo para identificar sua teoria. A escola, segundo Dewey, deve ter a criança como centro e, portanto, oferecer espaço para o desenvolvimento dos principais interesses da criança: “conversação ou comunicação”, pesquisa ou a descoberta das coisas, “fabricação ou a construção das coisas” e “expressão artística”. In. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006. p.262.

⁴⁷ GHIRALDELLI, Paulo Junior. *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez Editora, 2006. Anexos.

de produção. Impregnado de idéias semelhantes as que Taylor havia proposto para as fábricas, os administradores de escolas tentavam adaptar o modelo, seu vocabulário e suas técnicas na administração escolar.

Concomitantemente, o conflito entre a elite agrária paulista e o governo de Getúlio Vargas tornou-se insustentável, o que acabaria eclodindo na Revolução Constitucionalista, que ganhou as ruas da capital no dia 9 de julho de 1932. A Revolução Constitucionalista de São Paulo teve o caráter de um movimento pró-constituição, mas revelava também uma oposição contra a tendência centralizadora do governo que retirava dos Estados a autonomia de que vinham gozando desde a Proclamação da República. As forças ligadas a esse movimento eram as mesmas ligadas aos interesses latifundiários e ao liberalismo econômico, que prevalecera antes, apoiaram o movimento de 1930, mas por oposição ao governo anterior do que por convicções ideológicas reformistas. Ainda,

Em pleno processo de industrialização do país, persistia a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanhavam o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão. As escolas oficiais eram mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferiam os “cursos de formação”, desprezando os profissionalizantes.⁴⁸

Entre 1933 e 1937, continuou crescendo a indústria de bens de consumo não-duráveis, como calçados e alimentos. Em 1934, a cidade ultrapassava o seu primeiro milhão de habitantes: 1.033.202. A intensificação do capitalismo industrial no Brasil da ocasião determinou novas exigências educacionais, modificando as aspirações sociais. Em 1937, o presidente Getúlio Vargas impôs o Estado Novo com as seguintes características: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização. Organizou o Estado mediante a criação de instituições tecnoburocráticas com poder de decisão. Orientava, assim, a mentalidade da sociedade para instituir a moderna nação brasileira. Os objetivos de Bem Estar Social e o Nacionalismo Econômico seriam impostos de forma autoritária.

A duplicidade da ação do Governo só serviu para radicalizar as posições revolucionárias, agora agravadas pelo descontentamento da esquerda e da

⁴⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, op. cit. p. 308.

direita nascente. O Estado Novo (1937) foi um golpe contra as radicalizações. A Política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal, que favoreceu a indústria.⁴⁹

Novos comerciantes, funcionários públicos, construtores estavam entre os operários especializados ou mão – de – obra não qualificada, de qualquer forma compunham um contingente de trabalhadores advindos de todos os cantos do mundo, criando as estruturas desta grande cidade. Frente à tamanha demanda, a escola configura-se como necessária, uma vez que há um acúmulo de sujeitos que se oferecem para ocupar os mais diferentes postos de trabalho.

Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde reorganizou o ensino superior, incentivando a criação de universidades. A fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, criou a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que nasceu para ser o centro aglutinador da universidade, ao mesmo tempo em que seria um núcleo de formação de pessoal para o magistério secundário e normal. Além de aglutinador do saber, a Faculdade de Filosofia teria a missão de formar o professor especialista do curso secundário. O artigo 5º do Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a USP, determina expressamente em seu parágrafo 1º.

A Licença para o magistério secundário será concedida pela universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica, no Instituto de Educação.⁵⁰

Com Estado Novo, em 1939 (Decreto 1.190), foi fundada a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro que se tornou o “padrão federal”, impondo mudanças substanciais. *Esse decreto golpeou também a autonomia da Universidade de São Paulo. Criou-se o curso de Pedagogia, com dupla função de formar bacharéis, para atuarem como “técnicos de educação” e licenciados, destinados ao magistério dos cursos normais.*⁵¹ Surgia o sistema conhecido por 3 + 1, ou seja, três anos de bacharelado em cursos específicos e mais um ano de licenciatura (praticamente isolado), com as disciplinas pedagógicas, o curso de didática, que formaria o professor para a escola Normal e para o secundário. A Licenciatura habilitava para a docência em ensino secundário e em curso normal,

⁴⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis Vozes, 2001, p.

⁵⁰ MARCILIO, Maria Lúcia, op. cit., p. 304

e o bacharelado em Pedagogia, para o exercício de cargos técnicos de educação.

De 1939 a 1945, o mundo vivia sob os efeitos da 2ª Guerra Mundial que propiciava resultados favoráveis à política de industrialização no Brasil, a indústria brasileira, além de ter o mercado interno a seu dispor, ainda, era chamada a preencher o vácuo deixado em outros países, pela perda de contato com os fornecedores tradicionais de produtos manufaturados.

O Estado-nacional criou a infra-estrutura necessária e, dentro do espírito nacionalista, conseguiu empréstimos para a indústria de várias companhias nacionais, tais como, a Usina de Volta Redonda (1941) e a Companhia do Vale do Rio Doce (1942). Setores que exigiam grande investimento por carecerem de infra-estrutura como o Departamento Nacional de Obras contra a Seca, Nacionalização da Companhia de Navegação Costeira, o Conselho Nacional do Café, o Instituto do Açúcar e do Alcool, os Institutos do Cacau, do Pinho, do Mate e do Sal, Setores que regulamentavam a exploração dos recursos naturais por meio do Código de Minas e Código de Águas. Além disso, intensificava-se a política de boa vizinhança com os Estados Unidos, em função da 2ª Guerra e dos acordos já selados com esse país. O *american way of life* chegou ao Brasil. Emergia o poder da América.

No início da década de 1940, a cidade de São Paulo já era o maior núcleo industrial da América Latina. A mulher ingressava no mercado de trabalho como operária das fábricas, mas no magistério já havia se tornado representativa. Essa estrutura foi mantida até os anos 60, como observa Souza:

(...) o processo de feminização da profissão de professor tornou-se visível no fim do século XIX, mas já se havia iniciado bem antes, à medida que os próprios responsáveis pela educação no país consideravam a mulher como educadora nata e os valores vigentes na sociedade encaravam essa atividade como adequada ao sexo feminino. Soma-se a isso a necessidade de encaminhar as moças pobres ao exercício de uma profissão digna, que lhes garantisse o sustento, e se tem o quadro completo: profissão feminina, desprestigiada, mal remunerada, com baixo nível de qualificação e desempenhada por representantes das camadas inferiores da população, aspirantes à ascensão social.⁵²

Durante o Governo Vargas, por iniciativa do ministro da Educação

⁵¹ Ibidem.

⁵² CAMPOS, M. Cristina S. de Souza. Vera Lucia Gaspar da Silva(cords.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p.34.

Gustavo Capanema, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino (1942 a 1946) que abrangeram todos os ramos do primário e secundário, que acentuou o que já vinha acontecendo: um currículo sem especialização, de cultura geral e humanística, nada diversificado, as mesmas disciplinas, uma preocupação enciclopédica e de preparação para o superior (destinados às elites). Em 1946, o ensino primário, que não havia recebido diretrizes do governo Federal, passou a ter uma estrutura. O secundário foi novamente reestruturado, passando a ser constituído do ginásio de quatro anos e colegial de três anos, este dividido em curso clássico (com predominância de humanidades) e científico. *A lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático.* ⁵³

No ensino profissional, apareceram algumas novidades consideráveis, definidas pela Lei Orgânica, de dois tipos de ensino profissional, um deles mantido pelo sistema oficial e o outro, paralelo, pelas empresas. A Lei Orgânica também regulamentava o curso de formação de professores, embora as escolas normais existissem desde o século XIX, pertenciam à alçada do Estado, desses anos em diante, a lei passou a propor a centralização nacional das diretrizes.

Apesar de os assuntos sobre educação merecerem uma atenção incomparavelmente maior, sobretudo com os debates instigados pelos escolanovistas, nem todas as reformas se concretizam. Persiste o dualismo escolar e o descuido com o ensino fundamental. Como se não bastasse, a Constituição de 1937, refletindo as tendências facistas do estado novo, atenua o impacto de algumas conquistas, sobretudo as relacionadas com o dever do Estado como educador. A ênfase é deslocada para a sugestão da liberdade da iniciativa privada. ⁵⁴

Em 1946, Eurico Gaspar Dutra venceu as eleições e assumiu a presidência. O alinhamento com os Estados Unidos marcou os rumos da redemocratização. O governo tentou retomar antigas posições em relação ao papel do Estado no desenvolvimento industrial. No entanto, devido ao desperdício e à falta de proteção cambial e tarifária do próprio governo, as divisas acumuladas durante a 2ª Guerra Mundial se escoaram muito rápido.

O Brasil entrou na fase embrionária da economia planejada. Surgia o

⁵³ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, op. cit., p. 202.

⁵⁴ Ibidem, 203.

Plano Salte: Saúde, Alimentos, Transportes e Energia, programa financiado por recursos advindos do orçamento federal e de empréstimos internos e externos. Em 1952, o Plano já estava abandonado. Enquanto as dificuldades se avolumavam, em educação discutia-se o projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proposta pela Constituição de 1946. Foi o primeiro momento de se organizar uma legislação para estruturar o sistema educacional do país. Essas discussões levaram à formação de dois grupos opostos: os que defendiam a escola pública e aqueles que defendiam a escola privada.

Em 1950, Getúlio Vargas venceu novamente as eleições. Seu retorno foi possível graças à esperança de continuidade da política econômica do Estado Novo, alimentada pela burguesia industrial e pelas camadas populares urbanas (contempladas pela legislação trabalhista e pela previdência social). Sua volta se efetivou em plena campanha do petróleo. Nacionalismo, estatizações e o perigo dos grandes trustes multinacionais eram temas do debate no país. Sua retórica passou a ser cada vez mais nacionalista, cujo alvo era o petróleo que, para Getúlio Vargas, teria solução meramente técnica. Em 1954, o presidente se suicidou e o Brasil entrou em grave crise: golpistas e legalistas disputavam a liderança país no governo Café Filho (vice do Presidente Getúlio Vargas).

Em 1956, assumiu o presidente Juscelino Kubitschek, com o *slogan* - 50 anos em 5. O novo nacionalismo era baseado no otimismo desenvolvimentista, anunciado no Programa de Metas de JK, cuja finalidade era modernizar o Brasil, dotando-o de indústrias de base e bens de consumo duráveis. Os anos JK foram uma ponte entre o velho e o novo país. A construção de Brasília foi sua meta síntese. JK apoiou-se numa política de duplo adiamento estratégico e tático: estratégico – negociação de acordos com a oposição e as forças conservadoras; tático – transferência dos problemas pendentes para a administração seguinte.

JK tentou uma conciliação entre uma política de massas com um desenvolvimento industrial, baseado em associações com organizações externas. O esforço desenvolvimentista geraria, a partir de 1958, uma crise econômica (endividamento externo e corrida inflacionária), herdada pelos governos seguintes. Os tecnocratas entraram em cena e os especialistas substituíram os bacharéis. As elites militares pensavam o Brasil!. O binômio Segurança e Desenvolvimento tornou-se célebre.

A partir de 1955, a industrialização entrou na fase pesada, com o crescimento da produção de bens intermediários, de capital e de consumo duráveis. Os setores automobilísticos, de material elétrico e de comunicações ganharam destaque. Em 1956, o presidente Juscelino Kubitschek lançou o plano de Metas, um conjunto de medidas criado para atrair investimentos na indústria de bens duráveis. O governo investia na ampliação da infra-estrutura nos setores de energia, transporte e insumos básicos. Com o presidente Juscelino, acentuou-se a implantação da indústria pesada no Brasil, mas ganhou também novas formas a entrada de capital internacional, através da implantação de filiais multinacionais. Enquanto, no setor político, se dava continuidade ao modelo getuliano populista, no setor econômico abriam-se amplamente as portas da economia nacional ao capital estrangeiro.

Mas as dificuldades econômicas decorriam da inflação ascendente, que, em 1959, se encontrava na casa dos 40% ao ano. Com a corrosão do poder aquisitivo, trabalhadores deflagraram uma onda de greves por aumentos salariais.

⁵⁵ A partir dessa data, a crise econômica intensificou-se, cresceram a inflação e a dívida externa. O Fundo Monetário Internacional pressionava o governo. As greves estouraram em todo o país e houve expansão considerável dos movimentos rurais e urbanos. Em 20 de abril de 1960, foi inaugurada Brasília, a herança deixada pelo desenvolvimento de JK gerou inflação e crise econômica.

Em 1961, assumiu a presidência Jânio da Silva Quadros. Sua característica principal foi o populismo de apelo direto às massas e ao fortalecimento do executivo em detrimento das práticas legislativas. A política interna era de austeridade (combate à corrupção), submissa às orientações do FMI e respaldada por uma política externa independente. Devido a essa postura, sua situação ficou insustentável e o homem que prometera a vitória do “tostão contra o milhão”, renunciou, deixando seis milhões de eleitores perplexos.

Em setembro de 1961, assumiu o cargo seu vice, João Goulart, não sem reações da oposição. Seus poderes foram limitados com a emenda elaborada pelo Congresso, instituindo o Regime Parlamentarista. Para o presidente Goulart, governar foi um esforço de equilíbrio de manobras políticas. As metas a que se propôs foram: a recuperação dos poderes presidenciais e a

⁵⁵ Folha de S. Paulo.. *A história do Brasil no século 20: (1960-1980)*. São Paulo: Publifolha, Oscar Pilagallo, 2004. p. 14.

conquista da confiança dos moderados, sem perder o apoio da esquerda. Seu objetivo maior, no entanto, foi um Plano de Reformas de Base: agrária, tributária, eleitoral, urbana, educacional, entre outras. No entanto, houve pressões de todos os lados e o sistema político ficou fragmentado. Jango, assim chamado, se percebeu em meio à crescente tensão e levantes militares.

Crescia a polarização Escola Pública X Escola Particular. A apresentação de novo projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acirrava polêmica e, em 1961, foi aprovada e sancionada sob o nº4.024/61, a primeira do país, sob protestos dos setores progressistas, porque ela dava abertura à iniciativa privada, bem no espírito “privatista” do governo JK. Houve grandes discussões a respeito da lei encaminhadas à Câmara Federal em 1948. Os debates giraram em torno das questões: centralização ou descentralização do sistema educacional; liberdade de ensino; ensino público ou privado; recursos para a educação.

Em São Paulo, na década de 1960, a atividade terciária começou a crescer mais rapidamente. Aumentou o número de bancos e lojas e surgiram muitos hospitais. Atraídos pelo desenvolvimento, grandes fluxos de migrantes de Minas Gerais e do Nordeste vêm à capital, e a população da cidade atinge 3,6 milhões. Entre 1960 a 1970, o fluxo migratório respondeu por 56,6% do crescimento da população da região metropolitana de São Paulo.

A expansão da indústria em São Paulo perdurou até 1970, quando atingiu seu auge. Dali para frente, as indústrias migraram para a região do ABC, interior e outros Estados. Por um lado, a metrópole tinha se tornado cara e tinha problemas de trânsito. Por outro, políticas públicas do governo federal e estadual também contribuíram para esse processo de desconcentração industrial.

Na esfera federal, o governo elaborava políticas destinadas a levar desenvolvimento industrial a regiões ainda marginalizadas do processo, como o Nordeste. O 2º Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico, implementado no governo do general Ernesto Geisel, de 1975 a 1979, alocou grande parte dos projetos em outros Estados.

Com isso, a participação do município na indústria de transformação do País recuou de 15%, em 1985, para 9,4% em 2000. Nesse período, só a indústria têxtil nacional perdeu quase metade de sua produção na capital: de 17,6%, caiu para 8,5%. De toda população em idade ativa no município, 29,1% trabalhavam

na indústria em 1988. Em 2000, esse índice diminuiu para 17,8%. Nesse intervalo, o índice de desemprego na cidade subiu de 8,8%, em 1988, para 16,1%, em 2000.⁵⁶

Comparado ao Brasil, o Estado de São Paulo, com 247.320km de superfície e uma população estimada, em 1985, em cerca de 29 milhões de habitantes, tem quase um quinto da população brasileira. A velocidade do crescimento demográfico do Estado é superior à do Brasil. No período 1980-85, enquanto São Paulo crescia a uma taxa geométrica de 3,14% ao ano, a do Brasil era 2% ao ano. O peso de crescimento, tanto para o estado como para o Brasil, foi determinado pelo aumento da população urbana, uma vez que a rural apresentou taxas negativas: 1,4% para o Brasil e 2,67% para o Estado de São Paulo. Em 1989, mais de 91% da população do Estado residiam em zonas urbanas. Em 1985, São Paulo registrou em sua área urbana um acréscimo de cerca de 1 milhão de pessoas de 10 anos e mais com zero a 4 anos de escolaridade. No Brasil, esse acréscimo foi da ordem de 988.700 pessoas em iguais condições. Observamos uma melhoria.⁵⁷

Por volta dos anos 80, é forte entre os educadores os progressistas a influência do marxismo em suas várias interpretações. As teorias crítico-reprodutivistas contribuíram para análise dos vínculos da educação com a sociedade, especialmente como instâncias de reprodução das relações sociais capitalistas. A teoria crítico-emancipatória acentuou a análise crítica dos mecanismos de opressão da sociedade de classes, atribuindo à educação o papel de denúncia das condições alienantes existentes.⁵⁸

Frente a essa situação, vemos o currículo como soma de disciplinas e de atividades educativas que permitia maior flexibilidade à ação educativa, mas prevaleceu a velha situação, não houve prescrição de um currículo fixo e rígido para todo o país, as escolas compuseram seu currículo de acordo com seus recursos (humanos, materiais) e continuaram a manter o mesmo currículo de antes.⁵⁹

A organização do sistema de ensino era feita pela União, Estados e

⁵⁶ Jornal O Estado de São Paulo: São Paulo 450. Os Impulsos da Potência. H 40 -41

⁵⁷ Educação em São Paulo: uma análise regional. São Paulo: SEADE, 1989. (Coleção realidade paulista). Diagnóstico da situação educacional no Estado de São Paulo entre os anos 1978 e 1987.

⁵⁸ LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática – o campos investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2000. p. 102.

⁵⁹ MENDES, Mônica de Fátima. Texto xerografado. PUC/SP, março de 2005

distrito Federal atendendo à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos. O sistema continuou a ser organizado segundo a legislação, tivemos uma vantagem, o currículo não foi fixado de forma rígida, houve certa abertura, apesar de pequena, e apesar da possibilidade de o Estado e de os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo conselho Federal de Educação,

(...) as escolas acabaram compondo seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa.⁶⁰

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, observou-se uma profusão de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, que visavam a disciplinar e a dinamizar a formação de profissionais para a Educação, em nível superior (pareceres números 251/62, 283/62, 292/62, 340/63, 81/65, entre outros). Esses Pareceres, no entanto, continuaram vagos quanto às habilitações pedagógicas específicas a serem oferecidas pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Os formandos em Pedagogia eram muito mais generalistas que especialistas em Educação.

Reformula-se por aí o curso de pedagogia. Foram regulamentados os currículos mínimos obrigatórios de pedagogia, com sete matérias obrigatórias. O parecer 292/62 legislava sobre a formação pedagógica, mas mantinha-se a dualidade: bacharelado versus licenciatura. Para a licenciatura havia adição de apenas duas disciplinas: didática e prática de ensino. A duração de ambos os cursos – bacharelado e licenciatura será de quatro anos, extinguindo-se assim o esquema 3+ 1 na prática, só mudou a obrigatoriedade de só fazer a licenciatura após a conclusão do bacharelado, podia ser feitos concomitantemente.⁶¹

Foi somente em 1968, durante o regime militar, que a Lei nº 5.540, lei básica de reforma do ensino superior determinou os currículos dos cursos de Pedagogia, e estabeleceu claramente que a formação de especialistas de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação seriam realizadas em nível superior. Em 1969, após o decreto da criação das faculdades de Educação, o CFE (Conselho Federal de Educação), pelo Parecer nº 252,

⁶⁰ BREJON, Moysés. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras: organizador. 7.ed. São Paulo, Pioneira, 1976. Cap. 8 Orientações didáticas no processo de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Amélia Domingues de Castro. P. 115 - 128

reformulou o currículo do curso de graduação em Pedagogia e criou habilitações pedagógicas específicas, determinando seus respectivos currículos de formação.

Para o secundário, a situação ficou mais séria, já que esse nível escolar apresentava um quadro de variações de currículo, proposto pelo Conselho Federal de Educação para o sistema federal de ensino. Em vez de criar possibilidade de escolha, o Conselho acabou propondo quatro modelos de currículo, os quais, por sua vez, pouco se diferenciavam entre si e acabaram sendo adotados pela maioria de nossas escolas.

1.3. A ampliação da escola básica anos 70 e a formação do educador

Em 1964, o golpe militar derrubou a democracia. O governo, então instituído, se estabeleceu com um regime centralizado e coercitivo e com uma política de desenvolvimentismo associado. Foi a fase do “milagre brasileiro”, crescimento das taxas de concentração de renda e contenção dos movimentos populares, através da repressão.

Com a demanda social de educação, aumentada a partir de 1964, o General Castelo Branco fez uma série de acordos com os Estados Unidos – os chamados MEC/USAID (*United States Agency for Development*), que tiveram como objetivo principal reestruturar o sistema educacional brasileiro segundo o modelo americano (64-68). A proposta atingiu todo o sistema de ensino e praticamente controlou toda a divulgação de livros didáticos, de tendência tecnicista. Havia, de fato, uma falha do sistema educacional brasileiro, que

(...) diz respeito à falta de unidade e integração que lhe é inerente, conseqüência da multiplicidade de objetivos, nem sempre congruentes, propostos e defendidos para os diferentes graus e ramos de ensino, e à ausência de diretrizes gerais que possam orientar a organização do sistema como um todo orgânico, expressão de um processo contínuo, como deve ser concebido o processo educativo.⁶²

No entanto, havia uma incorporação do tecnicismo e da educação

⁶¹ MARCILIO, Maria Lúcia, op. cit.

⁶² FELDMANN, Marina Graziela, op. cit., p.13.

compensatória, no projeto modernizante da ditadura militar. As reformas empreendidas em 1968 (Lei nº 5.540) e 1971 (Lei nº 5.692) tinham como objetivo formar o trabalhador competente e disciplinado, integrado ao projeto de um país novo. O tecnicismo era o principal objetivo da educação dessa fase: racionalidade, eficácia e produtividade foram as metas exigidas nesse momento.⁶³

Ainda, mais uma vez, o projeto para o Brasil era o da modernização, agora com a intervenção do Estado na economia. O planejamento foi incorporado à administração. Para atender a essa nova demanda, a teoria do “capital humano”⁶⁴ tornou-se a ideologia subjacente ao novo desenvolvimentismo, isto é, representava melhoria do capital humano com o propósito de adequar a sociedade brasileira às exigências da produção internacional. A propagação dessa teoria foi feita pelas agências financiadoras internacionais, quando selaram os acordos MEC/USAID na educação brasileira a partir de 1964. A USAID era um organismo do governo dos Estados Unidos que, nesse período, passou a dar assessoria ao Regime Militar, principalmente na área educacional. Os vários acordos assinados vieram a público no final do ano de 1966, e sua concepção educacional assentava-se em três princípios básicos: 1. educação e desenvolvimento, significava formação de profissionais para atender às demandas de mão-de-obra pelo mercado de trabalho, que se supunha em expansão; 2. educação e segurança visava a formar o cidadão consciente que, no caso brasileiro, se consubstanciava no ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudo dos Problemas Brasileiros (esta no ensino Superior); 3. educação e comunidade procurava estabelecer relações entre a escola e a comunidade, por meio de conselhos de empresários e professores.⁶⁵

A Concepção Tecnicista chamava-se de aplicação dos conhecimentos, sem que eles mesmos fossem colocados, por quem os aplicava; concebia o ensino aprendizagem que tornava o instrutor como detentor de um saber, normalmente adquirido em escolas superiores e tido

⁶³ BREJON, Moysés, op.cit., Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71

⁶⁴ Teoria do Capital humano: formalizada em 1962 pelo economista norte-americano Theodore Schultz (1902-1998). Para ele, o aumento da escolaridade seria essencial para a redução das desigualdades sociais. No Brasil, a tese começou a se difundir com mais força a partir da década de 70. Para explicar a média de rendimentos dos trabalhadores brasileiros, muitos economistas utilizam os números educacionais.

⁶⁵ ALVES, Márcio Moreira. “Beabá do MEC – USAID”. Rio de Janeiro: Editora Gernasa, 1968. A natureza dos

como científico, saber esse que deveria ser transmitido como verdade. Em outras palavras, nessa concepção o que mais interessa era dominar um conjunto de conhecimentos tomando-os como aquilo que se deveria fazer diante de uma situação-problema. O ponto importante a destacar nessa concepção era que ao aprendiz não era dado o direito de saber os motivos pelos quais determinados saberes eram adequados para solucionar algo. Saber o que fazer era tido como condição necessária e suficiente para a formação profissional. Quando algumas razões para a adoção de um ou outro procedimento eram levantadas, elas eram explicadas em função das descobertas da ciência e tomadas como simples aplicação que era levada em conta como técnica, pura e simplesmente. Saber fazer, sem uma análise mais aprofundada dos motivos pelos quais ele acontece, pareceu, na História da Educação, insuficiente para formar profissional.

Com efeito, muitos problemas da vida prática ficavam sem respostas e os profissionais uma vez adestrados, ficavam paralisados diante dessa situação, já que não estavam capacitados para explorar ou refletir sobre as causas dos fenômenos com os quais estavam lidando. Observamos, então, um paradigma educacional que tomava o ensino como pura transmissão de conteúdos estabelecidos pela ciência e o aprendizado como mera reprodução deles. Essa concepção não era apenas reducionista, com relação à visão de Homem e de Educação era também, simplista se considerarmos os problemas novos que os profissionais tinham de enfrentar no seu cotidiano.

A preocupação com a profissionalização era tanta que o governo investiu, sem muito sucesso, em alguns programas, tais como: criação dos GOTS (ginásios orientados para o trabalho); O SNFMO (sistema nacional de fonte de mão-de-obra); o PIPMO (programa intensivo de preparação de mão-de-obra); o SENAR (serviço de aprendizagem rural); o PRODEMO (programa de desenvolvimento de mão-de-obra). A discussão sobre o homem que se desejava formar estava na pauta da educação: os que dominavam as formas de fazer ou os que dominavam o trabalho em sua dimensão de totalidade e criatividade.

Em 1967, foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), implantado no lugar do método de Alfabetização de Adultos de

Paulo Freire (exilado político) e também o Projeto Minerva (Rádio Educativa), o Projeto Saci (Satélite Avançado), TeleCursos 2º grau e TVs Educativas. Houve expansão do ensino universitário, atendendo à demanda das camadas médias da população, espalharam-se faculdades, criadas pelo setor privado. Contrastando com esse crescimento, havia pequena preocupação com o ensino primário e nenhuma com a educação Infantil.

Na 1ª fase da década de 70, a economia brasileira vivia um momento de euforia, tendo como base uma produção de desenvolvimento acelerado, expansão do mercado interno, modernização do sistema de crédito e nova política de exportação. O setor industrial liderava o crescimento acelerado e havia desenvolvimento das exportações. A bolsa de valores foi beneficiada por intensa propaganda e por incentivos governamentais. O estado transformou-se no maior agente economicamente brasileiro, controlando setores considerados vitais: energia elétrica, siderurgia, mineração, petroquímica, telecomunicações (Embratel), entre outras.

O ideário era a teoria do “Brasil Grande” em que o ufanismo predominava. O *slogan* passava a ser – “Ninguém segura este país” ou “Ame-o ou deixe-o”. Essa situação convivia com a repressão mais violenta da fase da ditadura: a censura mutilou e cortou o trabalho dos artistas e da imprensa. A tortura e a vigilância se estreitaram em limites nunca imaginados.

Assim, a escola da década de 70 foi marcada pela Ditadura Militar, que iniciou em 1964 e se estendeu até 1985, quando teve início a chamada Redemocratização Política. A educação ministrada nessa década foi reflexo da ditadura e de sua conseqüente centralização política e administrativa, retirando dos Estados conquistas já efetivadas. O período Militar representou um retrocesso em termos sociais. Perseguição, autoritarismo, proibição das manifestações populares, tudo em nome da ordem e do controle do Estado sobre a sociedade, seus sujeitos e a economia.

As políticas na área educacional foram assimilando a terminologia técnica de planejamento, consubstanciado pelas idéias de intervenção, controle e racionalização, consubstanciadas na visão tecnicista e utilitária. Na década de 70, as oportunidades educacionais expandiram-se de forma significativa em todo o Brasil – embora não se fizessem acompanhar de uma melhoria significativa na qualidade do ensino -, restringiam-se, sobretudo, ao aumento da

oferta de vagas nos diversos níveis de ensino.

Esta constatação assume uma dimensão muito maior pelo fato de resultar de uma análise do desempenho da educação na unidade territorial mais importante da Federação, o Estado de São Paulo, que congrega um quinto da população brasileira, tem um crescimento demográfico superior à média do País e um grau de urbanização da ordem de 91% em 1985.⁶⁶

Nesse período, o planejamento da educação transferiu-se do Conselho de Educação para o Órgão Executivo. Houve um grande retrocesso. Foram implantadas duas reformas: a Lei nº 5.540/68 e a Lei nº 5.692/71. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em nº 4.024/61, anterior, houve idéia de continuidade, mas com a Lei nº 5.692/71 houve uma fragmentação e a volta a instâncias estanques:

(...)[a lei 5.692/71] não introduziu modificações significativas na formação do professor e não teve repercussão na composição do magistério. Mas, em São Paulo, a reforma de 1968 antecipou, de certa forma, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1971(nº 5.692), procurando diminuir a busca dos cursos formadores de professores primários à medida que ampliava a oferta de opções de ensino em nível de segundo ciclo.⁶⁷

A Lei fixou diretrizes e bases da escola de 1º e 2º graus, dando atenção especial à questão do currículo que passou a não ser mais entendido como rol de disciplinas. Os conteúdos a serem trabalhados abrangeriam “matérias” de atividades, áreas de estudo e disciplinas, diversificado e descentralizado. Os currículos de 1º e 2º graus deveriam ter um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos (cap. I art.4). A reunião do núcleo comum e da parte diversificada comporia o “currículo pleno”. Esse currículo pleno compreenderia o conjunto das disciplinas, áreas de estudos e atividades, sendo que esta última constituía a principal inovação do currículo. Apesar disso, as disciplinas predominavam. O núcleo comum continuava a ser proposto pelo Conselho Federal de Educação que definia os objetivos e a amplitude de cada matéria ‘e o Conselho Estadual deveria relacionar as matérias da parte diversificada.

⁶⁶ Coleção Realidade Paulista – Educação em São Paulo: uma análise regional – SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados / dez. 1989 p. 119.

⁶⁷ CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza, op. cit.p.33.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareceriam os Institutos de educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.⁶⁸

O que constatamos, por meio dessas idéias sobre o currículo trazido pela lei 5692/71, se aproximava das características da concepção tecnicista norte-americana, constituindo, portanto, um instrumento de organização da escola de controle de seu funcionamento, instrumento esse previamente montado e determinado pela própria lei. Além disso, sabemos que a racionalidade que recomendou a construção curricular dessa época foi a técnica, por meio da fundamentação teórica de Hilda Taba e Ralph Tyler, teóricos de currículo que influenciaram a construção curricular no Brasil:

Apesar de ser essa uma Lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus apenas, ela conseguiu retomar o problema da integração do sistema de ensino tentando imprimir-lhe maior unidade (...) Eram duas organizações paralelas com objetivos pedagógicos diferenciados, preenchendo funções sociais distintas. Apresentam também prestígios bastante diferenciados que, junto com outras condições, obstaculizaram a construção de um sistema articulado de educação. Na verdade, essa situação refletia duas concepções distintas de escola, a escola para todos e a escola para alguns, constituindo escolas-tipos e não escolas-graus.⁶⁹

Assim sendo, podemos considerar que a Lei ampliou quantitativamente a escolaridade ao mesmo tempo em que controlou a escola do ponto de vista ideológico. A formação de professores e de especialistas, a partir de 1971 foi prevista na Lei nº 5.692, em modalidades que deveriam ajustar-se às diferentes regiões do país, num sistema que previa, pelo aproveitamento de estudos adicionais, a progressividade dos níveis de qualificação desses profissionais.

Com base no pressuposto de que cada reforma educacional pretende inovar,

⁶⁸ TANURI, Leonor Maria. op. cit., p.12

⁶⁹ FELDMANN, Marina Graziela. op. cit., p. 15 e 20

observou-se fenômeno desconcertante ao longo da evolução dos programas de preparo de recursos humanos para Educação no Brasil – alto grau de uniformidade no processo de formação desses profissionais. Essa uniformidade evidenciou-se pela observação dos currículos mínimos legais, duração dos cursos e outras exigências. E parece não ter ocorrido por coincidência, quando se sabe que a Faculdade Nacional de Filosofia da universidade do Brasil serviu de modelo para instituições congêneres do País, de 1939 até os anos 60.⁷⁰

De 1979 a 1985, o consumo de petróleo caiu e a produção triplicou. O país tentava contornar a situação com a assinatura de um acordo nuclear com a Alemanha e com a proposta dos contratos de risco para as empresas. Era o fim do “Milagre Brasileiro”. Ao final da década, já estavam postos os princípios de democracia, abertura lenta e gradual, ampla e irrestrita. O General Geisel, pressionado pela crise interna do poder, iniciou a chamada - Reabertura Política, que se deu efetivamente, na década de 80.

Os anos 80 - a Década Perdida, como conhecida - foi de profunda recessão, desemprego, miséria e de exclusão cada vez mais intensa de grandes parcelas da população. Essa época caracterizou-se, também, pela volta dos movimentos sociais urbanos, grandes mobilizações e muitas greves.

No campo educacional, houve releituras da Lei nº 5692/71 com algumas novas propostas curriculares. Em 1982, foi promulgada a Lei 7024/82 que desobrigava o curso profissionalizante obrigatório para o 2º grau. A partir da Constituição de 1988, passou a ser debatida uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. A educação era vista como estratégia para se alcançar a “justiça social”, no entanto, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública. Foi, portanto, a década de amplo incentivo à iniciativa privada na educação.

No campo econômico, recordamos os vários “choques” que representaram estratégias para estabilização no período: Plano Cruzado 1 (1986); Cruzadinho (1986); Plano Cruzado II (1986). Esses planos e pacotes econômicos não surtiram muito efeito e o governo gerou um assistencialismo social para os “despossuídos”, numa clara política compensatória. Entre redistributivismo e decisões técnicas conservadoras desenvolveram-se as políticas compensatórias. Na Educação, o Estado, gradativamente ia se

⁷⁰ COSTA, Dora de Moura Diniz. “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. Brasília, v. 62, nº. 142 maio /ago.78. p.121

descomprometendo com a educação pública, repassando verbas para as escolas particulares, a iniciativa privada dominou a pré-escola e avançou no 2º grau, tornando-se majoritária no nível superior.

Em 1982, os governos de oposição eleitos passaram a empreender reformas próprias, entre eles São Paulo; em 1984, 60,6% da população economicamente ativa nunca havia estudado ou ficou, no máximo, 4 anos na escola. As políticas redistributivistas e participativas, ótica das políticas assistencialistas, socorreram as populações “despossuídas”, mas não resolveram, estruturalmente, a origem do problema.

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – 1980 a 1985 – no governo do presidente militar João Figueiredo, por meio de uma daquelas retóricas assistencialistas, tentou vender a imagem de um plano interessado em produzir a equidade social, no entanto, a proposta deveria aproveitar das redes de serviços que as próprias comunidades já haviam montado: creches, escolas de quintal, clubes de mães, voluntariados.

Em 15 de março, José Sarney assumiu interinamente a presidência. Na véspera da posse, Tancredo Neves, eleito presidente pelo Colégio Eleitoral, foi internado para uma cirurgia de emergência. Após 38 dias de agonia e sete cirurgias, morreu em 21 de abril. Sarney assumiu o cargo sob a comoção popular com a morte do presidente e a resistência do PMDB, partido no qual ingressara apenas para cumprir uma exigência da legislação eleitoral.

A proposta de elaborar uma Constituição, que refletisse as mudanças políticas e sociais do país, foi uma das prioridades do governo Sarney, que assumiu sob a vigência da Carta confeccionada pelos militares. O Congresso Constituinte levou 20 meses para elaborar o documento, que incorporou reivindicações de vários grupos de pressão. Promulgada em 5 de outubro de 1988, a nova Carta foi chamada de “Constituição Cidadã”, por privilegiar a defesa de direitos individuais.⁷¹ Essa Constituição da República Federativa do Brasil, traria garantindo o direito à educação.

a igualdade de condições de acesso à escola é essencial para que as diferenças socioeconômicas não privilegiem uns em detrimento de outros. Além disso, assegurar vaga é necessário, mas insuficiente; é preciso garantir a permanência do aluno na escola. O pluralismo de idéias e concepções deve

⁷¹ Folha de S. Paulo: 15/3/2005. *Questão social ainda desafia democracia.*

ser inerente à própria educação, pois sem ele não se pode ensinar a libertação do ser humano. Ademais, é necessário universalizar as oportunidades educacionais e, para tanto, a gratuidade dos estabelecimentos públicos é condição *sine qua non*.⁷²

O planejamento participativo foi elemento chave na definição dos rumos, das propostas de envolvimento e participação da comunidade lançado pelo presidente José Sarney. Em 1985, nasceram várias, entre elas: Proposta de Educação para Todos, o Tudo pelo Social e o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986 – 1989), que pretendia assegurar o acesso de todos a um ensino de boa qualidade; redefinido as funções da escola de acordo com a realidade brasileira: 1º grau – Programa Educação para Todos; 2º grau – Programa Melhoria do Ensino de 2º grau; Supletivo – Programa Educação Especial; Programa Nova Universidade; Programa Desporto e Cidadania; Programa Novas Tecnologias Educacionais; Programa Descentralização e Participação, entre outras.

Todos esses projetos eram baratos, mas já vinham sucateados, na medida em que utilizavam as próprias redes de organização de base – creches, clube de mães, associações de amigos de bairro, igrejas, não obrigando o governo a alocar recursos materiais, nem recursos humanos. A conclusão dessas políticas podemos perceber: de cada 1.000 crianças com 7 anos que ingressavam na 1ª série somente 148 conseguiam chegar na 8ª série em 1987.

73

É sabido,

(...) se se quer mudar uma instituição, uma organização, ou entidade pública existente no mundo, então não só se pode renovar sua constituição, suas leis, seus estatutos e esperar que tudo mais se produza por si mesmo. Isso está relacionado com o fato de que em toda parte em que os homens se agrupam – seja na vida privada, na social ou na pública – política -, surge um espaço que os reúne e ao mesmo tempo os separa uns dos outros.⁷⁴

Os programas sociais não se constituíram como foram planejados, a população encontrava-se separada do Estado, e nesse período, após a ditadura

⁷² NISKIER, Arnaldo. LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996. p. 300. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

⁷³ PRADO, Maria Elizabete S. et ali. *Possibilidades e Limites – História da Educação – A Escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

⁷⁴ ARENDT, Hannah, op. cit., p. 35.

militar, mais do que nunca.

Entre 1982 e 1988, a Secretaria do Estado de São Paulo desenvolveu uma série de ações que culminou com a reforma da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), modificando-se a sua estrutura básica de conformidade com algumas medidas consensuais entre os educadores. Em 1987, foi implantado, em São Paulo, o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) que, atendendo ao agravamento das condições de formação do professor em âmbito nacional, à queda das matrículas e ao descontentamento relativo à desvalorização da profissão, levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudos, pesquisas e propostas de ação.

Desde as reformas de ensino dos militares (1968 e 1971) nunca mais se conseguiu treinar convenientemente o professor de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. O professor alfabetizador teve de ser improvisado, preparado diretamente na prática do magistério, sem receber, nem nos HEMs, nem nos Cefans nem mesmo na universidade, em seus cursos de pedagogia, treinamento e formação suficiente para essa missão especial e difícil. E o trabalho do professor é central se se pretender melhoraria da qualidade de ensino.⁷⁵

Os anos 80 podem ser caracterizados por uma completa ausência de projetos educacionais. Essa foi uma década marcada pelo aprofundamento da crise econômica que culminou na inflação desenfreada, no aumento da dívida externa, no agravamento das desigualdades, na recessão, no desemprego, na desvalorização dos salários, no aumento da violência na cidade e no campo, na deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), nas greves, na corrupção e, por fim, na falta de credibilidade do governo. Paralelamente à crise econômica e ao desgaste da ditadura militar, fortaleceu-se a oposição política e recompôs-se o movimento de massas. Os trabalhadores urbanos e rurais organizaram-se em centrais e sindicatos, emergiram associações de moradores de bairros, de servidores públicos, de professores, de especialistas em educação, os centros acadêmicos foram liberados.

Diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelo regime militar, retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade.

O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia. Em 1988, foi divulgada a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) informava que mesmo com uma tendência constante ao declínio percentual o número bruto de pessoas analfabetas com cinco anos ou mais cresceu no período de 1940 a 1980 de 21,2 para 32,7 milhões de pessoas. Nesse mesmo período, a economia brasileira se multiplicou, com crescimento médio de 7% ao ano, passando da 49ª economia para 8ª no mundo capitalista.

Mesmo assim, o CENSO de 1980 apresentava dados alarmantes, de 20,1 milhões de pessoas sem instrução ou com pelo menos de um ano; 15,5% milhões de semi-alfabetizados (que não completaram o primário chegavam quase à metade); 48,5% da população nesta faixa etária. Começamos a década com 1/3 da população fora da escola, dos que permaneceram mais da metade estavam defasados na relação idade/série, futuros evadidos do sistema escolar. A realidade dos fatos mostrou-nos, portanto que apesar do crescimento econômico e da ampliação de oportunidades educacionais ocorridas no período, para a condição de classe social foi determinante na possibilidade ou não de acesso e permanência na escola.⁷⁶

Em 1982, foi promulgada a Lei n.º 7.044 e, mesmo adotando a doutrina de currículo da lei 55692/71, tentou minimizar algumas perdas, já que não se exigia formação profissional no 2º grau, mas apenas a preparação para o trabalho e a formação geral, isto é, poderia significar várias coisas, desde as informações gerais a serem dadas em um curso propedêutico, até rudimentos de formação profissional técnica, mesclado com informações de cunho formação geral. Vemos, então, o desconhecimento da realidade social e educacional, a tentativa de impor normas para a organização e funcionamento de sistemas de ensino, tomados em abstratos, isto é, desconhecidos e divorciados de sua realidade, e que deveriam educar um aluno hipotético desenvolvendo-o em todas as suas potencialidades bio-psico-sociais.

O Estado de São Paulo terminou a década com dados alarmantes, dados da Fundação Educar que apresentavam: 14 milhões de analfabetos, quase um terço do total do país (número assustador devido à quantidade de migrantes); 52 milhões em todo o país; 1.000 crianças que entravam na 1ª série

⁷⁵ MARCÍLIO, Maria Luiza, op.cit., p. 482

⁷⁶ Jornal Folha de S. Paulo, 08/10/1989.

do 1º grau (52% não passavam para a 2ª série); 48% continuavam; 18 alunos concluíam o 2º grau; 3 alunos entravam na universidade. Metade dos analfabetos paulistanos conseguia assinar seu nome, mas não se comunicava por escrito. Conhecia as sílabas, mas não formava palavras, lia um texto, mas não entendia o que está escrito. Era como se só memorizassem os fonemas, eram analfabetos funcionais.⁷⁷

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausências de ações governamentais adequadas pertinentes a carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequência drástica para a qualidade do ensino em todos os níveis.⁷⁸

Os anos 90 foram marcados por uma nova ordem internacional: a globalização, nova ordem econômica baseada numa ideologia única e de mercado globalizado, o neoliberalismo, caracterizado pela recuperação da competitividade econômica; a nova dinâmica produtiva e tecnológica exigindo grandes investimentos; também, a crescente ampliação de mercados e fim das barreiras protecionistas, estimulado pelas as associações de livre comércio, os blocos econômicos.

Defendia-se, agora, não mais o Estado Intervencionista e Protecionista, mas o Estado Mínimo, isto é, a desmontagem parcial do Estado de Bem-Estar Social: privatizações das empresas estatais e redução dos gastos públicos com saúde, educação, previdência social e outras políticas sociais, ou seja, limitação dos gastos governamentais e diminuição ou eliminação dos protecionismos. A nova era de globalização capitalista exigiu integral adaptação da produção nacional, aos padrões liberais. No entanto, os anos 90 eram focalizados por meio de várias propostas de intervenção. Políticas Públicas, que tiveram como objetivo estabelecer prioridades orçamentárias, que possivelmente, refletiriam estruturas efetivas e garantiriam benefícios à educação numa distribuição equitativa.

Nos planos pedagógicos, categorias como Democratização,

⁷⁷ Jornal O Estado de S. Paulo, 13/09/1988.

⁷⁸ TANURI, Leonor Maria.op. cit., p.85.

Participação e Descentralização nortearam o período. Essas ações propostas deveriam ter servido para interferir nas realidades, inserindo certa maneira de pensar os problemas, acarretando influências nas práticas educacionais e, como conseqüência, favorecendo a construção de novas realidades.

Durante todos esses anos, os discursos a respeito da educação estiveram impregnando os discursos políticos e, apesar da prioridade declarada, esteve presente na fala e nas práticas dos professores a idéia da falência do Estado Educador. O Estado, por meio de Políticas Públicas, sempre procurou exercer, de forma mais rígida ou mais branda, o seu poder político, ora por intervenções autoritárias, ora por isenção das relações dialógicas, assim visto:

A política é primeiramente o conflito em torno da existência de uma cena comum, em torno da existência e a qualidade daqueles que estão ali presentes. É preciso, antes de mais nada, estabelecer que a cena existe para o uso de um interlocutor que não vê e que não tem razões para vê-la já que ela não existe. As partes não preexistem ao conflito, que elas nomeiam e no qual são contadas como partes. A “discussão” do dano não é uma troca - sequer violenta - entre parceiros constituídos. Ela diz respeito à própria situação de palavra e a seus atores. Não há política porque os homens, pelo privilégio da palavra, põem seus interesses em comum. Existe política porque aqueles que não têm direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum o dano que nada mais é que o próprio enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só: o mundo em que estão e aqueles em que não estão, o mundo onde há algo “entre” eles e aqueles que não os conhecem como seres falantes e contáveis e o mundo onde não há.⁷⁹

Dessa forma, a docência vista como ato político torna a prática política substituída por uma aparência de prática, embora sob essa aparência continue a velha luta partidária, agora truncada, em suas relações com seus públicos diversos, tornando-se expressão única de um poder anônimo e sem rosto. Exemplo foi o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), com ele na presidência da República, iniciou-se, no Brasil, a implementação do modelo neoliberal, fazendo irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, que sobreviveu ao *impeachment* desse governo.

Na área educacional, a década de 90 trouxe algumas modificações

⁷⁹ RANCIÈRE, Jaques. *O desentendimento: Política e Filosofia*. Trad. de Ângelo Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 40.

em função das novas políticas públicas internacionais, sinalizadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jontiem na Tailândia, financiada pela Unesco (Organização para a Educação, Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Participaram dela governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais de todo mundo. Os 155 governos comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Alegavam que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e de qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se, então, uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável à apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a idéia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 90. Vasta documentação internacional, vinda de diferentes organismos, propalaram esse ideário, mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções para todos os países da América Latina e Caribe tanto no que tocava à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país.

Nesses tempos, pode-se dizer que a cidade de São Paulo já era uma economia terciária, o que saiu da cidade foi a indústria ligada aos fatores da Segunda Revolução Industrial. Instalou-se a nova indústria – computação, química fina, automação. Era uma indústria de pequena escala, alta tecnologia, muito valor agregado, mas bem menos emprego. Chegou o futuro caracterizado por mudanças vertiginosas e radicais em diversos níveis, exigindo capacidade de adaptação como também de previsão, versatibilidade, habilidades múltiplas. Mudanças radicais nas estruturas produtivas deram lugar a novas ocupações e à criação de estruturas de trabalho inéditas. A informação, cada vez mais massiva e diversificada, exige capacidade de selecionar e discriminar, encarar criticamente todo tipo de mensagens. O mundo do trabalho, hoje, destaca o valor da criatividade, do espírito crítico, da interdisciplinaridade, da capacidade de discernimento, do auto-didatismo, do aprender não somente a adaptar-se à mudança, mas também a antecipá-la, do aprender não somente a resolver

problemas, mas também a reconhecê-los.

Nesse novo paradigma, ser capaz significa mais do que aplicar um conjunto de técnicas. Na verdade, a questão que se apresenta como fundamental é a da formação de recursos humanos, cuja atuação não esteja limitada à aplicação pura e simples de uma técnica já conhecida. O relevante é formar profissionais capazes de pensar sobre as razões das próprias técnicas. Como lembra Schön (2000)⁸⁰, no fundo, a dicotomia entre racionalidade técnica ou aplicada e a ciência básica acaba por obscurecer a relação viva que existe entre a atividade humana de produzir conhecimentos e a sua utilização em situações nas quais eles se fazem necessários.

Em outros termos, trata-se de questionar a divisão clássica nas Universidades entre teoria e prática. Com efeito, necessário se faz tomar a atividade humana como ponto de partida da produção do conhecimento, isto é, tomá-la como sendo, ao mesmo tempo, teórica e prática. Schön (2000), que segue a Filosofia pragmatista do americano John Dewey, propõe que a pesquisa seja incorporada nos processos de formação profissional e que, para além da capacitação, se formem sujeitos competentes, justamente porque exercem a reflexão-na-ação.

Neste sentido, não é suficiente ser apenas um técnico, ainda que ele seja bem informado sobre os fundamentos da sua profissão. É necessário ao profissional ir além do exercício da mera aplicação de conhecimentos para se dar conta de fenômenos que nos surpreendem, isto é, se apresentam como novidades, alheios a tudo o que foi descoberto até o momento presente. Em outras palavras, trata-se de realizar uma fenomenologia da prática, isto é, adotar uma perspectiva construtivista, o que significa discutir os sentidos que levaram vários profissionais a tomarem determinadas decisões no campo de sua atuação e discuti-los.

Na verdade, a proposta do último modelo é justamente a de tornar a aprendizagem, em contextos de formação profissional, significativa, isto é, prático-reflexiva. Como decorrência dessa posição, a formação pensa o ensino como tendo um objetivo principal: a autonomia profissional.

⁸⁰ SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

1.4. As políticas públicas educacionais do Brasil no final do século

O Censo escolar relativo ao ano de 1989 destaca que 86% das crianças de 7 a 14 anos estavam na escola, 82% cursando o ensino fundamental e 4% em classes de pré-escolar. No entanto, de 1980 a 1990, observou-se um decréscimo do analfabetismo também em números absolutos: o número de analfabetos caiu de 19,3 milhões para 17,7 milhões e, em valores percentuais, de 25, 9% para 18,4%. Houve, portanto, nos últimos anos uma sensível melhoria na situação de analfabetismo no Brasil, em decorrência dos esforços desenvolvidos pelo governo no sentido de garantir o acesso das crianças de 7 a 14 anos a escola, com a ampliação do número de vagas do ensino fundamental, e ainda, de uma maior valorização da educação por parte das camadas sócio-econômicas mais baixas, na qual são menores as taxas de escolarização.

Em 1990, a população de 10 anos ou mais de idade compreendia 113,6 milhões de pessoas, das quais 20,2 milhões eram analfabetos; na faixa etária de 15 anos ou mais, as populações, total e analfabetas, eram, respectivamente, 96,6 milhões e 17,7 milhões. À medida que vai aumentando a faixa de idade cresce a taxa de analfabetismo, chegando aos mais altos valores percentuais na população acima de 50 anos.

Nesse sentido, voltamos a nos apropriar das análises de Foucault, quando faz referência à compreensão da individualidade moderna a partir da noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber e na identificação de tais relações, afirma:

O sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela. Não pode mais ser visto como núcleo de todo conhecimento e a fonte de manifestação da liberdade e de eclosão da verdade. Ao contrário, antes de origem e fonte, o sujeito é produto e efeito.⁸¹

Assim, rever o sujeito como produto de subsistência construído por meio dessas condições dadas, por entre as relações de poder que não se dão apenas pelas composições das políticas públicas é vê-lo sob dois aspectos: o

⁸¹ FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003, p. 79.

primeiro como ele é constituído enquanto sujeito de conhecimento, e quais as condições encontradas para que se pudesse constituir cidadão, e o segundo como academicamente foi formado, esse nosso sujeito social – educador. Concordamos que,

o problema da falsidade imanente da pedagogia está no fato de que seu objeto de trabalho é feito sob medida dos destinatários e, portanto, seu trabalho acaba por não ser puramente objetivo, por não ser motivado pelo próprio tema. Só por esse motivo, as crianças, de uma maneira inconsciente, já deveriam se sentir enganadas. Não apenas os professores se limitam a reproduzir algo já estabelecido, mas esta função mediadora, como tal, como ocorre em todas as atividades de divulgação, se tornam socialmente um pouco suspeitas, atraindo certa aversão generalizada.⁸²

De acordo com o autor, a prática da pedagogia que, entre outras tarefas, deve gerir as relações escolares, estabelecendo como prioridade o processo de aprendizagem, esteve nesse final de século, confusa: a atuação do docente, por meio dos conteúdos curriculares participa do controle coletivo, definindo e redefinindo a representação socialmente dominante de formas de conhecimento e de divisão do trabalho, isto é, das prerrogativas que lhe são atribuídas e na legitimidade da instituição escolar conferida enquanto competência social.

Reconhecemos que as políticas públicas, tanto as em educação como as em cultura e em economia tornam-se dependentes das concepções de um Estado, se não justo, provedor da ordem e da justiça, de um Estado composto de paradigmas de funcionamento das estruturas jurídicas, legais que procura normalizar o campo da política e da ação social.

O grande impasse tem sido estabelecer alternativas para construção de uma ampla proposta educativa, democrática, visando a maior participação dos historicamente excluídos. Valendo-se dos conteúdos curriculares, das modalidades de ensino, dos cursos de formação docente, oferecer ao mesmo tempo em que capacitação, atualização incluindo os desafios profissionais em grandes debates nacionais. Saviani, em seu trabalho de doutoramento ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada a 20 de dezembro de 1961, afirmou: - *não existe sistema educacional no Brasil*. (1978:101), continuou: - *não existe, também, em 1971* [período militar que amplia a escola

⁸² PUCCI, Bruno et alli, op. cit., p. 164.

básica].⁸³.

No Brasil, os movimentos políticos não deram trégua às instituições públicas. Em cem anos, o País passou por três diferentes regimes constitucionais. A carta de 1934 foi uma conquista da Revolução de 1932, que redimiu a gente de São Paulo, derrotada nos campos de batalha, mas vitoriosa nos ideais constitucionalistas, durou três anos, até 1937. Naquele último ano, em 10 de novembro, Getúlio Vargas, com a colaboração de Francisco Campos, impôs a Constituição que outorgava ao presidente poderes que englobavam, inclusive, o de desobedecer a decisões da Suprema Corte. O movimento de 1945, que derrubou o governo Getúlio Vargas e impôs a Constituinte de 1946, gerou, a rigor, segundo especialistas em análise de textos constitucionais, o melhor texto constitucional conhecido. O retorno da normalidade democrática consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático, foi então que o Ministro da Educação Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral de educadores. Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº4.044, mas,

Para um País, que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo, sim, em termos de justiça social, embora, perfeitamente adequado à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo.⁸⁴

Tivemos o regime presidencialista substituído pelo parlamentarismo que não resistiu ao plebiscito de 1963, um presidente deposto, um regime de exceção instaurado em 1964 e a volta à normalidade autorizada pelos próprios detentores do poder. O primeiro presidente eleito, Tancredo Neves, foi empossado e seu sucessor, José Sarney, convocou uma constituinte, que promulgou uma das mais extensas Constituições do mundo, na qual se tentou conciliar todas as teses

⁸³ SAVIANI, Dermeval In. MARTINS, José do Prado. *Administração Escolar Uma abordagem Crítica dos Processos Administrativos em Educação*. São Paulo: Editora Atlas S/A, 1999 p.101.

⁸⁴ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. op. cit. p. 182 e183.

socialistas com aquelas neoliberais. Nas últimas décadas do século XX, encaramos a afirmação da proposta neoliberal. Essa ordem surge por uma necessidade do homem de se desenvolver em função de sua utilidade, para um Estado que não apresenta clareza entre equilíbrio social e o de mercado.

Desta forma, os sujeitos sociais tornam-se, então, reféns, de um Estado que a cada duas décadas mudou seus princípios fundadores, ora autoritário, como a Era Vargas (1930 a 1954), ora de um Estado democrático, como o desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek e seu sucessor João Goulart (1956 a 1963), a volta do período autoritário, a era dos Militares (1964 a 1985) e a proposta de Redemocratização Política de 1986, substanciados pelos princípios neoliberais.

Nesse período, foram outorgadas as Leis que reformularam o ensino superior, em 1968, e em seguida a Lei que criava o 1º e o 2º graus,

As falhas identificadas talvez possam ser atribuídas: 1. à falta de profissionais qualificados para entenderem e executarem as reformas; 2. à existência de número suficiente de cursos de pós-graduação, os quais, mesmo quando precários, introduzem a pesquisa sistemática no âmbito universitário, propiciando a diagnose de problemas e a formulação de recomendações realistas para solucioná-los; 3. à ausência de pessoal qualificado, nas agências formadoras, capaz de preparar recursos humanos para o ataque ao problema crucial do sistema educacional brasileiro, que é o das quatro primeiras séries do 1º grau; 4. à persistência na utilização de uma única estratégia metodológica – a baseada em experiências acadêmicas – a qual, sem questionamento, vem sendo utilizadas no preparo de recursos humanos para a Educação, através dos anos.⁸⁵

Segundo Foucault, os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e, neste complexo, os micro-poderes não estão necessariamente ligados às mudanças ocorridas no âmbito do Estado. Considerando a Constituição histórica do período e de acordo com o autor, nem o Estado-nação conseguiu se representar de forma coerente e harmoniosa, assegurando lealdade aos cidadãos que partilham uma concepção de mundo semelhante, nem o cidadão sente segurança para relacionar-se com o social.

Sabemos que a Instituição Educacional é dependente dos princípios que regem o modelo de Estado e, assim sendo, não poderíamos esperar um outro encaminhamento senão aquele que conhece: descompassos

⁸⁵ Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, nº 142 mai/ago 1978. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação – Diva de Moura Diniz Costa p.121.

educacionais, descontinuidade dos seus princípios e dos seus objetivos, descomprometimento social e desarticulação entre os vários poderes e, conseqüentemente, entre as necessidades escolares e seus componentes curriculares. Pois,

(...) entre os dispositivos utilizados para assegurar a assimilação nacional, o controle do sistema de socialização cívica é um recurso determinante. Dispersas, disseminadas pelo país inteiro, por elas estruturado (contribuindo, dessa forma, para a territorialização de um estado que tende a monopolizar os procedimentos de organização do espaço), as escolas primárias exercem um papel fundamental nos procedimentos de integração nacional.⁸⁶

Do início do século, até os anos 70 não havia vagas na escola, era preciso disputar uma. É preciso reconhecer que a escola básica, como hoje estruturada, é absolutamente recente no país, sua proposta de ampliação deu-se a partir dos anos 70. Assim sendo, é possível compreender os baixos índices de escolarização e as vicissitudes profissionais vivenciadas pelos sujeitos sociais.

É também de importância vital denunciar o descaso com que as autoridades políticas trataram a formação intelectual e profissional daqueles que ingressaram, ao longo do século XX, no mercado de trabalho e no mundo social e, como foram criados, a cada momento histórico, por entre, paradigmas educacionais desenvolvidos sob forma de currículos.

O fato é que, após o período da proposta da ampliação da educação básica, em que todos tiveram acesso à matrícula, mas não permaneceram na escola, vários foram os motivos de explicação e muitas as justificativas para a prática da Pedagogia da Exclusão. Os dados são alarmantes, como vimos. As políticas sociais, enquanto estratégias que tem como objetivo desenvolver um determinado modelo social, não estiveram interessadas em interferir decisivamente na situação, os docentes foram expulsando durante quase três décadas, a instituição escolar ajudou a mutilar três gerações.

Na sociedade de economia livre, em que o bem-estar é identificado com o consumo, cada indivíduo tem a possibilidade de adquirir os bens que seu próprio esforço lhe permite. Nesse contexto, as políticas educativas que surgem do modelo respeitam a lógica econômica, promovendo a idéia de um Estado

⁸⁶ DÉLOYE, Yves. *Sociologia Histórica do Político*. Trad. Maria Dolores Prades, Editora Edusc. Coleção Filosofia e Política, p.99

subsidiário. A lógica do mercado na educação supõe uma relação entre a oferta do serviço educativo e a demanda da sociedade. A ação do estado se reduz a garantir uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado.

(...) como argumento a aceleração do processo de controle privado do ensino público, que se estende desde a década de 50 até os nossos dias: a tendência da redução da ação direta do estado na educação em proveito das instituições privadas já era visível na política educacional do período da ditadura militar e, na atualidade, se enquadra abertamente nas diretrizes dos governos neoliberais.⁸⁷

Assim, o eixo das relações sociais e, portanto, o motor de organização social é o mercado, mecanismo auto-regulador do processo econômico e auto-corretor dos eventuais e transitórios desequilíbrios do capitalismo. A idéia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica desse mercado em todas as relações sociais não reduzidas somente ao aspecto econômico. A idéia de igualdade de condições dos homens para atuar na sociedade, são atualizadas no discurso, a partir dos anos 90 em especial.

Dessa forma, o Estado capitalista, como instituição política, é o resultado natural das relações econômicas estabelecidas em nossa sociedade. Essa organização surge, naturalmente, como produto da existência das relações de mercado que resultam, concordando ainda com Hildorf, em uma história conservadora e autoritária.⁸⁸

Por fim, nesse cenário, se constituiu a instituição educacional do Brasil, entre políticas diversas, com um quadro de profissionais de formação diversificada, e hoje, contando com a participação da comunidade que nem sequer compreende sua importância, o bem social que ela representa. Por esses profissionais são encaminhadas as crianças e os jovens, futuras gerações. Por essas considerações, podemos imaginar não haver necessidade de ser especialista em educação para obter uma avaliação sobre as consequências sociais acarretadas por ela ao Estado nacional.

⁸⁷ HILDORF, Maria Lúcia S. *Historia da educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Editora Thomson, 2003, p.121.

⁸⁸ Ibidem.

(...) a memória é historicamente condicionada, mudando de cor e forma de acordo com o que emerge no momento, de modo que, longe de ser transmitida pelo modo intemporal da “tradição”, ela é progressivamente alterada de geração em geração. Ela porta a marca da experiência por maiores mediações que esta tenha sofrido. Tem, estampadas, as paixões dominantes em seu tempo. Como a história, a memória é inerentemente revisionada, e nunca é tão camaleônica como quando parece

permanecer igual.

Raphael Samuel

Narrações históricas: expressão das reminiscências

Este capítulo propõe uma releitura do contexto educacional da cidade de São Paulo, de 1971 a 1990, resgatada das lembranças daqueles que viabilizaram e construíram as práticas do cotidiano escolar. Apresenta depoimentos de docentes que percorreram a carreira pública, ou que ainda permanecem atuantes. Para tanto, realizou-se uma coleta de depoimentos em forma de entrevistas gravadas que contribuíram na composição do texto favorecendo a reconstrução da memória recente acerca da escola básica.

2.1. Breves Considerações sobre a Mulher Professora da Escola Básica

Este capítulo foi orientado pelo testemunho de docentes que experienciaram práticas educacionais. Os registros dos depoimentos em forma de entrevistas gravadas contribuíram para compor a reconstituição da memória recente acerca da escola básica e sofreram uma organização didática. Sem a pretensão de analisar as informações obtidas, constituímos um roteiro com o intuito de anotar linearmente as lembranças relativas ao interior da escola e as relações que se estabeleceram em seu entorno. Sabemos que a prática social não está desvinculada da fala do sujeito, portanto, não pretendemos encarar como neutros e objetivos os testemunhos, uma vez que de antemão, encontram-se entremeados da subjetividade das hipóteses que nortearam esta pesquisa. *Acreditamos que o testemunho oral representou quase sempre um contraponto e um complemento do que se buscou na documentação e daquilo que, mesmo não tendo sido previamente cogitado nas hipóteses, acaba por se fazer notar.*⁸⁹

Vale lembrar, como já registrado, que hoje na região sudeste a mulher

⁸⁹ SAMUEL, Raphael. *Teatros da Memória*. "Projeto História": Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, SP, 1981, p. 44

divide a ocupação docente com os homens, são eles, 45,5% para 45,2% de mulheres,⁹⁰ no entanto, não poderíamos deixar de homenageá-la, como fazemos nesta parte do texto, pois parece ter ficado no inconsciente coletivo que a responsabilidade pela educação básica é da mulher – professora. Essa professora, que exerceu docência na instituição educacional pública, estadual ou municipal, na cidade de São Paulo, foi protagonista da história que construiu o fracassado sistema público de ensino, dos últimos trinta anos, submetida às condições precárias de trabalho, condicionada a papéis familiares, domésticos e coletivos, migrante e, na sua grande maioria, arrimo de família.

Por um lado, ao analisarmos as políticas educacionais que propiciaram a ampliação dessa escola e como essa intervenção se apresentou no cotidiano escolar, não poderíamos deixar de fazê-lo, sem ouvir os seus profissionais, visto que, a escola elementar depende, essencialmente, desses recursos humanos. Por outro, não poderíamos deixar de saber quais são os sentimentos que eles guardam, como se sentem o que apreenderam do exercício docente. Defendemos a idéia que essa vivência cria elementos constitutivos do sujeito, e essa aprendizagem é que se traduziu em componentes curriculares que desenvolveram boa parte das práticas pedagógicas.

Sabemos que experiências vivenciadas pela sobrecarga de afazeres geram descontentamento e humilhação que, associados aos baixos salários, podem provocar sentimentos de negação de si e da auto-estima suscitando, ora comportamentos alienados, ora desejos de vinganças ou podem, ainda, favorecer a acumulação de ressentimentos. (...) *Os rancores, as invejas, os desejos de vingança e os fantasmas da morte, são estes os sentimentos e representações designados pelo termo ressentimento.*⁹¹ Numa sociedade que assiste aos jovens freqüentadores das escolas participarem, com tanta facilidade, de atos violentos é de se perguntar que tipos de estereótipos lhes foram transmitidos ou permitidos.

Muitos autores escreveram a respeito da mulher professora e nossa intenção não é ser redundante. Pretendemos explorar o viés da constituição histórica da mulher, que se torna professora, analisado por um conjunto de situações que fazem parte das práticas sociais. Procuramos compreender quais

⁹⁰ UNESCO. Pesquisa de Professores, 2002. O Perfil dos Professores Brasileiros. Dados expandidos. Brasília, Ministério da Educação.

⁹¹ ANSART, Pierre. *História e Memória dos Ressentimentos*. In: Stella Bresciani e Márcia Naxara (orgs.) *Memória e (res)sentimentos: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas, SP: Editora da Unicamp,

são as relações de luta e de poder, ou seja, quais foram as condições políticas, econômicas de constituição, de formação, de existência, dessa mulher inserida na cidade de São Paulo, uma das maiores cidades do mundo em dados populacionais, economicamente a mais importante cidade do país e, absolutamente significativa para a América Latina. Cidade esta, que ao incluir em seu quadro de carreira pública educacional - a mulher professora, inclui também, sua cultura:

uma cultura [que] não é [apenas] um sistema de crenças, mas um conjunto de estruturas potenciais da experiência, capaz de suportar conteúdos tradicionais variados e de absorver novos: ela é um dispositivo culturalmente ou constituinte de processamento de crenças.⁹²

Dessa forma, interessa-nos saber as crenças, os ressentimentos, os saberes, as relações estabelecidas com a verdade, as possibilidades de construção do conhecimento, os desejos, os sonhos, as condições de vida econômica, política e social. Enfim, a cultura que disseminada, alastra e compõe *um estatuto de complementaridade ou de alternatividade em relação às próprias crenças*,⁹³ isto é, experiências apreendidas, renovadas, construídas, do cotidiano, capaz de sempre apresentarem outras novas possibilidades.

Voltamos a Foucault, quando alerta sobre o sujeito do conhecimento que tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou mais claramente, a própria verdade que tem uma história. A constituição de um sujeito é aquela que se constitui no interior mesmo da história e a constituição histórica deve ser tomada como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais, por que no fundo há duas histórias:

(...) a primeira, interna da verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulamentação, isto é, a partir da história das ciências. A segunda verdade se forma com regras definidas, certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certo tipo de saber, uma história externa, exterior da verdade. As formas de conhecimento são de certo modo dados prévia e definitivamente, e as condições econômicas, sociais e políticas imprimem esses sujeitos históricos.⁹⁴

Assim sendo, o sujeito de conhecimento, aqui a – professora - foi visto

2001, p.15

⁹² CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A Inconstância da alma selvagem*. São Paulo, Cosac & Naify, 2002 O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. p. 183 a 264)

⁹³ CASTRO, Eduardo Viveiros de, op. cit., p. 219

em sua raiz, em sua fabricação, fruto das condições econômicas, políticas, sociais de existência, impostas por esta cidade, somadas à formação técnica, intelectual, recebidas nas escolas de formação. Uma profissional, constituída por essa convivência, que imprimiu crenças, valores, certas ordens de verdade, certos domínios de saber, vivência e relações de luta e de poder. Sabemos que o desenvolvimento das potencialidades individuais se dá, num aporte muito grande, na primeira fase da infância pelos discursos proferidos pela professora. Assim sendo, as experiências sensoriais, específicas dessa profissional tornam-se ferramenta de trabalho, de ação docente, de operacionalização do conhecimento, podendo parecer reflexo da verdade, quando ela,

(...) tem as suas raízes na regularidade da linguagem, mas, nas palavras, a verdade nunca tem importância e nem mesmo uma expressão adequada. Caso contrário, com efeito, não existiriam tantas línguas. Toda palavra generaliza arbitrariamente uma experiência sensorial absolutamente específica; todo conceito encerra uma metáfora esquecida, mergulhada no inconsciente.⁹⁵

As investigações, aqui, estarão condicionadas à história oral e às problemáticas geradas pelos depoimentos colhidos, não pretendem um caráter definitivo. Sabemos que o método de investigação, mesmo quando organizado racionalmente com a finalidade de alcançar propósitos estabelecidos, tem valor relativo, pois é mediado e limitado por condições subjetivas entre pesquisador e entrevistado, este último, baseando-se nos arquivos da memória, transforma as lembranças em relatos e

Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta.⁹⁶

Assim, ao utilizar a memória como ingrediente de reconstrução da história, poderoso instrumento de descobertas, de exploração e de avaliação da natureza do processo de memória histórica, esbarramos em valores empíricos e subjetivos que se tornam complementares. *O passado como passado é totalmente*

⁹⁴ FOUCAULT, Michel, op. cit., p. 11.

⁹⁵ GINZBURG, Carlo. *Relações de Força. História, Retórica, Prova*. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras. P.23 - 24

⁹⁶ LOWENTHAL, David. "Como Conhecemos o Passado". In: *Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História e do departamento de História da pontifícia Universidade Católica de São Paulo* n.0 (1981) - São Paulo: EDUC, 1981:103

incognoscível - [argumenta Lowenthal] *somente o passado residualmente preservado no presente é cognoscível e, este, sempre será uma interpretação.*⁹⁷

Dessa forma, voltamos às atenções ao contexto cultural, na formação profissional, nas convicções científicas e ideológicas, no clima intelectual, econômico do período e nas relações sociais manifestadas para a constituição do profissional docente. Sabemos que o período de Regime Autoritário (1964 a 1985), período dos Militares no comando do Estado Nacional foi, na verdade, o regime que, contrariamente aos democráticos, teve por vocação calar os ecos dos ressentimentos, tirar-lhes o direito de expressão nos limites das leis, favorecendo a acumulação dos ódios pela discussão e pelas repressões. O período subsequente, de transição, foi o momento de os valores e os costumes se confundirem, ocasionando diversidades de opções, podendo revelar ressentimentos, como (...) *conjunto de sentimentos em que predominam o ódio, o desejo de vingança e, por outro lado, o sentimento, a experiência continuada da impotência, a experiência continuamente renovada da impotência rancorosa.*⁹⁸

Para tanto, ao dialogar com os professores da educação básica da cidade de São Paulo que pertencem à *história do tempo presente*⁹⁹ relativa à segunda metade do século XX, trabalharemos com as questões que abarcam o gênero feminino, aqui concebido como *uma construção social que diferenciou homens de mulheres, notando que o nosso enfoque é observar como essa diferença é representada e valorizada.*¹⁰⁰

Ao procurar entender a professora vêm à tona usos e costumes da vida cotidiana, a opção pela profissão, as relações entre a vida pessoal e a familiar; lembramos as estratégias de sobrevivência, as opções religiosas, os modos de comunicação, transformados em sintomas, os olhares desconfiados, a agressividade do período em que estivemos em exercício. Tudo arquivado na memória que num processo de *retor* volta à tona, traduzido, numa versão que se apropria de todos os sentidos, revela lembranças, recordações, percepções, ressentimentos...

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ ANSART, Pierre, op. cit., p.18.

⁹⁹ LE GOFF, Jaques. *A visão dos outros: um medievalista diante do presente*. in Agnès Chauveau. Questões para a história do presente/ Agnes Chauveau, Philippe Tétart; tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999, p.93 -102

¹⁰⁰ (...) o que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. Guacira Lopes Louro In Docência, memória e gênero: estudos sobre

(...) a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Daí, também, o caráter não mecânico, mas evocativo, do seu aparecimento por via da memória. Sonho e poesia são, tantas vezes, feitos dessa matéria que estaria latente nas zonas profundas do psiquismo. A que Bérqson não hesitará em dar o nome de “incosciente”.¹⁰¹

A fim de compreendermos a importância da constituição desse profissional da educação, podemos observar pelos dados estatísticos que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996,¹⁰² Lei, que propõe uma ampla Reformulação Curricular e vem capacitando grande quantidade de professores em seus Programas de Educação Continuada, (PEC)¹⁰³, em dez anos, não alterou substancialmente os índices de rendimento escolar.

Assim, segundo as orientações de Meithy, formulamos

(...) conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.¹⁰⁴

Por meio dessa citação, podemos perceber o quanto se faz importante a recuperação das memórias, configurada em relatos pelos quais serão registrados o que se apreendeu: as emoções e as descobertas, os sucessos obtidos e as dificuldades enfrentadas, as inquietações; as adaptações e as modificações introduzidas no trabalho, os novos projetos, os vários momentos na formação e sobre o que mais esses educadores quiseram relatar. Nesse sentido, os depoimentos têm, também, um caráter investigativo, uma vez que os seus registros permitem retomar e analisar o percurso docente, anterior e atual, estudar as configurações e as evoluções das situações problemas, revelar experiências,

formação / organização Denice Bárbara Catani...[et al.] São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p.77

¹⁰¹ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994, p. 49.

¹⁰² NICHOLAS, Davies. *Legislação Educacional Federal Básica*. São Paulo: Cortez, 2004. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, promulgada a 20 de dezembro, de 1996. Lei Darcy Ribeiro.

¹⁰³ PEC – Programa de Educação Continuada – oferecidos pelas Universidades paulistas em parceria com o governo do estado de São Paulo em cumprimento a Emenda Constitucional nº14/96. e ao Art. 70 da LDB/96 Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais de educação. FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. 1998.

¹⁰⁴ MEITHY, José Carlos S. *Bom. Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p.15

refletir a re-significação da identidade profissional. Sobre esse tema relata Huyssen,

O enfoque sobre a memória é energizado subliminarmente desejo de nos ancorar em um mundo caracterizado por uma crescente instabilidade do tempo e pelo fraturamento do espaço vivido. Ao mesmo tempo, sabemos que tais estratégias de rememoração podem afinal ser, elas mesmas, transitórias e incompletas. Por que, agora, mesmo história, precisa da memória e da musealização, juntas, para construir uma proteção contra a obsolescência e o desaparecimento, para combater a nossa profunda ansiedade com a velocidade de mudanças e o contínuo encolhimento dos horizontes de tempo e espaço.¹⁰⁵

Nessa situação, Huyssen refere-se ao caráter instável da rememoração, revisitar o foco das investigações, aqui datado, é rever mentalmente imagens sobrepostas, passados presentes, tempos e espaços, ocupados por aqueles que foram e estão como figurantes dessa reconstituição, mas sempre com uma nobre preocupação que é a de

expandir a natureza do debate público, tentando curar as feridas provocadas pelo passado, alimentar e expandir o espaço habitável em vez de destruí-lo - garantir o tempo de qualidade estas parecem ser necessidades cruciais ainda não alcançadas, num mundo globalizado.¹⁰⁶

Vale ainda lembrar que as lembranças podem ajudar a refletir um passado não tão distante, mas que vem se perdendo rapidamente na projeção das telas dos recursos multimídias, o mundo convertido em e pelas imagens, pois a cultura contemporânea tem o poder de conferir a tudo um ar de semelhança. A indústria cultural¹⁰⁷, os meios de comunicação, a racionalidade técnica tão presentes nos momentos de nossas vidas, tendem a dominar os modos reflexivos do nosso pensar no mundo, portanto é importante perceber que,

(...) a ameaça do esquecimento emerge da própria tecnologia a qual confrontamos o vasto corpo de registros eletrônicos e dados, esta parte mais significativa da memória cultural do nosso tempo.¹⁰⁸

Por fim, consideramos que refletir sobre o cotidiano escolar possibilitará

¹⁰⁵ HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória. Arquitetura, monumentos, mídia*. Alcides, QUCAM, 2000. (Passados presentes: mídia, política, amnésia. p. 9 a 40.

¹⁰⁶ HUYSEN, Andréas, op. cit., p. 9 a 40.

¹⁰⁷ ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento, fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Editor Jorge Zahar.

registros significativos da aguçada percepção dos depoentes, alocados nos arquivos de suas memórias e, (...) *Estas são as memórias necessárias para construir futuros locais diferenciados num mundo global.*¹⁰⁹. Essa reconstituição histórica investiga, registra, reflete as lembranças guardadas pelos sujeitos históricos - professores da educação básica da cidade de São Paulo - mesmo sabendo que as lembranças, os relatos possam se transitórios e incompletos como imagens projetadas em e por espelhos deformantes...

2.2. Breves Considerações sobre a Mulher Brasileira

A mulher brasileira chega ao século XXI com um acúmulo de tarefas e, entre as conquistas aparentes, ainda é a responsável pelo bom andamento das relações familiares, dificultando-lhes, quase sempre, o desempenho profissional. No Brasil, as pesquisas têm mostrado que as mulheres ocupam apenas 9% dos cargos de direção das 500 maiores empresas, apesar de mais escolarizadas que os homens. O rendimento médio mensal da população feminina ocupada com 11 anos ou mais de estudo equivale a 57,1% do salário médio de homens nas mesmas condições.¹¹⁰

Se por um lado, a partir dos anos 70, a mulher começou a conquistar espaços profissionais devido a sua ascensão educacional, por outro, uma grande parte ainda é submetida a ocupações precárias e informais. Consta, nos dados estatísticos, que 33% das brasileiras já foram agredidas e a impunidade ao homem é um dos fatores que alimenta o crime, quase sempre elas preferem sair de casa a denunciar o pai dos seus filhos. No ano de 2000, com a expansão da escolaridade, as mulheres já representavam 54% dos matriculados no ensino médio. No ensino superior, elas eram 56%. As estudantes também lideraram, naquele ano, o universo de concluintes, 63%.¹¹¹

Segundo Blay, a pesquisa realizada em uma das mais conceituadas

¹⁰⁸ HUYSEN, Andreas. op. cit.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ Jornal Folha de S. Paulo, 26/10/2004. Instituto Ethos. Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas, 2002 In. Folha Sinapse. *Mata-mata corporativo*. P. 14

¹¹¹ Jornal a Folha de S. Paulo: MULHER. Especial 1. São Paulo, 08/03/2005. Em maioria numérica, elas chegam aos "guetos". P.9

universidades do país – Universidade de São Paulo - com dados que anunciavam o novo século, o ano 2000 mostrou que os cursos universitários com mais de 70% de mulheres estão nas áreas do cuidar, do ensinar, da saúde (enfermagem, educação, veterinária, odontologia e psicologia), supostamente adequados à divisão sexual do trabalho e a papéis sociais considerados femininos.¹¹²

A história da mulher na educação teve início nos primeiros anos do século XX, quando a educação institucionalizada ao atendimento das necessidades sociais começou a se organizar. No governo do Presidente Getúlio Vargas, receberam o direito de voto (1930) e, em seguida, iniciaram sua carreira no magistério.

No entanto,

Da professorinha normalista do início do século, orgulho da família e possível sonho dos homens jovens se passam à educadora dos anos cinquenta - numa época em que se ampliava e se psicologizava ainda mais a prática docente. Os anos setenta, com todo o discurso de tecnologia, eficiência e produtividade, constituem as profissionais do ensino. Tais discursos procuram exorcizar o imprevisto e construir uma educação escolar efetivamente planejada "eficaz". Mas os mesmos anos setenta produzem, também, a contraface desse profissional, ou seja, a tia, como aquela a quem cabe apenas "dar afeto", aquela de quem escapam as decisões mais importantes, e que vai, de certa forma, se dissolver num parentesco generalizante e anônimo.

¹¹³

Assim, durante o século XX, foi visto, no Brasil, o profissional da educação, um papel a ser desempenhado, estritamente, pela mulher. Entretanto, ao assumir a carreira docente a mulher enfrentou duas situações que comprometeram sua atuação: a primeira dizia respeito às indecisões quanto à formação profissional, fruto da incoerência histórica das políticas públicas e da ausência de ações governamentais adequadas à capacitação psicopedagógica da educadora que se impuseram desde a Colônia até os dias de hoje. A segunda referia-se à carreira propriamente dita. Quando ingressava no quadro docente, a professora tanto era mal remunerada, quanto o plano de carreira oferecido não se traduzia em práticas desafiadoras, assim, ambos transformaram o cotidiano em

¹¹² BLAY, Eva Alterman. Coordenadora do Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero (USP). Trabalhou na ONU e é autora de "Igualdade de Oportunidades para as Mulheres" Folha de S.Paulo Especial 1 - 8 de março de 2005. p. 3 a 18. Eva Blay é coordenadora do Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero (USP). Trabalhou na ONU e é autora de "Igualdade de Oportunidades para as Mulheres".

¹¹³ LOURO, Guacira L. Magistério: Identidade, História, Representação. In. *Docência Memória e Gênero: estudos sobre formação* - ORG. Denise B. Catani. [et al.] São Paulo - Escrituras Editora, 1997:83

um maçante fazer, levando a um desestímulo contínuo.

A escola básica pública veio construindo o seu desprestígio desde os anos 70, período da sua ampliação, ou da proposta que aumenta o número de vagas, outorgada pela Lei nº 5.692/71¹¹⁴ em pleno Regime Militar. Concomitantemente, assustada pelo autoritarismo imposto, a sociedade paulistana, usuária do sistema público educacional, num primeiro momento desconfiada, com o passar dos anos, tornou-se descontente com os serviços prestados por essa instituição. O grande número de alunos nas classes, o dia subdivido em quatro turnos, o oferecimento de um período muito pequeno de horas trabalhadas, a quantidade enorme de aulas sem professor eram situações que assustavam as classes mais favorecidas, economicamente, da cidade que desacreditava da função e da eficiência dos serviços prestados pela rede pública de ensino, procurando na iniciativa privada a garantia de qualidade.

Quando a escola básica pública começava mostrar sinais de esgotamento, a classe mais favorecida pediu transferência, acabando com a possibilidade de uma transformação educacional. Exigir escola de qualidade para os seus filhos só faziam aqueles que tinham cultura escolar, as demais camadas sociais não tinham cultura política suficiente para compreender a importância da escola numa sociedade letrada. As classes sociais privilegiadas, de uma cidade como São Paulo, grande em poder aquisitivo, começaram a desacreditar do solapado e desgastado, grandioso e descontrolado, sistema oficial de ensino.

Um outro fator a ser considerado teve início na segunda metade do século XX, a cidade de São Paulo vivia uma outra transformação, de capital do trabalho para capital dos serviços,

(...) começou a se transformar na metrópole dos serviços na década de 1970, quando o setor tomou fôlego com a expansão de empresas estatais que se fixaram na região central. A abertura de bancos, escritórios de engenharia e a infra-estrutura fizeram com que São Paulo estivesse à frente de outras cidades brasileiras. A exploração do petróleo e a presença do setor foram responsáveis pelo aparecimento do primeiro grande núcleo de serviços.¹¹⁵

Desta forma, teve início, também, a mudança do perfil econômico da capital, obrigando a uma mudança no perfil do trabalhador. A cidade foi se

¹¹⁴ BREJON, Moysés. op.cit.. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº5.692/71.

¹¹⁵ Folha de S. Paulo, 25/01/2004. São Paulo 450 anos. O EMPREGO NA CAPITAL DO TRABALHO

reorganizando, as indústrias pesadas sendo transferidas da cidade, os vários bairros, passando por planos urbanísticos e como todo o processo de transformação só se revela com o tempo, o desaparecimento de alguns setores em detrimento de vagas no setor de serviços e investimento de capitais, foi inevitável. Foi nesse momento que mais se precisou da escola básica. Para um modelo industrial de funções rotineiras bastavam cursos de capacitação de operacionalização de máquinas, mas para o terceiro setor, a prestação de serviços, a formação deveria se tornar mais sofisticada, tanto que podemos avaliar a chegada ao século XX numa relação dispare entre faixas de renda e de escolaridade, como apresentado pelos dados,

(...) Os naturais de São Paulo representam 47% dos habitantes maiores de 16 anos.. Eles são mais expressivos nos grupos mais ricos e escolarizados. O peso proporcional dos nascidos na capital é maior no grupo de renda familiar mensal acima de dez salários mínimos (58%). São 62% dos com ensino superior e apenas 30% daqueles que têm educação fundamental. Os do interior do estado são 11%. Possuem perfil parecido com os nativos e representam 18% dos que têm ensino superior. São números que contrastam com os da população vinda do Nordeste, que é em maior proporção na faixa de até cinco salários mínimos e no grupo de escolaridade fundamental. Os moradores que nasceram na Bahia, por exemplo, 11% dos ouvidos. Proporcionalmente, têm peso menor entre os que ganham acima de dez salários (5%) e os que têm formação superior (3%).¹¹⁶

Hoje a cidade se apresenta como uma grande metrópole. Os registros dos intercâmbios socioculturais, geoeconômicos e migracionais não só mudaram a estética do espaço geográfico, mas também propiciaram a convivência de uma população diversificada, multicultural, híbrida, produtora de conhecimentos, exportadora de arte e tecnologia. Possuía de sentimentos de desterritorialização, isto é, da (...) *a perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, de certas realocações territoriais relativas, parciais, da velha e nova produção simbólica*,¹¹⁷ a população, formada de sujeitos, paulistanos ou não, habitantes da cidade que dão vida e produzem o perfil desse espaço geográfico. A mesma cidade que outrora incluiu todos, estrangeiros ou não, migrantes das mais diversas regiões, hoje seleciona, exclui, não absorve grande parte da população.

.Alexandra Penhalver. p.H38.

¹¹⁶ Jornal Folha de S. Paulo – 25/01/2004. De todos os Lugares. Maioria veio de outras cidades para São Paulo. Pesquisa Datafolha, Especial SP450 , p.6

¹¹⁷ CANCLINI, Nestor Garcia, op. cit., p.283 – 350.

Considerando essa rápida transformação, a escola institucionalizada mais uma vez não atendeu às necessidades sociais, não nos referimos à pedagogia voltada para o mercado de trabalho que tinha como função preparar o trabalhador, mas à escola que não ajudou o sujeito a apreender e a registrar a língua materna, dominar as diversas linguagens, assimilar um conhecimento político de mundo, enfim, relacionar-se com uma sociedade de conhecimento globalizado.

De acordo com essas considerações

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número das imagens de outrora, e esta faculdade de relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora. Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho de reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.¹¹⁸

Desta forma, dando corpo ao nosso trabalho entrevistamos oito professores paulistanos e convidamo-los a relembrar o período histórico, assim como as práticas docentes. Fizemos intervenções quanto ao período, não encaminhamos as revelações. As entrevistas gravadas não seguiram uma sequência de perguntas e respostas, os entrevistados foram estimulados a lembrar e a narrar fatos e acontecimentos ocorridos no cotidiano escolar. Iniciamos, apresentando o perfil dos professores, seis professoras e dois professores, um aposentado e outro em início de carreira, apesar da ênfase dada à professora, foram escolhidos os depoentes com o intuito de perceber diferenças quanto à relação do trabalho educativo na escola fundamental.

Os professores selecionados responderam ao critério da participação ao sistema público, tanto estadual, como municipal. Foram ouvidas seis mulheres professoras, quatro aposentadas, uma delas continua exercendo a função de diretora na rede privada, duas professoras ainda praticam a docência na rede pública de ensino e dois homens, um aposentado que trabalha em função

administrativa no ensino superior e um iniciante na carreira. Analisadas as entrevistas, foram divididas em partes: alguns temas foram selecionados pretendendo uma visão externa à escola, isto é, como foi percebida a ampliação desenvolvida pelas políticas públicas; por outro lado, foram no próximo subitem separados outros temas que desenvolvem uma reflexão do cotidiano escolar. Os temas e suas respectivas separações seguem uma seqüência didática e não objetivam indicar separação.

Uma das nossas entrevistadas a professora. Suely é viúva, aposentada, tem sessenta e um anos e foi aluna da escola pública. Começou a lecionar em 1968, como professora eventual do primário (hoje ensino fundamental, ciclo 1), em 1963 cursou Habilitação em Desenho e Plástica na Faculdade de Belas Artes de São Paulo e iniciou na carreira como professora na disciplina de Desenho Geométrico, em agosto do mesmo ano. Em 1970, concluiu o Curso de Pedagogia e foi ser Diretora de Escola. A professora é paulistana, os pais não eram do magistério e confessou não querer ser professora, queria ter sido artista plástica, por isso optou pela escola de Belas Artes, que em São Paulo, também, forma professores. Assim ela se apresenta:

...eu era artista, eu cheguei a fazer Escola de Belas Artes em São Paulo em 1963, aí meu pai queria que eu fosse professora, eu não queria ser. Não porque você vai ser, vai ser. Se você não for, eu te tiro da Belas Artes. Ele me tirou...

...aí depois no Magistério eu conheci umas amigas que foram fazer Pedagogia, aí eu fui junto,...mas...depois que eu fiz Pedagogia eu voltei para a Belas Artes, entendeu? Porque eu queria ser professora de Artes, não ser pedagoga...

... é, pelo menos eu queria ser professora de Artes, e aí eu voltei pra Belas Artes e fiz o curso de Desenho e Plástica, depois eu fiz Educação Artística que foi a minha carreira em Educação Artística. Então eu não era pra ser professora, foi por acaso. (sic) ¹¹⁹

Nossa outra entrevistada, a professora Regina, quarenta e quatro anos, solteira, hoje é Diretora de Escola do Ensino Médio público estadual, é professora da disciplina de Educação Física no ensino fundamental, ciclo 2 da rede pública municipal, as duas unidades na cidade de São Paulo. Já completou vinte e quatro anos de magistério, sendo, oito como diretora e vice-diretora, um ano trabalhando em serviços burocráticos na Administração Regional da capital. Foi aluna da

¹¹⁸ BOSI, Ecléa, op. cit. p. 81

¹¹⁹ Entrevista que nos concedeu a professora Suely Alonso Prestes Correia, em 12 de junho de 2006.

escola pública, cursou Pedagogia e continua na ativa, revela a sua opção pelos modelos profissionais que a estimulou,

(...) porque eu, eu lembro, porque as coisas marcam, quando as coisas são boas elas marcam, quando elas são ruins elas são deletadas e eu tenho um lema assim: os meus professores muito bem vestidos, carros... A gente falava assim: nossa!, A gente usava esse chapão com todos os alunos até hoje, - professor ganha bem, hem..., mas eles eram bonitos, bem vestidos, tinham carro, as classes não eram super lotadas, ninguém., mesmo. A escola na época não era para todos, escola para todos, 1960, não é!...

...então 70, 77, eu estava na faculdade, né!

Eu não fiz escola normal. Eu fiz escola técnica.... Eu trabalhei e estudei pouco na escola pública, eu estudei mais na escola particular. Eu fiz a escola técnica na Fundação, na Fundação. No Instituto Tecnológico de Osasco que na época era assim: 99% homens e 1% das mulheres... Aí não sei por que, que, me deu na louca e eu fui fazer Educação Física. A verdade, que eu ia fazer engenharia...(sic)¹²⁰

A professora. Cláudia, trinta e sete anos, divorciada, leciona na escola pública há treze anos, desde 1993, tem uma classe na educação básica, ensino fundamental, ciclo dois (antigo 5ª a 8ª série), 5º ano e no 1º ano do ensino médio. A disciplina é Matemática. Não participa do quadro de carreira como efetiva (é contratada em caráter temporário). Paulistana, morou em São Paulo até os quinze anos depois, foi morar no Projeto Jarí, no Estado do Amazonas, até os vinte anos quando voltou a São Paulo e cursou a Faculdade de Administração de Empresas, revela:

... eu caí no magistério porque perdi o meu emprego, e eu encontrei facilidade na educação, mesmo, pra entrar na educação e depois eu fui fazer aquele curso de complementação pedagógica em matemática e depois todo conteúdo da faculdade eu corri atrás e fui fazer cursos e especialização e fiz principalmente na USP.

...fui correndo atrás, exatamente, isso porque uma professora na Faculdade de Administração falou pra eu ser professora de matemática.

...e em Matemática, também, eu adoro, eu adoro isso, acho que veio desde a 1ª célula do meu corpo eu sou professora... Mas é que me toma muito tempo, por que... Quando eu faço isso faço por amor, você entende? Eu tenho que preparar aula, eu gosto de preparar aquela aula. Então eu vou... Tiro cópias, pego livros, eu não uso só um livro, eu não uso só um conteúdo, eu procuro mesmo... Eu sofro muito. (sic)¹²¹

A professora. Maria Antonieta, sessenta anos, casada, aposentada,

¹²⁰ Entrevista que nos concedeu a professora Regina de Fátima Carlucci, no dia 10 de junho de 2006.

¹²¹ Entrevista que nos concedeu a professora Cláudia Pereira de Rezende de Castro Ramos, no dia 7 de agosto de 2006.

lecionou no 1º ciclo do ensino fundamental, foi alfabetizadora e exerceu docência tanto na escola pública estadual, como municipal da cidade de São Paulo. Foi aluna da escola pública estadual e cursou Pedagogia. Hoje é diretora de uma escola de Educação Básica de iniciativa privada. Seus pais não foram professores.

Em 1991...15 anos, dia 14 de novembro de 2006, faz 15 anos, só 15 anos...
Fiquei 25 na escola eu fiquei 25 anos.
Passei por todos os cargos, quase todos. Professora, auxiliar de direção, secretária, coordenadora pedagógica.
Bom... Antes de mais nada eu sou professora porque sonhava ser professora. Gosto me realiza, sempre como professora, quando eu fui coordenadora foi com o objetivo de me aposentar nos meus 25 anos de trabalho pra juntar tempo concomitante de uma escola com outra. Eu tinha períodos que eu não tinha trabalhado concomitante então eu poderia estar juntando, por isso me aposentei há 15 anos. Mas eu voltaria a ser professora, quando eu comecei a ser coordenadora, até encontrei uma colega uma vez e elas achavam... Imagina coordenadora é um "status"... Eu falei não, eu ainda gostaria de ficar, se eu pudesse, eu ficaria sempre com a sala de aula. Eu acho que você é mais responsável, você produz muito mais do que como... Realizo-me mais como professora. (sic)¹²²

A professora Maria Luiza, cinqüenta e dois anos, solteira, ainda exerce a profissão, foi professora da educação básica, ciclo dois, na disciplina de Educação Física e hoje participa do sistema municipal nas escolas de esporte, treinamento de modalidades de jogos. Em fase de aposentadoria, estudou na escola pública até na Universidade de São Paulo. Sua família não é de professores, hoje assume a vice-direção de uma escola pública municipal.

No começo dos anos 80 iniciei dando aulas de Educação Física numa escola pública e também fui trabalhar para ACM (Associação Cristã de Moços) como treinadora, eu era atleta. ...assumi uma escola que não tinha quadra, mas ao lado havia um campo vazio. Com aquela diretora a Dona Yvone, tinha toda liberdade. Porque Educação Física não é ensinar a jogar, mas trabalhar o grande valor social do esporte. Hoje percebo que fui grande formadora de opiniões, nas festas, nos comportamentos, as crianças ficavam comigo, ah!...Naquele terreno pude capinar e fizemos os instrumentos para as traves, a rede, chegamos até a nos apresentar, criamos uma banda. Mas, um dia mudou a diretora... (sic)¹²³

A professora. Wilma, sessenta e seis anos, divorciada, aposentada, foi professora da educação fundamental, ciclo um, e Diretora de Escola. Exerceu

¹²² Entrevista que nos concedeu a professora Maria Antonieta A. de Oliveira, no dia 12 de setembro de 2006.

¹²³ Entrevista que nos concedeu a professora Maria Luiza P. Solha, no dia 11 de novembro de 2005.

cargo de professora na disciplina de Educação Física, estudou na escola pública estadual e cursou Educação Física na Universidade de São Paulo é, também, Pedagoga. Seus pais não são da área da educação e suas três filhas não seguiram a sua profissão.

Quer ver uma coisa que até me fez meio mal. Eu fui aluna do Thomaz Galhardo, eu fiz o primário no Thomaz Galhardo, meu primário foi feito no Thomaz Galhardo. Quando eu fazia faculdade eu era substituta eventual do Thomaz Galhardo, quando eu ingressei e vim pra esta região eu fui ser efetiva do Thomaz Galhardo, fecharam o Thomaz Galhardo! Lá na Vila Romana...(sic)¹²⁴

O professor Francisco, sessenta anos, solteiro, aposentado, foi professor de Matemática e Diretor de Escola, encerrou a carreira como Delegado de Ensino. Foi aluno da escola pública e cursou Pedagogia. Hoje, trabalha no ensino superior. Foi seminarista e seus pais não seguiram a carreira do magistério:

...em princípio eu gostaria de fazer arquitetura, mas depois que eu fui pro magistério eu gostei, fiz minha vida no magistério, não me arrependo, sou realizado, tenho uma história de vida muito interessante, lembranças muito boas do magistério, até hoje meus alunos de começo de carreira vem me visitar e tal...

...comecei como professor de Desenho... Fui professor de Desenho. Eu era aluno de matemática então dava direito a lecionar desenho, eu dava aula de Desenho Geométrico, Desenho Decorativo. Eu gostava de Artes e o que eu gostaria de fazer, em princípio, era ser arquiteto e aí eu fui fazer matemática e acabei entrando no magistério, e o magistério é igual cachaça, deixa a gente, bobo.¹²⁵ (sic)

O professor Mário, vinte e cinco anos, casado, é professor do 1º ano do ensino fundamental, alfabetizador, trabalha na escola pública estadual e, é, professor da educação infantil na rede municipal, os duas unidades com sede na cidade de São Paulo. Está em início de carreira. Foi aluno da escola pública estadual e hoje aluno do curso de Pedagogia.

Eu comecei agora na educação básica, nesse último concurso que teve de base 1, mas, na época de formação eu tive quase 800 horas de estágio em escolas públicas. Eu comecei na educação infantil e agora entrei na educação básica, mas eu já tinha uma boa bagagem devido aos estágios. ...desde 2001 ou 2002 já estava atuando, eu antes de ingressar no magistério eu cheguei a

¹²⁴ Entrevista que nos concedeu a professora Wilma Zednick no dia 08 de dezembro de 2005.

¹²⁵ Entrevista que nos concedeu o professor Francisco Arcângelo Damito, no dia 10 de outubro de 2006.

dar aula de xadrez de 1ª a 4ª série, lá na minha comunidade, Escola Clotilde. Foi justamente dando aula pra criança de 1ª a 4ª série de xadrez. Eu comecei a dar aula pra elas e aí fui vendo que ali era a minha praia. Porque tinha aquela responsabilidade de dar algumas lições de moral, dava alguns conselhos e eu vi que eu podia fazer alguma diferença por ali. Foi um sonho. Nunca pensei. Eu queria fazer Direito. Queria ser juiz. E aí quando eu comecei a dar aulas de xadrez para aqueles meninos ali da minha comunidade, eu comecei a me interessar mais. Comecei a pesquisar outros livros, participei de vários torneios, tanto como aluno na época, como educador e aí eu percebi que era um caminho bom e eu comecei a criar gosto por aquilo, então eu fiz por prazer. Quando eu cheguei no magistério, não sei quando, foi justamente por esse caminho. (sic)¹²⁶

Interessante notar que de oito, seis professores entrevistados revelaram ter interesse em outra profissão em outra área, o magistério parece ter ficado como segunda opção. Podemos perceber na revelação dos professores que a adaptação ao magistério parece “coisa corriqueira”, ao participar de alguns cursos de licenciatura a adaptação ao trabalho é imediata. Retomando algumas falas, percebemos isso: *“como sou atleta, posso se quiser ser professora”* ou *“como tenho um conhecimento específico na área de Administração de Empresas, posso torná-la instrumento de trabalho”*, ou *“como queria ser artista, posso ensinar Arte”*. Consideramos essa abordagem fundamental para que possamos compreender como a profissão se mistura à identidade. Adorno descreve,

(...) a profissão de ensinar não possui uma divisão nítida entre o afeto e o trabalho, tal como as demais profissões liberais, o que dificulta ainda mais o processo de identificação. Além disso, apresentam-se como indivíduos assexuados, apesar de serem adultos. Contudo, se os alunos temem as ameaças veladas ou não dos docentes, por outro lado, também desejam possuir o poder conferido ao mestre. Se a identificação com os professores fracassa, mediante a projeção da libido narcísica, pois eles estão distantes da idealização encetada, por outro lado, é fato também que os alunos se revoltam e se sentem no direito de transgredir as regras, pois também se identificam com o agressor.¹²⁷

Diante disso, podemos considerar a prática profissional educacional sob dois aspectos: o primeiro diz respeito à difícil separação entre sujeito e objeto de trabalho, como observado nas revelações dos professores, o exercício profissional traduz-se numa continuidade daquilo que se tem incorporado, dominado, o eu professor – recurso pedagógico exposto. O segundo é relativo aos alunos sendo a identificação com o professor impositiva ou não provoca

¹²⁶ Entrevista que nos concedeu o professor Mario Serri Neto, no dia 15 de maio de 2006.

¹²⁷ PUCI, Bruno. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Bruno Pucci, Newton Ramos de Oliveira, Antonio Álvaro Soares Zuin. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 p. 126

reações. É importante observar que não trataremos, aqui, dessa imposição sujeito – objeto de trabalho e objeto de identificação da relação inter-pessoal que se mistura o tempo todo, muito intensamente, confundindo os espaços, a responsabilidade, a identificação da função social do educador.

2.3. As Relações de Força: a aplicação das políticas públicas educacionais.

No momento seguinte ao da ampliação da educação básica, outorgada a Lei nº 5.692/71,¹²⁸ a instituição educacional deparou-se com uma questão insolúvel: não havia profissionais formados em número suficiente para exercer a função. Para os que existiam, não foram oferecidos cursos de capacitações e nem mesmo se apresentou um quadro de carreira estimulante, para aqueles que estariam ingressando. Os antigos professores, acostumados a uma escola com número reduzido de crianças, razoáveis condições de trabalho, classes homogêneas, isto é, compostas por crianças de famílias economicamente abastadas, crianças selecionadas pelos exames de admissão, viram-se obrigados a pedir transferência, aposentadoria ou mesmo exoneração da carreira pública.

Dessa forma, nesses anos de ampliação, a escola pública paulistana viu mudar definitivamente o perfil do profissional, o perfil do usuário do sistema e conseqüentemente não foi, com esse exército de profissionais despreparados, capaz de garantir os fundamentos da educação. A função da educação básica da rede pública escolar da cidade confundiu-se, transformando o cotidiano em atividade assistencialista nem sempre competente. Tivemos, no Brasil, que esperar até 1971 para ter uma estrutura legal que garantisse a integração vertical, quer dizer, primeiro, segundo e terceiro graus, numa tentativa de aproximar melhor essa estrutura aos três momentos ou fases principais de desenvolvimento humano, abrangidas pelo processo de escolarização: infância, adolescência e juventude, porque

(...) a estrutura anterior correspondiam escolas distintas, tanto do ponto de

¹²⁸ BREJON, Moysés. op.cit. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.691/ 1971 Universalização da escola Básica.

vista de sua instalação material e curricular como também sob o ângulo administrativo, respectivamente aos antigos primário e secundário, os quais estavam agora unidos para formar um mesmo grau de ensino, portanto, uma escola única, sem diferenciações curriculares.¹²⁹

Quando essa estrutura foi criada, perdeu-se a possibilidade de garantir os seus objetivos, como a permanência no processo de integração vertical que maioria dos seus freqüentadores jamais conquistou. Por um lado, no mesmo nível, as condições oferecidas passaram a ser a das mais diferentes ordens, na sua estrutura, o antigo primário existe até hoje, com professores polivalentes, mensalistas, os demais são horistas, isto é, são contratados por hora de trabalho. De acordo com cada unidade escolar, as condições de aprendizagem podem se sofisticar e chegar a modelos de escola de primeiro mundo, outras comportam 50 (cinquenta) crianças em classes de alfabetização, não há parâmetro. Por outro, o ginásio e o colégio, termos absolutamente superados, coexistem em componentes curriculares, avaliações, práticas distintas. Enfim, quando pensamos na conquista que haveríamos de conseguir, não imaginávamos o valor da perda seguinte, nunca poderemos, de fato, avaliar o estrago social promovido por trinta anos de ineficiência. A estrutura vertical não possibilitou a ascensão de uma infinidade de crianças que puderam se matricular e nem garantiu a ascensão daquelas que a “duras penas” conseguiram uma vaga. Como confirmam os dados,

No ensino fundamental, estudos e levantamentos para o ano de 1990 constatarem uma situação de pobreza e ineficácia, sobressaindo os altos índices de repetência e evasão. Estima-se que, em 1990, haja entre 4 e 5 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, sendo que metade nunca freqüentou e o restante porque já abandonaram. Ademais, a defasagem idade/série leva a que aproximadamente 75% da matrícula se constitua de alunos fora da faixa etária adequada. Deste fenômeno decorrem as altas taxas de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos, onde o número de analfabetos chega a 18%, em média no País, caracterizando um contingente de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria.¹³⁰

A classe de docentes foi composta, nessa época, por desempregados, autônomos, comerciantes, até mesmo empregadas domésticas, todos interessados em iniciar uma carreira, entraram, assim, para o quadro do magistério paulista. A mulher migrante, também, ao chegar com sua família em

¹²⁹ FELDMANN, Marina Graziela, op. cit. p. 17.

¹³⁰ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Administração Geral. A EDUCAÇÃO NO BRASIL NA

busca de melhores oportunidades, advinda de regiões diversas, das mais diferentes modalidades culturais, de espaços que comportam relações econômicas de modelos dos séculos passados, estava despreparada tecnicamente para enfrentar uma cidade industrializada como São Paulo, que entrava num período de pós-industrialização. Essas mulheres matriculavam-se na escola e, conseguindo sobreviver, cursavam todos os níveis, em seguida, ocupavam uma das vagas no Curso de Habilitação Específica para o Magistério, oferecidas gratuitamente pelo governo do Estado. Posteriormente, nos anos seguintes, receberam bolsa de estudos, matricularam-se nos CEFAM (Centro de Formação ao Magistério), criados em 1983. Esses retirantes, alocados em São Paulo, traziam *backgrounds* próprios que os colocava numa particular situação de estranhamento entre seus mundos e o mundo escolar recém-descoberto e já alvo de modificações, assim sendo, o exercício da profissão desconsiderou que *A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica.*¹³¹

Essa linguagem técnica pedagógica não pode ser considerada nesse momento em que chegava, impositivamente e sem controle, o período da ampliação da escola básica, criando um cotidiano bastante distinto daquele que se tinha costume. As relações de poder que constituíam a escola não são mais as mesmas relações que organizam o cotidiano escolar. A escola mudou seu ritmo, passou a ser imprevisível; os professores que não paravam de chegar, transformaram os ambientes, o recreio tinha que ter horas alternadas e demandava mais funcionários para o controle das crianças, as brigas, desestruturavam as relações, o tempo não era mais suficiente para os trabalhos diários. Como lembrou a professora Suely,

Eu acho que a ampliação, universalização, ela começou huuuummm, em 1963 por aí. Por quê? Eu, eu estudei no Instituto Feminino de Educação para mulheres,... E quando eu passei pro... Porque, eu fiz até a quinta série, porque naquela época era até a quinta série que era o primário. E quando eu passei pro ginásio, eu vim pra um ginásio aqui perto de casa, o outro era muito longe, e aí foi que abriu, no primário, abriu noturno que era no meu bairro. Então, eles abriram ginásio a noite... Então essa universalização eu acho que ela começou aí.

DÉCADA DE 80. Brasília: 1990 . p.34

¹³¹ NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto: Editora LDA, Portugal, 1992.

Antes dos militares, foi quando a escola começou a deixar de ser elitista... Foi antes de os militares chegarem... Quer dizer, foi não, praticamente foi em 64...exatamente em 66 já eram os militares, entende?...Então, foi quando ela começou. Na realidade, isso começou exatamente com os militares. Porque aí é que foi instituído o curso noturno porque até então ninguém podia estudar a noite no curso regular.

E, essa época, era que ainda a escola pública era boa. Quem não conseguia acompanhar a escola pública, ia para a escola particular. Então, até então, a escola pública era boa. Agora quando começou essa integração, essa nova lei, que aí veio à Lei integrando tudo, aí sim, aí houve então..., todas as escolas foram transformadas, mas... (sic)¹³²

A professora. Suely traz à tona a qualidade pedagógica da escola pública. Quando classificamos os alunos por capacidades formativas, isto é, por habilidades adquiridas ao longo do processo formativo, e essa sempre foi a prática adotada desde o começo do século, selecionamos turmas homogêneas, com graus de capacidades paralelos e pré-requisitos necessários aos componentes exigidos nas séries subseqüentes. Essa discussão é tida como ultrapassada, hoje, pois trabalha-se com a apreensão do conhecimento sem a necessidade de pré-requisitos. Não vamos aqui nos deter a quem está certo ou não, já que tal reflexão não é pertinente. O que importa observar é que, quando a soma dos resultados são turmas homogêneas em idade, em níveis de estruturas mentais, em adequações familiares, o mérito não é somente da escola. Os alunos por si só, principalmente nas classes mais avançadas, desenvolvem-se satisfatoriamente. É, portanto, um erro pensar que a escola pública brasileira anterior aos anos 70 foi uma escola competente nas suas funções, ela sim, homogeneizava turmas e classes. Para exercer a competência pedagógica com turmas heterogêneas, modelo adotado a partir da ampliação de vagas, era preciso ter no mínimo número reduzido de alunos por turma, o que nunca aconteceu. Número reduzido de alunos para classes heterogêneas com recursos didáticos, elementos não considerados no processo, com lembra a professora Suely,

Era muito..., imagina quando você tem um primário, um ginásio diurno, quer dizer e agora de repente, você tem oito anos. Então você imagina que oito anos, a criança ficava quatro... Porque o que acontecia era o seguinte: ela fazia o primário, muita delas iam trabalhar...

Nessa época, a criança saía do primário ela já ia pro emprego. Quando ele transformou oito anos imagina que: mais quatro anos não vai sair criança daquela escola!

¹³² Entrevista que nos concedeu a professora Suely Alonso Prestes Correia no dia 12 de junho de 2006.

É!...Tinha que contratar novos professores. Por causa dessa ampliação. Porque o da quinta série, da sexta, da sétima e da oitava, você imagina que esse aluno, ele ficou na escola ele não saia ele não tinha diploma! Como é que ele ia procurar emprego se ele não tinha diploma? Aquele aluno que desistiu de estudar nessa época, ele ficou sem diploma!!

Agora, então foi esse grande numero de professores o que, quê, aconteceu. Começou o que. A redução de salário.

Na época dos militares... Isso... Quando teve a... A lei, a lei nova... Em 71. ...foi 71 que aí tava o antigo primário e ginásio e juntou. Eu era diretora do ginásio em 70, em 71 juntou e aí ficou primário, primário e ginásio ficou primeiro grau, como o diretor do primário era efetivo então ele ficou com o primeiro grau e eu fiquei como assistente que eu era diretora do ginásio. Eu era designada, não, era não, tinha prestado concurso. Foi quando abriram várias escolas a noite... Pra universalização da escola. Isso.. Porque não tinha ginásio à noite era um ou outro.

Em 1970 é que aí então abriu, toda escola abriu ginásio noturno ou todos os grupos escolares tinham ginásio à noite. Ficava, entrava no vespertino e noturno, então 1972...., aí precisou um monte de diretor né, ..e um monte de professor, então foi quando eu entrei como diretora. (sic)¹³³

A segunda questão, abordada pela professora Suely, revelou a aplicação da modalidade de escola técnica e nos moldes como foi aplicada era, no mínimo, inconseqüente, conforme outorgada a Lei Nacional a todo o território, quando não havia subsídio econômico e nem técnico para fazê-lo, as escolas podiam escolher os cursos técnicos, que lhes pareciam possíveis, mas sem recursos financeiros e, muito menos, técnicos. A obrigatoriedade dos cursos Técnicos¹³⁴ sem ajuda financeira, como revela a professora, obrigou a escola a “contar” com a boa vontade e a articulação da APM (Associação de Pais e Mestres),

Existe um problema que aconteceu que seria o ensino médio, que seria o ensino de segundo grau. Esse foi muito judiado, porque tudo que é escola virou técnica, sem ter laboratório, sem ter... nada, então você fazia técnico de Nutrição, não tinha um laboratório. Você fazia técnico de Patologia sem entrar nunca num laboratório, ver nada. Porque toda escola ficou técnica! Aí o problema, tinha que fazer cursinho. Aí foi a máquina dos cursinhos. Você tinha que fazer cursinho se você quisesse fazer um curso superior, então só depois de 82 é que eles dividiram. Você faz o segundo grau normal que seria pra prestar exame pra faculdade ou então quem quer fazer o ensino técnico, vai fazer. Foi nessa época que acabou o que? Foram os ginásios técnicos que existiam.....eles acabaram com isso, eles acabaram com o Senai. Porque o Senai era só curso técnico.....com essa lei que obrigou todas as escolas serem... Profissionalizantes, o que quê aconteceu? O Senai teve que fazer o que. Montar um currículo com as disciplinas de núcleo comum. Eles não tinham nem sala! Eles precisaram pegar escolas estaduais que tinham salas de aula, porque o Senai é tudo laboratório, é tudo oficina. Pra dar, a parte de

¹³³ Entrevista que nos concedeu a professora Suely Alonso Prestes Correia no dia em 12 de junho de 2006.

¹³⁴ BREJON, Moysés (org.). op.cit., A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71.

português, matemática, história, geografia, porque eles não tinham sala de aula... Foi um caos, foi um caos. (...) foi nessa época que o professorado, foi à primeira greve, de professores. Porque professor nunca tinha feito greve. Éééé, se você pensar na valorização do professor, ele começou a perder aí, na década de 70, 74, 75 (...).e era um grande número de professores... (sic)¹³⁵

A professora Suely percebeu a perseguição política nas escolas e revelou:

...Muito, muito porque o diretor primário, a escola era dele. Quando eu era diretora do ginásio, aí o diretor do ginásio a escola era dele, então ele trancava a sala dos professores, ele trancava a secretaria. Porque a escola era dele, nós estávamos invadindo o espaço dele! Foi difícil! Aí quando veio a integração que aí teve que abrir tudo. Mesmo assim ele não me emprestava retro projetor, não me emprestava projetor de slides, ele não... era tudo trancado, tudo trancado. Então a minha sala a minha diretoria não era a diretoria dele ele me deu uma salinha pra ser... Pra fazer a diretoria do ginásio..... Isso, aí ela foi ampliando quer dizer... Quando abriu, quando eu comecei a ser diretora eu tinha cinco classes no período vespertino e cinco no noturno, a escola tinha dez! Então ficavam cinco fechadas, que dizer: aí depois foi aumentando, que dizer: aí no final, foram ocupadas todas as classes. Tanto no vespertino como no noturno. (sic)¹³⁶

A professora Maria Antonieta não percebeu a escola sendo vigiada, como nos relata a respeito do período,

Olha... Deixa-me lembrar aqui um pouquinho. Em 1970 eu estava na Prefeitura, foi quando as escolas da Prefeitura incorporaram a escola do Estado, então de manhã freqüentava a Prefeitura e o mesmo prédio, à tarde, era o Estado. Tinha dificuldades porque eram duas direções no mesmo prédio, mas era, assim, pelo menos na escola que eu trabalhei foi tranquilo. Não houve grandes imprevistos. Um empréstimo do prédio. Espaço físico. Das 07h às 15h era Prefeitura e das 15h às 23h era Estado. Não, nunca passamos por nenhuma, pelo menos na escola... eu trabalhei no Jardim Brasil, que era um bairro pesado e tal mas eu nunca...não senti isso do governo militar.¹³⁷

Todos os outros depoentes que estiveram na escola básica naqueles anos não perceberam nenhuma perseguição, pelo contrário, apenas a fala do professor Francisco revela uma certa percepção do Estado autoritário. Diretor de Escola no período de transição política, ele relata sua experiência e suas lembranças. Interessante notar que, segundo esses professores, a perseguição política ou o autoritarismo não ficou na lembrança como algo pejorativo, assustador, limitador, pareceu-nos que o cotidiano da escola se dava

¹³⁵ Entrevista que nos concedeu a professora Suely Alonso Prestes Correia no dia em 12 de junho de 2006.

¹³⁶ Entrevista que nos concedeu a professora Suely Alonso Prestes Correia no dia em 12 de junho de 2006.

¹³⁷ Entrevista que nos concedeu a professora Maria Antonieta A. de Oliveira no dia 12 de setembro de 2006.

independente das relações políticas sociais do período, como argumenta o professor:

Olha... Na época do regime militar era muito fácil ser diretor, por que... Tinha né, a legislação, qualquer coisa você ameaçava de enquadramento tal e então as pessoas não questionavam era um negócio assim, e tinha na escola também.

A escola era extremamente autoritária, até costumava dizer o seguinte: os professores eles tinham um querer democrático, mas, a democracia terminava no muro da escola. O professor não gosta muito que a comunidade vinha pra escola, ele era o dono da escola.¹³⁸

Num mundo capitalista dirigido ao consumo e voltado às relações de mercado, a representação da figura do professor, com baixo salário, fica comprometida. Não acreditamos que a simples aproximação dos salários aos mais altos patamares resolvesse por si só o problema, mas podemos observar, que não só ele, os demais docentes entrevistados, também, associam poder econômico e profissão, em relação à cultura socialmente divulgada.

Continua o professor:

...eu acho que a formação dos professores e acho que por outro lado não foi dada uma prioridade para a educação. A educação, ela ficou assim... Renegada o segundo plano.

Ela era...Sabe que assim... Vamos dizer...

Obrigação do governo e as escolas se viravam conforme podiam, então não houve uma valorização do professor, por exemplo, houve uma desvalorização muito grande, que com esse aumento da clientela, em nível dos professores, não houve na mesma proporcionalidade, um aumento de verba pra educação então o que, que, aconteceu: um professor que ganhava como juiz de direito, passou a ganhar como um empregado doméstico, então aí houve a desvalorização dos professores. Nessa desvalorização o quê que aconteceu, muitas pessoas se afastaram da faculdade, a classe média se afastou da formação dos professores e a classe baixa é que foi pra faculdade pra ser professor, então eu acho que o maior problema dessa época foi à desvalorização do professor que até hoje nós não conseguimos retomar.(sic)¹³⁹

A lembrança dos professores bonitos, bem vestidos, a escola limpa, o professor reconhecido socialmente, aquele que havia ficado na 1ª metade do século XX são lembranças de nossa outra entrevistada, a professora Luiza:

...interessante notar que o período que chamamos de ditadura não nos

¹³⁸ Entrevista que nos concedeu o professor Francisco Arcângelo Damito, no dia 10 de outubro de 2006.

¹³⁹ Entrevista que nos concedeu o professor Francisco Arcângelo Damito, no dia 10 de outubro de 2006.

lembramos da escola repressora, ele foi ao período anterior. Também fui consultar outra amiga, professora, dos tempos do início da profissão. Disse ela: “A minha experiência foi entre o período de 1975 a 1986, como docente de Educação Física no ensino médio, naquele tempo, 2º grau. Não vi repressão”. O que posso lembrar é que a predominância era de mulheres, bonitas, finas, e o bairro de classe média, escola bem cuidada, limpa e havia sempre um policial na porta que ajudava as crianças atravessar a rua. A escola limpa, pintada, iluminada, com muitos vidros, mas, o salário já era baixo, as professoras ganhavam pouco, isso foi no governo Sodrê. Os alunos eram bem vestidos, limpos e chamavam as professoras de senhora. A escola tinha temas permitidos e proibidos, falar mal do governo, nem pensar, até porque agente sabia que lá dentro tinha espião de direita que gostava de proteger o sistema, tínhamos o cuidado de não nos expor.¹⁴⁰

Nossa outra entrevistada, professora Wilma, quando questionada a respeito da ampliação da escola básica refere-se aos tempos em que tudo era possível de ser controlado, e traz uma outra discussão que não é nova, tem pelo menos trinta anos, a reformulação dos cursos noturnos. Hoje, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já não permite o período noturno para o ensino fundamental. As questões do curso noturno perpassaram o período; a partir de 1996, passou a ser praticado apenas no ensino médio que pertence, hoje, à educação básica, o currículo continua controlado pela carga horária, apesar da abertura legal. Trabalha-se, ainda, pelo controle presencial em que o mundo das idéias, das descobertas não têm lugar, nas palavras da professora Wilma:

...lembro no Fernão Dias quando existia um convênio com a Faculdade de Higiene e Saúde, não sei se lembra e, quando eles faziam matrícula no primeiro ano o povo da Faculdade de Higiene vinha e fazia..., por exemplo: nós achamos aluno surdo de pai pediatra. E eles acharam, eles faziam a acuidade visual, sabe quanto era o índice de aprovação no final do ano, 100%. Porque qualquer um que tivesse problema você tinha recursos pra mandar pra Faculdade de Higiene e eles trabalhavam. Então o que custava pro governo ter em cada Delegacia de Ensino um, um pequeno ambulatório com um profissional psicopedagogo, um psicólogo, um pediatra, naquele tempo tinha. ...pra você poder ter aonde mandar, porque às vezes você vê uma criança, você fica com pena, você tem tanta pena, dó, você não tem o que fazer, você não tem pra onde mandar. Outra coisa que eu acho sério, sério, sério, se eu fosse secretária da educação a primeira coisa que eu mudava era toda a estrutura do noturno! Não é possível que se cobre igual ao diurno, porque tem que ser igual?

Tinha que ter um ano a mais pro noturno e aula só das 7 as 10, acabou! Eu acho!, É outro curso, outra clientela, outra dificuldade, outra necessidade é outro tudo! E você exige que ele tenha a mesma coisa que o pessoal do diurno.¹⁴¹

¹⁴⁰ Entrevista que nos concedeu a professora Maria Luiza P. Solha no dia 11 de novembro de 2005.

¹⁴¹ Entrevista que nos concedeu a professora Wilma Zednik no dia 20 de dezembro de 2005.

Um segundo aspecto bastante relevante, levantado pelos entrevistados foi a relação da profissão e o reconhecimento por meio do salário, como aparece na fala da professora, Regina. Ela reconhece que a transição afetou diretamente a profissionalização do docente impulsionado pelos baixos salários,

... Mas... E olha, quando eu lembro dos meus professores, os meus professores que me marcaram muito! Foram assim, da escola pública, aliás, foi a maioria da escola pública da época. Foi o professor de português. Se hoje eu sei redigir, sei escrever bem, entendeu, graças a ele. E é isso que me deixa triste porque eu vejo que os professores têm uma dificuldade...

Hoje, eu percebo o seguinte: - Nesse meio de caminho, nesses 30 anos, 40 anos talvez, houve um descaso do governo em relação à escola, principalmente a escola pública. Quando a escola virou "para todos", acho que aí, que foi o estopim das coisas. Mas, não sentiram no momento, porque na época que tinham os professores bem formados, professores que vinha de uma classe social diferente, uma classe social boa, né, uma educação diferente, só que isso foi se desmanchando no meio do caminho porque esse povo saiu e se aposentou... E aí a formação foi sendo precária e precária, tanto que eu vejo na própria área minha que é Educação Física que eu me formei a 20 anos, 79. Eu vejo que os professores já não são, eles não tem, a mesma formação, eles não tem metade do que eu me formei.

...sempre me senti muito mal paga. No começo, eu tinha 23 anos, eu me sentia bem paga porque, porque eu era explorada de outra forma. Eu dava aula de natação, por exemplo, me acabava das 8 as 6 da tarde. E aí eu fui pro Estado, por exemplo. - Trabalhava 3 vezes por semana meio período e ganhava o dobro! No começo pra mim foi bom. Mas eu só sobrevivo com esse salário porque não sou uma pessoa consumista... Só por isso. Não tenho que sustentar ninguém. Eu isso me sustenta e ao meu carro. Minha família é o meu carro! Só por isso que eu sobrevivo por que... Se eu fosse uma pessoa consumista, jamais! Meu salário de diretora de escola com 1800 alunos é líquido R\$2.100,00 (dois mil e cem reais) é um absurdo! E o de aposentado depois de 30 anos, também.¹⁴²

A professora Suely argumenta;

...então pra você ter uma idéia... Eu trabalhava, eu era professora primária e eu fazia faculdade! Eu ganhava... do meu salário eu pagava faculdade ainda sobrava, vamos dizer assim, eu ganhava na época CR\$ 240,00 (duzentos e quarenta cruzeiros), a universidade custava CR\$ 70,00 (setenta cruzeiros)...

...olha o quanto sobrava? Hoje o professor não paga uma universidade, então dá pra ver o que mudou!!

...muito! Muito! Então era incentivo pro professor você trabalhar e estudar. Hoje ele não tem esse incentivo. Como é que ele vai trabalhar e pagar uma faculdade? Por que a escola pública é durante o dia, durante o dia ele precisa trabalhar! Então ele tem que fazer o que? Uma faculdade à noite! E a noite só tem o que? Curso básico! Então ele... Pede pro professor se atualizar, tudo, mas é muito difícil isso. O que ele ganha lá ele não faz uma faculdade.¹⁴³

¹⁴² Entrevista que nos concedeu a professora Regina de Fátima Carlucci no dia 20 de dezembro de 2005.

¹⁴³ Entrevista que nos concedeu a professora Suely Alonso Prestes Correa no dia 12 de julho de 2006.

A professora Maria Antonieta, complementa,

Eu consegui me manter porque tive a sorte, talvez trabalhasse num período que era mais valorizado, talvez hoje ache que não dá, mas no período em que eu trabalhei, eu acho que daria pra manter sim porque era mais valorizado naquela época.¹⁴⁴

A professora Claudia expressa sua decepção com a carreira pública no magistério,

...quase todos os que eu conheço tem outro emprego. Por isso é que eu não sou efetiva, porque eu não vou conseguir assumir essas 20 aulas, tá. Eu consigo assumir essas, sei 18 aulas, isso, assumo bem, não são nem 18 aulas, são menos, são 14 aulas que eu tenho por semana, e assumo isso bem. São os dias que eu posso que eu estou disponíveis, que eu vou pra escola, que eu tenho vontade de ir pra escola e, é muito legal.

Na verdade você fez da escola pública um hobby. Você acha que lá não é a carreira, você não pode se efetivar porque você não pode se comprometer tanto com ela. Quer dizer, se você vai nela é de uma forma muito diferente, por isso ela é tão compensadora pra você. É, e por isso que as minhas turmas do ... do ano passado tiraram notas muito altas, eu tenho isso também.

Eu vivo desse dinheiro, mas ela prá mim é muito especial porque eu tenho alunos lá que o pai é advogado e tenho alunos lá que o pai é pedreiro, não sabe escrever, então eu vou ter que fazer esse menino aprender a ler, a escrever, pra entender matemática, porque matemática também é uma leitura. Apesar de não ter o Magistério, eu tenho meios de correr atrás disso.

O salário... é baixo, mas eu dependo dele... Mas ele não é compensador no sentido, de que não dá pra só se fechar ali. ...não, não fecho, não fecho nada... eu não fecho também por causa do conforto...eu gosto de ter carro, eu tenho filho, tenho celular, tenho um monte de coisa pra pagar... Além desse emprego, desse trabalho, que não é uma profissão privilegiada, até porque não dá pra fechar com ele. Não dá porque você vai ter que abrir mão de muitas coisas se você fizer isso.

...eles acham um absurdo quando eu falo que o salário do professor do ensino básico de 1ª a 4ª série, deveria ser de R\$ 5.000,00, sabe? Eu quase apanhei, outro dia, do rapaz do sindicato porque eu falei isso. Ele falou: nossa! Mas ninguém vai ter emprego! Falei não, muito pelo contrário, o professor que ganha R\$ 5.000,00, ele vai se dedicar tanto pra isso que ele vai querer ficar o dia inteiro na escola, pra melhorar o caderno do aluno dele, pra ver o que ele vai fazer com esse aluno que não sabe e não deveria ficar só um período na escola, deveria ficar dois, ele deveria repensar, ele deveria fazer curso...¹⁴⁵

A partir dessas revelações, podemos refletir sobre o valor social docente, quando reconhecidamente percebe-se desvalorizada. Quando convive com a percepção de que o valor do indivíduo na sociedade capitalista está associado àquilo que ele possui, aos acessos culturais a que ele tem direito, ao reconhecimento de suas conquistas: *A consequência da baixa remuneração é que os melhores alunos não são atraídos o magistério, deixando a*

¹⁴⁴ Entrevista que nos concedeu a professora Maria Antonieta A. de Oliveira no dia 12 de setembro de 2006.

¹⁴⁵ Entrevista que nos concedeu a professora Claudia Pereira de Rezende de Castro Ramos no dia 7 de

*responsabilidade de ensinar as gerações futuras nas mãos de estudantes menos preparados, em sua maioria oriundos da escola pública, criando um ciclo que a professora Malheiros chama de “seleção às avessas”.*¹⁴⁶

Percebemos, essa seleção comentada pela professora Maria Antonieta:

Agora... A maior dificuldade eu acho que é a formação do professor. Que conseqüentemente acaba na carreira... Ele é mal formado... Acaba na carreira, com certeza... Não desenvolve, não dá condições de ele se estimular mais naquilo, pra ele ganhar um dinheirinho a mais ele tem que trabalhar quantas horas por dia? O que era diferente antigamente. Agora o professor não tem aquele status... Ela era considerada... Hoje quando você fala professora... Tem até vergonha de às vezes falar..eu não tenho, falo, sou professora, tenho confiança naquilo que eu sou, mas muitas não tem essa confiança. Eu vejo que a relação, como cobrar, então... Porque se pago pouco eu tenho que cobrar pouco.¹⁴⁷

O professor Mário, o mais novo deles, iniciante na carreira parece ter consciência que por meio da profissão não conseguirá se sustentar, há na sua fala a percepção da relação direta entre salário e *status* social. Diferente dos professores que fizeram carreira e já se aposentaram e que tiveram a oportunidade de complementar seus salários nas escolas particulares, o que lhes permitiu uma vida confortável, o nosso iniciante não têm essa perspectiva, pois a escola particular, ora em crise, não é mais a complementação salarial possível, como argumenta o professor,

(...) O professor está vindo! A gente corria, sentava, não importava o seu tamanho”. O professor falava você abaixava a cabeça, pelo menos no meu caso. Abaixava a cabeça e ficava quieto. Depois fui pro magistério, que eu comecei reivindicar, eu comecei há ser um pouco mais crítico nesse sentido, eu discutia com o professor e... Mas eu achei muito complicado isso.¹⁴⁸

A ampliação desordenada criou um desencantamento geral, não só para aqueles que desenvolveram a profissão, como também, para o usuário, na fala do professor Mario, aluno, hoje professor, *havia uma expectativa muito grande em relação às problemáticas vividas no cotidiano escolar.*¹⁴⁹ A Escola Normal, que deveria cuidar da formação dos professores no Brasil, desde o

agosto de 2006.

¹⁴⁶ Folha de S. Paulo – Folha Trainee 01/08/2005 p.5 Capacitar continuamente e avaliar o desempenho dos professores. Eglê Malheiros

¹⁴⁷ Entrevista que nos concedeu o professora Maria Antonieta A. de Oliveira no dia 12 de setembro de 2006.

¹⁴⁸ Entrevista que nos concedeu o professor Mario Serri Neto, no dia 15 de maio de 2006.

¹⁴⁹ Entrevista que nos concedeu o professor Mario Serri Neto, no dia 15 de maio de 2006.

Império, não o fez. À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativamente e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e defender a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário. Mas, apesar das modificações no plano formal jurídico, o advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de idéias educacionais, tendo significado o coroamento e, portanto, a continuidade de idéias que se iniciaram no Império, mais precisamente nas suas últimas décadas.

Em São Paulo, a Reforma Paulista de 1890, Caetano de Campos, optou pelas idéias de Pestalozzi, processos intuitivos, mas só em 1920 com o final da Primeira Guerra Mundial essas escolas sofreram a divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista, difusão e remodelação.

Com o passar dos anos as escolas Normais foram acolhendo as mulheres, o magistério feminino, parecia florescer.

Dir-se-ia mesmo que, numa linguagem metafórica, a mulher deveria no projeto escolanovista, ser sombra e luz. Limitada pela sombra ela deveria se calar, esperando que o homem lhe traduzisse o mundo, e expressando-se através dele. É o discurso masculino que a ensinava como deveria agir, o que deveria estudar, como deveria educar seus filhos, para que se tornassem cidadãos produtivos, disciplinados e participantes.¹⁵⁰

Em 1939, surgiu o curso de Pedagogia e as Leis Orgânicas do Ensino (1942 a 1946) que não introduziram grandes inovações. Os acordos PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao Ensino Elementar resultante do acordo entre o MEC / INEP e a *USAID*, cujo objetivo era a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino e na Psicologia, no campo da supervisão e do currículo, formando postos de Liderança) numa perspectiva tecnicista do trabalho pedagógico, não rendeu grandes frutos, assim, o projeto foi cancelado.¹⁵¹

Em 1968, a Reforma do Ensino Superior modificou o curso de Pedagogia e criou as habilitações específicas para o Magistério, descaracterizando o desprestígio social do curso. A Lei de Diretrizes e Bases de

¹⁵⁰ LEAL, Hyrla Aparecida Tucci. *Amélias de Ontem: a educação feminina na concepção de intelectuais da década de vinte*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade católica de São Paulo, 1997 p.220

¹⁵¹ HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. TANURI, Maria Leonor. A Educação Básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho Meneses. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998. p.78.

1961 não trouxe inovações. Nossa entrevistada professora Maria Antonieta, que já estava na escola nos anos 60, e fez referências a ela, agora, relata sobre o período de redemocratização nos anos 80,

Deixa-me ver...

Foi quando os militares saíram a escola já estava...

A prefeitura ela fez uns projetos muito bons, como chamava... Grupo de Formação de Professores, então o professor tinha um dia na semana em que ele era obrigado, ele não dava aula naquele dia, porque se entendia que era melhor perder um dia e dar a qualificação pra esse professor do que deixá-lo do jeito que ele estava. Então a Prefeitura se preocupou com isso. Um dia por semana era... Um dia o professor de 1ª série, outro dia o 2ª, 3ª, 4ª, o coordenador também participava de outro grupo, era grupos de formação, chamava, Formação para professores e o nosso era Grupo Formação de Coordenadores e tinha o Grupo dos Diretores também.

Isso aconteceu nos anos 80, eu estava no estado até 88, no estado eu não tive mas na Prefeitura eu tive...na escola¹⁵²

Como podemos observar na fala dos professores, parece que, se tomado de boa vontade, com habilidades suficientes para envolver alunos, dotando-os de carinho, respeito, persistência, o processo de ensino-aprendizagem será acionado e quando iniciado integra e garante o mesmo interesse por todos que freqüentam a escola, no entanto sabemos que para classes heterogêneas, só o amor à docência não se faz suficiente.

A fala do professor Francisco remete-nos à grande discussão que perpassa durante todo o século XX, a escola para pobre, a escola para rico. À descontinuidade do nosso sistema escolar, faz referência à distância efetiva que existia no momento da Reforma do Ensino – Lei nº. 5.692/71, e que, na verdade, sempre existiu, entre a escola primária e a escola secundária:

Eram duas organizações paralelas com objetivos pedagógicos diferentes, preenchendo funções sociais distintas. Apresentavam também prestígio bastante diferenciado que, junto com outras condições, obstaculizaram a construção de um sistema articulado de educação. Na verdade, essa situação refletia duas concepções distintas de escola, a escola para todos e a escola para alguns, constituindo escolas-tipos e não escolas graus..¹⁵³

Como aponta, ainda o professor:

É... Eu acho que houve esse desmonte, hoje toda a população está na escola, então tem que se procurar qualidade. Agora eu acho que há muito corporativismo, acho que o sindicato do magistério prejudica muito a escola,

¹⁵² Entrevista que nos concedeu a professora Maria Antonieta A. de Oliveira, no dia 12 de setembro de 2006.

¹⁵³ FELDMANN, Marina Graziela, op. cit, p. 20.

há muito corporativismo, acho que precisavam se dedicar mais à escola, a questão do salário é um problema, mas aí é aquele problema... eu não sei se a escola é ruim por causa do salário ou o salário é ruim por causa da escola, então fica naquele problema. Por exemplo: quando há uma greve, qualquer coisa, então se mostra um salário do professor... Ah, o professor ganha tanto. Eles mostram por 16 horas, não é o salário integral. Eu acho que o salário é ruim? É bom? Não, não é, poderia ser melhor, mas também não é tão ruim, hoje dentro da realidade não é tão ruim. Eu acho que o nosso aluno *ele é muito bom pelas condições* que a escola oferece, ele até que aprende muito. Se nós tivéssemos uma escola séria, com horários para se cumprir, o professor passar por capacitação e capacitação que realmente atingisse a sala de aula, se gasta muito e muito mesmo em termos de capacitação, mas nem sempre essa capacitação leva a mudança de postura do professor na sala de aula, às vezes fica só no conhecimento dele, o pessoal armazena a qualidade dele, mas não reflete nada. Eu acho que o que precisa é isso, um pouco menos de corporativismo, mais capacitação, uma capacitação mais dirigida pra sala de aula, pra escola, onde todos os professores fossem capacitados e aí, aí sim. Agora, há uma preocupação muito grande de todo mundo no sentido de melhorar a educação, eu acredito que haja mudança. (sic)¹⁵⁴

Outra relação que se pode fazer é a das redes que convivem na cidade de São Paulo, são três: a municipal, a estadual, ambas públicas e a rede particular que apresenta unidades com as mais diferentes tendências, essa questão, também, resiste ao tempo. Sabemos, todos os educadores, que enquanto houver as três redes, oferecendo os mesmos níveis de ensino, nunca teremos uma equiparação de qualidade.

A professora Cláudia, formada em Administração de Empresas, portanto não professora na opção de vida, conseguiu a permissão para lecionar por meio do curso de licenciatura, no capítulo 4, amplamente explorada. Não vive como já revelou do salário desse emprego, porém, faz críticas severas ao comportamento dos professores:

Um pouco de falta de vergonha na cara dos professores de não faltar tanto. Eu acho isso uma vergonha, sabe, o aluno está esperando uma aula de matemática com você, você não vai, por um motivo... Porque aquela aula vale menos ou motivo inferior, até... É isso que me revolta, quando eu vejo que os meus colegas faltam porque eles não gostam daquela sala ou porque eles não dominam aquela sala, aquele problema de indisciplina. Aqueles problemas de indisciplina, às vezes, são dominados até por uma questão de uma palavra de amor, de afeto, um sorriso, é isso que eu acho que falta nos professores, um pouco de carinho.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Entrevista que nos concedeu o professor Francisco Arcângelo Damito no dia 10 de outubro de 2006.

¹⁵⁵ Entrevista que nos concedeu a professora Cláudia Pereira de Rezende de Castro Ramos em 07 de agosto de 2006.

A professora Suely percebe as mudanças teóricas e explora a incompreensão desses professores avaliados pela professora Cláudia:

O que eu percebo é o seguinte: quer dizer o ensino didático mudou. Esses professores, quer dizer, a escola ela está passando por uma reforma tão grande no ensino superior que eles estão se perdendo. Eu percebo o seguinte: vou falar na minha área que é arte, eles passaram à experimentação e esqueceram da fundamentação. Então, não adianta você experimentar, experimentar, experimentar, sem fundamentar. Então eles acham que a experimentação é o máximo que está acontecendo na contemporaneidade, mas, pra se chegar à contemporaneidade existe uma história...

...eles estão esquecendo, tanto que a história da arte que eu tive o curso inteiro, agora parece que tem dois semestres só, dois, três...

...quer dizer: como é que você pode entender a arte se você não sabe a sua história, porque eu dou muito valor à história, porque veja bem... A história é a história da humanidade. E que o artista fez?, Ele registrou essa história, quer dizer depois teve a máquina, mas, até aí foi o artista que registrou e todo artista ele deve conhecer isso. Ele deve conhecer todos os movimentos, os movimentos de arte aconteceram junto com os movimentos históricos. Isso está se perdendo, está se falando tanto em contemporaneidade que se você não souber o resto você não vai saber a contemporaneidade.

Então o curso está ficando um pouco assim, eu acho que... Sem fundamentação, e a gente tem recursos assim maravilhosos, tecnológicos, você pode fazer pesquisas, etc, E que eu acho ótimo, pois na minha época não tinha, você tinha que ir pros livros. Agora... Eles estão perdendo com isso, não estão sabendo adequar tanto à parte que tem que existir, a parte contemporânea, mas ela tem de existir, a sua história pra chegar até aqui. E eu estou vendo a carreira de professor, hoje, ninguém mais quer ser professor.

Primeiro que o salário não dá nem pra você sobreviver, e outra a criança mudou, os valores mudaram, então aquele respeito, aquela coisa... não se tem mais com o professor e isso está mudando. Você fala pra essa meninada hoje: você quer ser professor? Ninguém.

Olha,... Até uns anos atrás tinha maior número de alunos que queriam ser professor, hoje um ou dois numa sala, porque o resto não. Eles vão fazer esse curso pra depois fazer outro.

Você não vê que o objetivo dele é ir pra sala de aula, não. Apesar de que a gente tenta mostrar pra ele que hoje existe o terceiro setor, que ele pode trabalhar no terceiro setor, tem alunos que já trabalham...

...mas... a maioria não quer. como a escola está. A escola não dá condição pro professor. É a falta de escola, é a falta de educação. Porque hoje tem escola que você vê que tem quatro, cinco classes fechadas, porque não conseguem colocar aluno lá dentro. Você vê que professor falta por que... Quem quer ganhar R\$ 5,00 por aula?, Se ele tem uma dor de barriga ele não vai...¹⁵⁶

Nas palavras do professor Mário:

(...) é que a escola, na verdade, assim, por mais que você... Ela não

¹⁵⁶ Entrevista que nos concedeu a professora Suely Alonso Prestes Correa no dia 12 de junho de 2006.

consegue... Existe uma diferença, uma dicotomia na verdade, na escola, a escola não disponibiliza de atrativos. O bom professor tem que ser animador, porque animador?, Por que a escola não tem nada que anime a criança a ir pra escola. A merenda hoje não atrai tanto a criança. E material, outro dia fui passar um vídeo na escola, uma fita, o vídeo não funcionou, a sorte é que eu não tinha falado pra eles, porque se você fala pra criança ela fica na expectativa, nós temos a biblioteca, mas não funciona por que não tem luz. A sala de vídeos é onde ficam os armários dos professores, também não dá, era um anfiteatro. Então, a escola hoje eu acredito que ela não acompanha, ela está isolada ao seu mundo, mas, ao mesmo tempo em que eu falo, eu pergunto, como que a escola iria acompanhar o mundo? Que ela está alicerçada. Eu não sei se seria possível isso nesse momento, acredito que sim, mas, precisaria de toda uma... Renovação da visão do professor, de um mundo, de homens de conhecimentos, como é transmitido isso, e eu não diria é só transmitir, existe um retorno uma interação ali...¹⁵⁷

Apropriados desses quadros estatísticos, não diferentes das falas dos professores aqui registrados, teve início a partir de 1990 uma proposta de intervenção. O governo nas suas diferentes esferas implementou uma variedade de projetos, sob a alegação de melhorar o sistema de ensino que, repetidamente, eram executados de cima para baixo, hierarquizando funções e decisões, que desconsideravam as particularidades da escola paulista, do seu corpo docente e da linguagem pedagógica utilizada por seus condutores docentes em sala de aula. Enfatizamos a Reformulação Curricular, por que a professora Regina traz uma opinião bem formada:

Olha essa reformulação, foi em 90, foi que aconteceu que diminuíram de 6 aulas pra 5 aulas, não foi isso que aconteceu?
Eu só consegui perceber a escola deteriorando cada vez mais. Porque é assim... É... Toda vez que eu percebo a mudança, toda vez que o governo te impõe uma determinada mudança por qualquer motivo, você só consegue ver que a intenção dele nunca é melhorar. Olha tem uma, uma das coisas que o governo colocou que funcionou e que tiraram porque talvez funcionasse bem, foi a única coisa que eu presenciei no Estado enquanto docente, que foi a aceleração. A aceleração foi na época de 93, 94. O que quê aconteceu: a escola era vista assim, como os alunos fracos... E. sempre se rotulou os alunos, começou a ter problemas os alunos repetiam, repetiam, repetiam e aí... Veio o ciclo básico que não melhorou nada a escola. Porque, eles, do ciclo 1 passavam para o ciclo 2 e ficavam no ciclo 2, eles tinham problemas?, Sim tinham. Só que eles não... Nunca foram responsáveis pelos problemas daqueles os alunos traziam e nem que os professores já tinham! Colocaram o que? A aceleração. Foi a melhor coisa que eles fizeram. Por quê? Primeiro porque eles sabem que a classe tem que ter no máximo 25 alunos, pra um professor poder dá conta. Segundo eles deram um material muito bom! E fizeram um acompanhamento com o professor. Funcionou! Conclusão funcionou!¹⁵⁸

¹⁵⁷ Entrevista que nos concedeu a professora Wilma Zednik no dia 8 de dezembro de 2005.

¹⁵⁸ Entrevista que nos concedeu a professora Regina de Fátima Carlucci no dia 08 de dezembro de 2005.

A professora Regina continua apresentando o seu parecer da escola para os dias atuais e refere-se à formação do professor:

(...) o professor não tem mais essa clareza, não porque o professor não tem mais cultura. O professor não tem cultura, ele não tem formação, ele não atende.

A gente trabalha com um projeto, e a gente percebe assim o quanto é difícil na escola trabalhar em equipe. A escola devia ser uma empresa. A coisa está “preta”. Eu conheci uma professora que morava num carro...

... num carro, fusca, ela morava dentro do fusca...

A escola fomenta a violência.

...são os professores que fazem isso dos alunos, eu não poderia falar. Eles fomentam... Quando se bate de frente as crianças recuam.....

...e a escola da prefeitura é violenta. Eu vivenciei uma das escolas, que me fez muito mal. Era uma escola... Eu dava aula pro primário, eu gosto, você sabe que eu sempre gostei de dar aula pro primário.

Então como eram crianças abandonadas, que era dentro de um Educandário – lá no km 15 da Raposo Tavares existem uma escola municipal, deles! As crianças, na verdade, eram terríveis. Só que os piores eram os professores. Os alunos se atarracavam que nem animais dentro da sala de aula pegavam as carteiras e jogavam!, Os professores não faziam nada. Não podia se chamar, um ao outro, uma atenção! Não podia impor normas!

Então o que você faz você não se integra nesse assunto, então você fica chata... e, quando você tenta assim...e o pior ainda que está acontecendo é você tentar fazer alguma coisa pra esses alunos, porque eles mesmo não querem. Eu vim assim da escola da prefeitura, ela é uma escola assim que... Ela é pequena, ela é organizada, os professores ficam lá, embora muitos tenham uma cabecinha, mas, ela funciona porque é uma escola pequena. Agora só nós percebemos que escola pequena dá certo, porque escola que passa de 1.000 alunos não dá mais certo, mas, eles insistem em escola com 3, 4 mil alunos, logicamente, não vai dar certo nunca!¹⁵⁹

Mais do que uma fala, um desabafo, das condições em que ainda se trabalha na escola pública, ainda, professora Regina, expõe a situação precária de uma prática administrativa e pedagógica, desenvolve as duas atividades concomitantemente. Alerta, também, para a violência produzida dentro da escola, não há dúvida que ao cruzar os braços, alienado, alheio à situação, o professor se sente representado: o grito dos alunos é no fundo a manifestação de desacordo dos professores: - *“vejam como somos infelizes, trabalhamos com os miseráveis, violentos e desrespeitosos sujeitos sociais”*, a imprensa sensacionalista logo se apropriou do tema, inconscientemente, na maioria das vezes, o professor foi ouvido por toda a sociedade e por ele mesmo.

A professora Wilma, traz uma outra observação a respeito da ampliação da educação básica:

¹⁵⁹ Entrevista que nos concedeu o professor Mário Serri Neto no dia 15 de maio de 2006.

Houve uma ascensão. Pra Unesco que fez a pesquisa, tem um lugar aqui (anexo) que ela até fala isso, houve uma ascensão social. Eu lembro que eu marquei que eu queria perguntar,... Tem a trajetória dos professores... Eu queria perguntar por que isso foi num vídeo, como conferência, mas, quando eu me sento na frente pra perguntar ele me boicota.

É que prá eles houve ascensão social, eles estão contente com o que eles ganham aqui vai até mostrar que eles estão felizes com o salário deles, já que houve uma ascensão social, eles estão ganhando muito mais que antes.

A escola acabou ficando na mão das pessoas mais pobres,. Da categoria mais pobre da sociedade, pra eles foi ascensão só que eles não têm cultura escolar, você me apresentou uns dados aí que mostram que ele não tem o pai e a mãe, não tem cultura escolar. Só que eles se tornaram professores, a gente tá vendo que a educação ficou na mão dos mais pobres... E conseqüentemente. O salário empobreceu pra caramba! E, pro professor que estava na rede a mais tempo esse não teve....eu até marquei aqui a pergunta que eu fiz na vídeo conferência; você perdeu salário, você perdeu a sua condição social, você perdeu o acesso que você tinha a cultura, a livros, a teatro, a viagens né, mas você não é levado em conta porque ficou muito poucos. Esse que é o grande problema.

De dez anos pra cá, a decadência foi... Você perdeu o acesso às coisas que te davam cultura, se atualizar, quem hoje em dia assina um jornal? Quem hoje em dia assina uma Veja??

...eles estão sempre com segundas intenções, pra você conseguir sobreviver, pra você conseguir um bom profissional você não pode trabalhar em 2, 3 empresas...

Quer ver outro dado, depois você vai ler, tem sempre a pergunta embaixo. Foi perguntado aos professores: Quanto tempo depois de receber seu título o senhor conseguiu seu primeiro emprego como docente?

Antes de receber 53% já eram professores antes de receber o título... Imagina com médico, começa a ser médico antes de receber o título.¹⁶⁰

A partir desses depoimentos, podemos notar que os nossos entrevistados referem-se a favor da ampliação, porém não da forma como se deu. Essa reforma teve apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país, porém não atingiu os objetivos traçados. Ademais, pretendeu popularizar uma prática que não pertencia nem ao usuário do sistema, nem aos professores de carreira, muito menos aos contratados precariamente, o que vamos analisar no próximo capítulo. Os depoimentos revelam os desentendimentos que, ao nosso ver, prendem-se à noção de que *a política não é feita de relações de poder, é feita de relações de mundo*.¹⁶¹ sob esse prisma notamos que, ao longo dos anos 80, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que pareciam não conseguir controlar o sistema educacional brasileiro, como apresenta o professor

¹⁶⁰ Entrevista que nos concedeu a professora Regina de Fátima Carlucci no dia 20 de dezembro de 2005.

Francisco,

Agora, eu também vivi um momento de transição, foi na época quando o Montoro foi eleito governador e ele começou assim... Como primeiro ato foi uma reunião, suspendeu as aulas, as aulas foram suspensas por três dias, os professores levantavam os problemas da educação e eu tive assim também... Como sou uma pessoa muito curiosa, eu tive a felicidade de acompanhar todas as discussões desde o nível de escola até o nível de Secretário da Educação, então, a discussão aconteceu na escola depois saiu um documento de Delegacia. Eu coordenei esse movimento, depois teve nível de Divisão Regional eu acompanhei, depois foi nível de Coordenadoria e Secretaria, então eu acompanhei todos esses momentos. Em função dessas propostas é que se começou a democratização da escola, realmente a abrir a escola, aquela história toda.

...em São Paulo e até tem um dado assim interessante que naquela época o professor bom era o professor que mais reprovava, e não que aprovasse. O quê que aconteceu, com a universalização do ensino, encheu as escolas e o pessoal, a exigência, era de uma escola de elite. Aí quando se chegou a outubro, chegou-se à conclusão que os alunos todos seriam reprovados, a maioria dos alunos, então, o governo baixou, na época, uma resolução onde o professor seria avaliado sobre o número de alunos aprovados que ele tinha. Ele ganharia pontos pra ser admitido no ano seguinte, então daí é que houve uma mudança, de repente, pra poder se aprovar aqueles alunos.¹⁶²

Esse esforço de modernização da educação enfrentou reveses, posto que sua implementação desconsiderou as particularidades regionais, e no caso de São Paulo, obliterou o movimento demográfico marcado pelo advento da migração de diferentes áreas do Brasil, sobretudo, do Nordeste que deu novo aspecto ao corpo docente da cidade. Os professores aqui apresentados descreveram as lembranças de uma imposição legal, mais do que um período autoritário, uma lei autoritariamente implantada, que impôs a todos uma necessidade educacional que, como vimos, não serviu a ninguém, nem mesmo ao Estado autoritário, não usou da sua força para fazer valer a sua proposta, caso contrário, teria feito valer sua imposição.

A meta-política é o discurso sobre a falsidade da política que vem duplicar cada manifestação política do litígio, para provar seu descontentamento de sua própria verdade, marcando a cada vez a distância entre os nomes e as coisas, a distância entre a enunciação de um lócus do povo, do homem ou da cidadania e o cálculo que dele é feito, a distância reveladora de uma injustiça fundamental, ela mesma idêntica a uma mentira constitutiva.¹⁶³

¹⁶¹ RANCIÉRE, Jacques, op. cit., p.57.

¹⁶² Entrevista que nos concedeu o professor Francisco Arcângelo Damito, no dia 10 de outubro de 2006.

¹⁶³ RANCIÉRE, Jacques, op. cit. p. 89.

Podemos concluir que entre os traçados estruturais da aplicação de uma política pública educacional, voltada para a ampliação da escolarização fundamental, e sua prática, há uma distância a ser considerada. Apresentam-se em *lócus* diferentes:

(...) há os que pensam que existe entendimento no entendimento, isto é, que todos os seres falantes são iguais enquanto seres falantes. E há os que não pensam assim. Mas o paradoxo reside no seguinte: os que pensam que existe entendimento precisamente só podem fazer valer essa dedução a não ser sob a forma de conflito, do desentendimento, já que devem fazer ver uma consequência que nada deixa a ver.¹⁶⁴

Por isso, ao dar continuidade ao processo de ampliação, o governo militar popularizou a escola básica, buscando imprimir uma imposição educacional, num momento em que qualquer mando seria mal visto, não a sustentou nem financeiramente, nem ideologicamente. A partir daí, o diálogo não fluiu de maneira a constituir uma comunidade educativa, no sentido social, de apropriação da escola e do conhecimento. Assim sendo, podemos afirmar que, os governos militares não tinham o direito de proferir um discurso portador de sentido, como os governos civis dos últimos trinta anos do século XX, apenas criaram um grande discurso, que pelo tamanho não foi suficientemente compreendido...

2.4. O espaço escolar constitutivo: relações de poder travadas no cotidiano escolar

Para traçar o percurso histórico do cotidiano escolar, na cidade de São Paulo, entre 1971 a 1990, buscamos variadas fontes, entre elas, fontes orais; depoimento de docentes, aqui utilizados como levantamento das percepções vivenciadas no período. Como revela o professor Mário, outrora aluno:

...lembro que uma professora da Educação Infantil, no 2º estágio, a minha professora era a Raquel e até hoje eu lembro bem, mas, muito bem mesmo, do perfume dela, então, quando eu passo e sinto o perfume à lembrança vai direto nela e assim, ela me marcou bastante que eu lembro que no final do ano a gente fez um passeio, tão bom, que ela me levou pra casa dela. Acho

¹⁶⁴ Ibidem, p.61.

que todo aluno queria conhecer a casa do professor...¹⁶⁵

E a partir dessa lembrança pretendemos demarcar o quão insignificante foi a trajetória da profissão para as novas gerações, como comentado pelo professor Francisco,

Esse professor nosso, de hoje, ele estudou em escola pública ele não tem aquela formação que trazia de casa, de família, ele está quase que no nível do aluno, então é assim meio chocante.

Eu tive exemplos, encontrar professores com aquela merenda escolar na mão, comendo aquelas bolachas, com o tênis todo rasgado, era uma pessoa, vamos dizer, quase que favelada, sem nenhum preconceito mas o que essa pessoa pode transmitir em termos de valores, em termos de cultura para o aluno, então fica mais ou menos nivelado né, professor e aluno. (sic)¹⁶⁶

Ao optar pelo profissional paulistano, não só o fizemos pela grande afinidade que temos por ambos, pela cidade e por seus educadores, mas também por reconhecer que ao constituir-se em cidade do trabalho, São Paulo acolheu a todas as etnias harmoniosamente e no seu espaço geográfico oportunizou intensa relação. Aqui, esses sujeitos da história acumularam-se, apertados, quase que com objetivos comuns - vencer as barreiras econômicas, acender as classes sociais, fazer parte do mundo econômico, enfim, representar-se como sujeito social. *É essa expansão urbana uma das causas que intensificam a hibridação cultural. As identidades coletivas encontram cada vez menos na cidade e em sua história, distante ou recente, seu palco constitutivo*¹⁶⁷,

Uma cidade que vive a se transformar destruindo as relíquias e estimulando os seus habitantes sempre a uma nova adaptação; transformando-os em sujeitos anônimos, descaracterizando-os, ao mesmo tempo em que os envolve a buscar, a criar outras habilidades, novos conhecimentos, outras descobertas. Uma cidade que propicia uma integração entre os seus mais de 11 milhões de habitantes que podem dizer que trazem na bagagem histórias de conquistas, exemplos de desenvolvimento tecnológico e amplas referências geopolíticas, enquanto isso:

O mercado reorganiza o mundo público como palco do consumo e dramatizações dos signos. As ruas tornaram-se saturadas de carros, de

¹⁶⁵ Entrevista que nos concedeu o professor Mario Serri Neto no dia 15 de maio de 2006.

¹⁶⁶ Entrevista que nos concedeu o professor Francisco Arcângelo Damito no dia 10 de outubro de 2006.

¹⁶⁷ CANCLINI, Nestor Garcia, op. cit., p. 283 a 350.

peças apressadas para cumprir obrigações profissionais ou para desfrutar uma diversão programada, quase sempre conforma a renda econômica. Uma organização diferente do tempo livre, que o transforma em prolongamento do trabalho e do lucro, contribui para essa reformulação do público. Dos cafés da manhã de trabalho ao trabalho, aos almoços de negócios, ao trabalho, para ver o que nos oferece a televisão em casa, e alguns dias aos jantares de sociabilidade rentável. O tempo livre dos setores populares, coagidos pelo subemprego e pela deteriorização salarial, é ainda menos livre por ter que se preocupar com o segundo, o terceiro trabalho, ou em procurá-lo.¹⁶⁸

Ter freqüentado a escola básica dos últimos trinta anos não representou sentir-se preparado para adentrar ao mundo profissional desses novos tempos, nem ter apreendido satisfatoriamente a cultura formal, também não foi estimulante ou desafiador encarar as abordagens pedagógicas que visavam à apreensão do conhecimento, nem mesmo seus docentes podem ter acumulado sentimentos de satisfação por uma carreira estimulante. Podemos dizer, então, que a miséria cultural produzida pela educação elementar dessa cidade é fundamental para a compreensão das relações de poder, travadas no cotidiano escolar, como argumenta o professor Mário,

Acho que precisaria de uma nova... Um acompanhamento, na verdade, dos professores que estão lá. Tem muitos professores que já fazem um tempinho que estão lá, então eles se acomodaram naquele jeito de dar aula, se acomodaram... E assim, por mais que eles já se acomodaram, eles falam que está certo. A gente não pode mandar isso embora, que está certo. Só que eles não acompanham esse novo olhar.¹⁶⁹

Então, há de se compreender que, apesar das circunstâncias postas, as relações não foram tão pacíficas, tão acolhedoras ou tão inconscientemente ineficientes. Mais do que as relações de força – a Lei outorgada, as relações de poder se impuseram, mais do que um sistema fracassado, uma sociedade que desacredita nas possibilidades da apreensão do conhecimento, exemplificada na fala da professora Wilma,

...a escola ficou mais democrática. Eu lembro que quando eu fui pro Zuleika, três professores da área de exatas se juntavam e reprovavam quem eles queriam. E hoje em dia o diretor não deixa acontecer isso e o conselho está muito mais moderno muito mais atualizado. Progressão Continuada, progressão continuada não tem como-ela tem que continuar. Só que ela tem

¹⁶⁸ Ibidem, p.288

¹⁶⁹ Entrevista que nos concedeu o professor Mario Serri Neto no dia 15 de maio de 2006.

que ter acerto de percurso. Sabe? Tem que ter, isso que eu falei pra você, um psicólogo, pra atender o aluno que está com problema, o médico pra atender outro, aqui... Não? Tem que ter uma equipe, muito disciplinada pra ajudar esse aluno. Agora ele tem problema?, Então ele vai ter aula com uma outra professora que vai dar reforço. Claro que progressão tem que ser continuada só que tem que ter todo um aparato pra que isso aconteça. E no mundo todo é assim!, Não tem mais essa de ficar reprovando como a gente reprovava! A gente reprovava de um jeito absurdo! Nesse aspecto o governo tem razão, não podia continuar daquele jeito! Só que ele não deu estrutura pra fazer o certo, que não estava certo, não estava.¹⁷⁰

A importância de se construir autonomia, vivenciar descobertas, participar, constituir novas possibilidades profissionais, estar entre os sobreviventes de uma geração que enfrenta a história, não encontra ecos nessa atual juventude e, se o faz é por intermédio das atitudes violentas. Com o passar dos anos, a comunidade educativa – professores e alunos perderam-se, acostumaram-se a não mais participar de movimentos sociais significativos, muitos dos jovens só encontram motivação nas atividades violentas e quase nunca se referem a uma escola melhor. Talvez, o desenvolvimento de habilidades que estimulassem os sonhos, desenvolvidos pelas fábulas, pelas histórias infantis, pelo amor à professora, pela ambiente mágico escolar, valores esses que, sem dúvida, deveriam ter ajudado a cooperar na construção das estruturas intelectuais, não foram vivenciados, portanto, não ajudaram a formar as estruturas mentais, como relata o professor Francisco,

Olho, eu acho o seguinte: eu acho que naquela época talvez, fosse melhor que hoje. Apesar de a gente não ter professores, os alunos, os estudantes das universidades, eles eram muito bons, porque as universidades eram muito boas, ainda eram as universidades quase que centradas nas universidades públicas, as universidades de nome como a PUC, Mackenzie, eram faculdades boas, então os estudantes das faculdades eles eram, eles tinham muito conteúdo, tinham a competência técnica, então o problema nesse ponto eu não acho que foi complicado. Eu acho que foi mais complicado foi o problema, como houve o aumento, a quantidade então caiu muito à qualidade né, então essa qualidade que a escola que era uma escola de elite passou a ser uma escola pública, uma escola de todo mundo e eu acho o seguinte...às vezes as pessoas dizem: Ah, a escola do meu tempo era boa. Eu não acho que a escola do meu tempo era boa, o que era bom eram os professores, eles eram quase sempre de classe média e classe alta, então eles traziam de casa uma cultura que eu costumo chamar de herança cultural então, esses professores transmitiam além do conteúdo, da parte técnica, também o exemplo, porque educar educa com o exemplo. Os professores tinham uma formação melhor, muito bem vestida, nisso tudo o aluno se espelhava no

¹⁷⁰ Entrevista que nos concedeu a professora Wilma Zednick, no dia 08 de dezembro de 2005.

professor pra crescer, coisa que hoje eu não vejo.¹⁷¹

Para a ampliação da educação básica, as políticas públicas educacionais não contaram com um diagnóstico prévio para atender às demandas desse mercado, nem mesmo estiveram preocupadas com o perfil profissional dos jovens e das crianças dessa sociedade, basta observar que a Lei nº 5.692/71 de abordagem Tecnista – Profissionalizante¹⁷². Foi implantada num período em que a cidade se transformava, saía da industrialização para o setor de serviços, o que representa dizer que, antes mesmo de ser implantada, já era obsoleta. Como comenta a professora Suely a respeito da abordagem tecnicista:

Pedagógica também muito, é porque aí passou a se ter o estudo dirigido? Os livros tinham estudo dirigido de tudo, até livro de psicologia tinha estudo dirigido, eu nunca vi, achava um absurdo! Mas era estória em quadrinho. Quer dizer, como eu estudei psicologia em livros de psicologia mesmo?, Quando eu via aquilo eu falava: nooossaaaaa!! Era um caos?, Porque como é que você vai estudar psicologia, teoria, tudo com estória em quadrinhos. Tudo estudo dirigido, você ia procurar a palavra que completava a sentença, quer dizer: o aluno não pensava, o aluno não refletia, nada, simplesmente ele respondia pra passar de ano e isso foram anos e ainda nós temos isso ?... Que era abordagem tecnicista? Que prevalece...¹⁷³

Complementado pela professora Maria Antonieta:

(...) A única diferença que eu vejo dessa... Foi que... Aí começaram a ter os coordenadores pedagógicos que antes não tinham né, foi um caso que foi instituído a partir dessa época acho... Não foi? Porque antes não tinha, era uma ou outra escola que tinha um coordenador, e depois acabou sendo instituída mesmo, a coordenação pedagógica, a orientação educacional. ...Diferença, com certeza, por conta do número de alunos que a escola... Ela era elitizada, não era aquela obrigatoriedade da..., então o conteúdo regrediu terrivelmente, pela qualidade do professor, que tinha na escola, também. Porque até aquela época a formação do professor era diferenciada, o conteúdo que se dava numa 4ª série... Falava-se sobre 1º e 2º Reinado, a Guerra, todas as Guerras internas... Do Paraguai, todas essas Guerras no Brasil, Farrapos, Farrroupilhas dos Canudos, tudo isso se falava na 4ª série e hoje nem na 8ª se fala isso.¹⁷⁴

Esse descompasso entre função social da escola e necessidades sociais foi analisado por uma extensa produção acadêmica nos anos 80 e 90.

¹⁷¹ Entrevista que nos concedeu o professor Francisco Arcângelo Damito no dia 10 de outubro de 2006.

¹⁷² ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, op. cit., p. 213. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71 A tendência tecnicista resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na racionalização, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha é, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos.

¹⁷³ Entrevista que nos concedeu a professora Suely Alonso Preste de Correa, no dia 12 de junho de 2006.

Muitos trabalhos de pesquisa responsabilizaram direta ou indiretamente os professores da escola básica, a partir de uma crítica aos seus métodos e a sua linguagem pedagógica, considerados impróprios e ineficientes, olhando pela tangente um problema que tinha raízes mais profundas. Dessa maneira, a situação de declínio da qualidade do ensino público no período, aqui analisado, contou além dos problemas inerentes ao próprio sistema, com um discurso que indica os professores como agentes da crise, denunciando um desentendimento, isto é, (...) *palavras proferidas em que os interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que o outro diz*.¹⁷⁵, entre condições efetivas de trabalho e incapacidade de compreensão das normas e medidas estabelecidas em prol do desenvolvimento do ensino. Desse modo,

(...) o povo tem de ser pensado num tempo-duplo; o povo consiste em objetos históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no pré-estabelecido ou na origem histórica constituída no passado; o povo consiste também em sujeito de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do presente do qual a vida nacional é redimida e reiterada como processo reprodutivo.¹⁷⁶

No tocante à categoria docente, podemos afirmar que ela foi adquirindo um sentimento ou uma consciência de classe sem mesmo perceber que ela estava ocorrendo, mas que foi se acumulando no cotidiano escolar e político, formando-se de modo imperceptível até estar formalmente pronta. Desse modo, a noção de “consciência de classe”, é ao mesmo tempo, considerada abstrata e formalmente, uma inconsciência, determinada em conformidade com a classe pela própria situação econômica, histórica e social.¹⁷⁷ Instaura-se, assim, um sentimento antagônico entre os projetos propostos pelo governo de reforma educacional de modo impositivo, assessorados intelectualmente pela universidade e a escola com seu corpo docente que se unia em torno da disputa sobre quem tinha razão. O cotidiano escolar, nas palavras da professora Suely, após o período militar,

¹⁷⁴ Entrevista que nos concedeu a professora Maria Antonieta A. de Oliveira no dia 12 de setembro de 2006.

¹⁷⁵ RANCIÈRE, Jacques, op. cit., p.11.

¹⁷⁶ BHABHA, Homi, op. cit., p.206-207

¹⁷⁷ LUCKÁCS, George. *Marxismo e Teoria Literária*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1968, p.54.

... Ah! Ela mudou muito, muito mesmo, nossa... né?, Mudou no sentido, bom, no tecnicista foi assim um. Desastre. Qualquer um, a pessoa só dava técnica: então hoje nós vamos aprender a técnica do lápis de cor, a técnica de guache, a técnica de colagem, a técnica disso, a técnica daquilo, só aprendia técnica né?, Então o aluno não criava o aluno não..., e... Então você me dava principalmente não me gostava queria que eles criassem... eu queria que eles..., então eu senti muito assim barreira, porque eu sempre fui uma professora que eu sempre criei, eu sempre quis fazer coisa diferente, eeee! Eu nunca conseguia terminar o meu trabalho porque eu queria fazer um trabalho interdisciplinar naquela época, mas, imagina!, Os professores não conseguiam nem pensar!¹⁷⁸

O problema da baixa qualidade do ensino na escola pública ainda em pauta, vinte anos após a saída dos militares do poder, propicia repensar a memória construída sobre seu passado, posto que os professores começam a compreender que: (...) *O destino de uma classe depende da sua capacidade em discernir com clareza e resolver os problemas que lhe impõe a evolução histórica em todas as suas decisões práticas.*¹⁷⁹ Isso posto, as narrativas, aqui recortadas, procuraram didaticamente oferecer uma idéia do intuído no cotidiano escolar, recriar uma história pautada nas lembranças daqueles que vivenciaram a construção da escola básica, refletindo sobre as condições impostas pela legislação e as relações de poder que se estabelecem a partir de um grupo constituído. Como revelado pela professora Luiza:

(...) o conteúdo era puxado, o aluno comprava o livro e acompanhava o curso. O ambiente era bom, nada acontecia de diferente na escola, na verdade ela cuidava das aulas, nesse período a esquerda estava desgastada, esvaziada. Frequentei a escola pública como aluna e fiz Educação Física na Universidade de São Paulo, foi lá que percebi que não valia a pena enfrentar o Regime Militar, a repressão existia e estava aparentemente controlando tudo. Sabia que estava errado, mas não tinha consciência, não punha a cara para bater. Saí da escola pública e voltei anos mais tarde, agora nos anos 90, tudo é diferente, o salário continua baixo, mas não quis ficar lá, nem para entender o que se passa.¹⁸⁰

Analisar os dados estatísticos, como veremos no próximo capítulo, do início dos anos 90 é defrontar com o estrago produzido por esta instituição educacional. *Mutilamos gerações e ainda arrastamos centenas de crianças e adolescentes ao mundo dos excluídos das letras, dos símbolos e dos signos,* como explicado pela professora Cláudia:

¹⁷⁸ Entrevista que nos concedeu a professora Suely Alonso Prestes Correa, no dia 12 de junho de 2006.

¹⁷⁹ LUCKÁCS, George, op. Cit. p.67.

No ensino de matemática: vezes é o ponto, depois da 5ª série e isso não é explicado pro aluno. O professor simplesmente faz. E o aluno fica até a 7ª série tentando imaginar o que é aquele ponto final entre dois números, sabe? De repente quando você pega uma turma de 5ª e fala: olha! Isso aqui, a partir de hoje vai virar o “vezes” é uma brincadeira minha... Acho que deveria ser institucionalizado, sabe?, Que o ponto de “vezes”, deveria ser explicado por todos os professores e todos falarem a mesma língua, porque parece que não fala, isso é o que mais choca e eles são felizes com o salário que eles têm e eles deveriam lutar por isso e eles não lutam...¹⁸¹

Complementado pela professora Regina:

E a inclusão?

Agora eles vão incluir... Incluir tem, tem... Agora como é que eles vão incluir sem te dar uma, aí é o suporte né, é o suporte. Como é que eles vão incluir? Outra coisa que funcionava no Estado. Eram justamente as classes especiais. Porque as classes especiais tinham 8 alunos, então quando eles estavam preparados eles eram incluídos! ... Já eram incluídos nas salas normais. Só que ficava caro pro Estado um professor ficar com 8 alunos. Então eles não têm interesse em melhorar e isso quando a gente vai começando a perceber essas coisas isso deixa a gente muito chateada. Muito. Tem algumas pessoas tem alguns professores que estão na rede até hoje e não conseguem ver isso. E isso eu fico mais triste ainda, não sei se a gente vê demais, enxerga além, mas tudo que o governo vem com uma novidade, você fala assim: oh! Vocês têm que começar a enxergar por detrás, qual a intenção, que a intenção nunca é boa. Não é.¹⁸²

Podemos perceber que, as professoras, como nós, talvez não entendessem as imposições políticas, mas por meio de suas concepções e práticas pedagógicas revelaram os condicionantes vividos no período, prova disso está nos anos 90: por mais que se tenha estimulado uma nova prática pedagógica, ainda, não foi tempo suficiente para a mudança de comportamento, da visão de mundo, como, *o conjunto de aspirações, de sentimentos e de idéias que reúne os membros de um mesmo grupo na maioria das vezes, de uma classe social.*¹⁸³, ainda não foram redefinidas.

Defendemos a idéia de que a crise na escola pública foi construída ao longo desses últimos trinta anos, a partir de vários meios: um deles - a imprensa -, pelos “desinformados”, jornalistas que ao se referirem à escola transformaram-na em palco de guerra, quando não resolveram ajudar, encontrando amigos para

¹⁸⁰ Entrevista que nos concedeu a professora Maria Luiza P. Solha, no dia 11 de novembro de 2005.

¹⁸¹ Entrevista que nos concedeu a professora Claudia Pereira de Rezende de Castro Ramos no dia 07 de agosto de 2006.

¹⁸² Entrevista que nos concedeu a professora Regina de Fátima Carlucci, no dia 08 de dezembro de 2005.

¹⁸³ CHARTIER, Roger. *A Beira da falésia. A História entre certezas e inquietudes*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999, p.40.

auxiliar nas tarefas pedagógicas.

A universidade, tão especializada, não deu conta de compreender que os problemas não estavam nos conteúdos e na forma de tratá-los, mas nas relações entre eles e seus divulgadores. Enfim, pela administração incompetente do governo, por meio da aplicação de políticas públicas, quando nos anos 70 demonstrou interesse em implantar a ampliação de vagas, não foi suficientemente impositivo para fazê-lo, não demonstrou ter garantias de fato, para isso.

Por fim, percebemos que, nas falas dos depoentes, há um discurso de crise, que existiu pelas péssimas condições de trabalho impostas e pelo descaso com que foram tratados os profissionais da educação. Ao constataremos a crise, observamos que ela ocorreu por que a sociedade, desinformada, atribuiu quase que, exclusivamente, a culpa aos docentes, considerados despreparados para o exercício da função, de modo que ao se confundir a percepção do público usuário da instituição, manteve-se o sistema e isentou-se o responsável absoluto: o poder público.

Nesse aspecto, é preciso ressaltar o quão importante foi revisitar o passado, apreendido pela percepção dos seus sujeitos sociais, pois segundo LeGoff: *O tempo histórico encontra, num nível mais sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta.*¹⁸⁴ Visto assim, registrar as tramas políticas e as disputas de poder fizeram erigir uma memória da crise do ensino, opondo a ela uma outra, forjada com a colaboração dos meios sociais dominantes, como a Universidade e a Imprensa que fizeram com que a população tivesse uma perspectiva diferente dos problemas da escola nas décadas de 70 e 80.

¹⁸⁴ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996, p.13.

PARTE 2

O DISCURSO DA IMPRENSA E DA ACADEMIA:

SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL

A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo. Mas a construção, como procuro mostrar nas páginas que se seguem, não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa, não é incompatível com os desmentidos infligidos pelo princípio de realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível.

Carlo Ginzburg

CAPÍTULO 3

A grande imprensa, ao veicular os “acidentes” de percurso, deixando de lado, silenciando, o que ocorre no cotidiano do homem comum, trabalha com um conceito elitizante de história que concebe o acontecimento como um desvio de um curso previamente traçado e que deve ser retomado na direção da manutenção da ordem pública. Ora, este é também um reforço da dominação, uma representação ideológica que, com sua disseminação, vem confirmar o silêncio imposto pela

desigualdade de condições materiais da população.

Maria Aparecida de Aquino

A ESCOLA PÚBLICA E A IMPRENSA

Pretendemos, neste capítulo, verificar como foram reveladas, pela imprensa escrita, ao público leitor da cidade de São Paulo, notícias sobre a proposta de ampliação da educação básica. O texto apresenta manchetes e recupera artigos que foram impressos e divulgados no período de 1971 a 1985, por um jornal paulista – Folha de S. Paulo, que estão disponíveis ao público no Arquivo do jornal Folha de S. Paulo, situado nesta capital. Por esse motivo, justificamos a não compilação de um volume de anexos desse material.

O capítulo está organizado em quatro tópicos. O primeiro discute a aplicação da Lei nº 5.692/71, que amplia as oportunidades educacionais, resgatando os temas abordados pelos depoentes entrevistados no capítulo 2. O segundo analisa a influência dos meios de comunicação na contemporaneidade. O terceiro trata da atuação dos docentes sob a ótica da imprensa, restaurando as manchetes pelas quais se identifica o profissional precário. O quarto recupera as notícias que foram divulgadas a respeito da reconstrução da instituição escolar face ao período de redemocratização política (1985).

3.1. AS NOTÍCIAS EDUCACIONAIS QUE NÃO FORAM PUBLICADAS

Ao eleger o jornal como fonte histórica objetivamos investigar como a imprensa escrita tratou a questão – propostas de ampliação de vagas da escola básica no Brasil, pois,

(...) os anos de 1971, 1972 e 1973 e, também, os de 1978, 1979 e 1980 são aqueles onde se concentra a maior quantidade de notícias, tanto sobre ensino quanto sobre menor e trabalho infantil. Delineiam-se, dessa forma, dois períodos distintos, marcando o início e o fim da década como momentos em que os temas pesquisados ocupam de maneira mais freqüente o noticiário dos

jornais.¹⁸⁵

Assim, a pesquisa se desenvolve no sentido de procurar um resgate, dos artigos publicados, verificando de que modo o público leitor recebeu notícias sobre a educação básica. Sabemos que a aplicação das políticas públicas educacionais do Estado autoritário deu-se impositivamente por uma legislação que se propôs incluir toda a população em idade escolar, também os jovens e adultos analfabetos, imediatamente após sua publicação.

Interessante é notarmos que muitos foram os jornais e as revistas, na época, perseguidos e que alguns tiveram seus direitos cassados, porém nos anos seguintes de liberdade política da imprensa, os chamados alternativos puderam desenvolver ampla cobertura. Assim, elegemos o jornal por acreditar que a fontes impressas, (...) *não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos.*¹⁸⁶ Todavia, ajudam a esclarecer as relações de força que condicionaram o período. Escolhemos o jornal - Folha de S. Paulo, por parecer ser o preferido pelos profissionais da educação e o mais consumido entre eles, “aparentemente”, o que mais difundia as idéias com as quais concordavam.

Aos poucos, os leitores de jornais dos anos 70, parcelas pequenas da elite paulista, leiga em assuntos educacionais, começaram a ter acesso às “novas” educacionais, redigidas por uma interpretação criada por jornalistas e repórteres de notícias. Sobre isso, afirma Benjamin:

A prevalência de uma linguagem prático-comunicativa sobre a narração exclui a história e a memória, porque construída sobre o imediatamente presente e o existente. Nela a exclusão da experiência do leitor significa a possibilidade do contato com aquilo que era o cerne da narração, ou seja, o acontecimento como o que estava impregnado na vida do narrador e que era oferecido aos ouvintes como experiência.¹⁸⁷

Uma vez feitas essas considerações, é necessário esclarecer que, este capítulo se propôs reconstruir a divulgação do narrador, apresentada em forma de notícias e explorar as idéias que foram publicadas a respeito da proposta de

¹⁸⁵ FUKUI, Lia F. G. , SAMPAIO, Efigênia M. S., BRIOSCHI, Lucila R. A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor. Instituição: Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), São Paulo - SP Fonte financiadora: INEP/MEC, p.307 in Revista brasileira de estudos pedagógicos. V.1, n.1 (jul. 1944). Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Volume 64, 148 set./dez. 1983.

¹⁸⁶ GINZBURG, Carlo, op. cit. p. 45

¹⁸⁷ BENJAMIN, V.(1980b). p.31 In Cardoso Irene *Para uma Crítica do presente* Curso de Pós-Graduação em

ampliação de vagas da escola básica a partir dos anos 70. Os artigos dos jornais, com títulos, sob forma de denúncia e repressão aos docentes, foram selecionados e didaticamente organizados, teceram uma relação linear entre os enunciados do período. A preocupação foi historicizar a temática proposta na tentativa de captar aspectos contraditórios, que sabemos, envolvem os mais diferentes interesses, assim sendo, sua construção procedeu a partir da captação do que foi efetivamente publicado e delineado genericamente, sem a preocupação da adoção de outras variedades de materiais para análise. A consulta a publicações restringiu-se aos intitulados – PROFESSOR: ASSUNTO; – PROFESSOR; ADMITIDO A TÍTULO PRECÁRIO; TEMPORÁRIOS; do setor de pesquisa - Banco de Dados Folha de São Paulo LTDA., localizada na cidade de São Paulo.

Pudemos, assim, perceber como foi se construindo à informação ao público leitor sobre a ampliação de vagas e, como essa última, se deu abruptamente, não havendo um projeto a longo prazo, não existiu tempo hábil de formar os sujeitos que, imediatamente, exerceriam a função docente. A ocupação dos prédios, a população emergente lotando os espaços escolares, a prática da docência, o cotidiano na escola, os recursos didáticos passaram a ser temas diários para os meios de comunicação que externavam suas posições, ofereciam sugestões, apontavam críticas, produziam um conjunto de valores de acordo com aqueles que ocupavam o poder, associados aos interesses mercadológicos.

Note-se que foi exatamente durante o período militar que os grandes jornais modernizaram-se. Importaram novas máquinas e equipamentos, construíram sedes, em grande parte com recursos oficiais. O jornalista Evandro Carlos de Andrade expressou a ambigüidade da relação entre o setor e o poder, lembrando que a ditadura afagava com uma mão e batia com a outra: censurava o conteúdo e propiciava recursos, grandes quantidades de publicidade, isenções fiscais, financiamentos e favores.¹⁸⁸

Podemos afirmar que até os anos 70, o país ainda não havia produzido uma proposta pedagógica nacional, apesar de em 1931, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, como já mencionado, ter proposto uma intervenção educacional voltada aos interesses do indivíduo, fundada sobre os princípios da vinculação da escola como meio social.

Sociologia Universidade de São Paulo. Editora 34. São Paulo. p.254

¹⁸⁸ MARTINS, Ana Luiza. *Imprensa e cidade*. Ana Luiza Martins, Tânia Regina de Luca. São Paulo: Editora UNESP, 2006 (Paradidáticos, Cultura). P.110-111

A Educação Nova, como foi chamada, deveria ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, porém não havia surtido efeito, nem por vontade política, nem por uma revolução encaminhada pelos professores por meio da aplicação de novas metodologias:

É difundida entre os educadores brasileiros a idéia de que o parecer 252/69¹⁸⁹ reproduziria, no âmbito da educação, a ideologia da modernização técnica que o governo militar introduzia em outras instâncias da organização política e econômica do país no sistema capitalista mundial. Há, de fato, substanciosas razões em favor dessa linha de análise; entretanto, o conteúdo do documento mostra que as habilitações do curso de pedagogia, não seriam mais que a versão segunda do tecnicismo educacional visando à formação dos “técnicos de educação” já preconizada nos anos 1920-30.¹⁹⁰

Essa tarefa de criar uma abordagem pedagógica nacional é tão complexa que, para ser realizada, é preciso que sejam considerados vários aspectos, entre eles: as possibilidades administrativas, os recursos humanos, a formação adequada, os recursos materiais, sem contar a necessidade de assessoramento contínuo.

No Brasil do século XX, as políticas educacionais sempre se mantiveram em linhas descontínuas, as propostas elaboradas, nem sempre foram acompanhadas em sua aplicação. Desta forma, as iniciadas nas primeiras décadas são renovadas em 1971, por meio de reformas educacionais advindas dos acordos MEC/USAID (*UNITED STATES AGENCY FOR DEVELOPMENT*) ou de agências americanas.¹⁹¹ A linha tecnicista - profissionalizante, isto é, racionalidade, eficácia e produtividade são os objetivos atribuídos às reformas. No entanto, a legislação de princípios organizacionais da grande empresa capitalista, ao ser implantada, não contava com previsão orçamentária para o sistema público. Vale saber que, desde a Constituição de 1967, na havia previsão

¹⁸⁹ O Parecer 252/69, do Conselho federal de Educação, de autoria de Valnir Chagas, redefine o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia, na Lei 5.540/68 (art. 30) estabelece que “a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior.

¹⁹⁰ LIBÂNEO, José Carlos. *Educação: Pedagogia e Didática* – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. Selma Garrido Pimenta (org) – 2.ed. São Paulo, Cortez, 2000: 100.

¹⁹¹ MEC/USAID. Organismo do governo dos Estados Unidos que a partir de 1964 passa a dar assessoria ao regime militar, principalmente na área educacional. A concepção educacional da USAID assenta-se em três princípios básicos: educação e desenvolvimento – educação e segurança – educação e comunidade. A natureza dos acordos MEC / USAID foi amplamente desnudada pelo jornalista Márcio Moreira Alves, no livro “Beabá dos MEC/ USAID”, publicado em 1968 pela Editora Gernasa, do Rio de Janeiro.

orçamentária que só voltou a ser estabelecida em 1983 com a Emenda Calmon, extensivamente descrita nas próximas páginas.

No entanto, o art. 95, letras “a” e “c”, da Lei nº 5.692/71, propõem cooperação financeira ao ensino sob a forma de subvenção, financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e particulares para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis em vigor.¹⁹² E mais, como revela Romanelli,

Para um País, que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo, sim, em termos de justiça social, embora, perfeitamente adequado à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, essa retirada da autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo.¹⁹³

Nos anos que se seguem aos anos 70, muitas medidas foram tomadas para que o processo de ampliação de vagas para a educação básica de fato acontecesse. Alguns prédios escolares foram sendo construídos ao longo dos anos, outros adaptados, e muitos dos “arranjados” imediatamente para ocupar o espaço escolar se apresentavam em péssimas condições físicas, nem mesmo eram espaçosos o suficiente para atender à tamanha demanda. Entre os profissionais da área, boa parte não tinha formação específica e nem havia tantos sujeitos à disposição, interessados em trabalhar para a educação, faltava professor. A população freqüentadora da escola, na ocasião, as classes mais abastadas da população, assustada com o Estado autoritário que a intimidava, ao perceber o descontrole no cotidiano escolar, migrou para a escola particular que, como vimos, em expansão, era subsidiada pelo poder público.

Tais atitudes revelam que as políticas públicas no Brasil encaminharam-se sempre na mesma direção, primeiro a decisão é política, em seguida propõe-se sua aplicação, só quando implantada é que se verificam as possibilidades administrativas, de fato, de serem estabelecidas, e a avaliação, quanto ao

¹⁹² BREJON, Moysés. op.cit. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus.

¹⁹³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, op. cit., p. 182 e 183.

sucesso ou não da interferência proposta, só a história será capaz de revelar. Haja vista o “Milagre Econômico”, num intervalo de cinco anos, desde o final do governo de Costa e Silva até o fim do mandato de Médici, o PIB¹⁹⁴ deu saltos superiores a 10% ao ano, uma das taxas mais altas do mundo. E que

Na realidade, não havia milagre – nem mistério. O Brasil apenas soube aproveitar uma conjuntura internacional caracterizada pela abundância de recursos financeiros. Países com dólares sobrando tinham interesse em conceder empréstimos, e o Brasil se apresentou como candidato a contrai-los. O responsável por essa política foi Delfim Netto, que atuou como czar da economia nos dois governos.¹⁹⁵

O processo recessivo desencadeado a partir da década de 70 e permanente ao longo de toda a década de 80, e que tem competido à história avaliar, trouxe uma evolução conturbada da economia do país que aparece refletido na educação. A imagem dessa situação é, na melhor das hipóteses, uma descontinuidade. As possibilidades de aprendizagem e permanência das crianças na escola foram influenciadas, não apenas pelos aspectos escolares, mas também pelas condições culturais de suas famílias e das condições de saúde, nutrição e sócio-econômicas das crianças em seus ambientes. Várias são as considerações pertinentes. Um aspecto a ser considerado é o da migração. O fenômeno do êxodo rural atinge principalmente a população com o menor poder aquisitivo, constituída de famílias jovens com filhos em idade escolar,

(...) o processo de urbanização é mais acelerado em São Paulo do que no Brasil. A título de ilustração, basta lembrar que em 1980 São Paulo apresentava uma porcentagem de residentes urbanos superior à registrada no País em 1985: 88,6% contra 72,7%, respectivamente.¹⁹⁶

Esses movimentos migratórios têm geralmente dois destinos: as zonas periféricas, causadoras do surgimento dos bolsões de pobreza, o que obrigaria uma reformulação acelerada do planejamento educacional e, não houve, e as localizações menores, sem uma infra-estrutura organizada para receber impactos de aumento populacional. Esse quadro gera um desequilíbrio no reflexo educacional, uma desmotivação no processo ensino-aprendizagem dessas

¹⁹⁴ PIB (produto interno bruto): a soma das riquezas produzidas por um país em um ano.

¹⁹⁵ Folha de S. Paulo. A história do Brasil no século 20: (1960 – 1980) São Paulo: Publifolha, 2004 – (Folha Explica). Oscar Pilagallo. p.77

¹⁹⁶ Educação em São Paulo: uma análise regional. São Paulo: SEADE, 1989. Coleção realidade paulista.

crianças, já carentes que, ao se reintegrarem ao sistema escolar, carregam, progressivamente, menores chances de uma evolução satisfatória do fluxo escolar, acarretando, assim, uma elevação nas taxas de repetência, com impactos negativos sobre as taxas de sucesso.

Outro aspecto a considerar é o da intensificação do ingresso de mulheres no mercado de trabalho ao longo da década de 80, observamos, ainda, uma elevação na proporção de famílias, cujos chefes eram mulheres. Em 1981, este indicador estava em 16,9% e, em 1990, atingiu 20,3%,¹⁹⁷ o que modificou a relação com a organização familiar e conseqüentemente com o encaminhamento sócio-familiar das crianças.

De acordo com os dados disponíveis no MEC, a taxa de sucesso escolar assumiu o valor de 27,30%, ou seja, 27, em cada 100 alunos que ingressaram na 1ª série em 1987, conseguiram concluir a 8ª série, mantendo-se as taxas de promoção, repetência e evasão, por série, apresentadas pelo Sistema de Ensino no período de 1987/88. Nesse período, o Brasil, de acordo com publicação da UNESCO, encontrava-se classificado em penúltimo lugar quanto a essa taxa, estando somente acima de um país africano, a Guiné – Bissau, que detém o último lugar, com uma taxa de sucesso de 8,0% para o seu Ensino de 1º grau.¹⁹⁸

Apesar disso, o jornal – Folha de S. Paulo – não exerceu um papel de resistência como muitos podem pensar e não fazendo isso, não ajudou a população na compreensão na importância da apropriação do conhecimento, não a despertou para as seqüelas que ficariam expostas nos anos subseqüentes. No entanto, estava do lado “certo”:

Em 1975, a censura prévia deixou as redações do jornal da tarde e do Estado de São Paulo. Nesse mesmo ano a Folha de S. Paulo, com as finanças saneadas, deu início a ousado projeto de reforma editorial que contou, no início, com a presença de Cláudio Abramo. O jornal, que segundo Alberto Dines “*não possuía página de opinião, nem muito menos opinião*”, abandonou a postura acritica e apoiou a abertura idealizada pelo general Geisel.¹⁹⁹

Diagnóstico da situação educacional no Estado de São Paulo entre os anos 1978 e 1987. p. 11

¹⁹⁷ Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. Coordenação Geral de Planejamento Setorial. Coordenação de Informação para o Planejamento. Ensino Fundamental Taxa de Sucesso: Vitória ou derrota? Elaborado por: Liliâne Lúcia N. de Aranha Oliveira. Brasília – DF, abril de 1992, p. 7

¹⁹⁸ Ibidem, p. 2.

¹⁹⁹ MARTINS, Ana Luiza. *Imprensa e cidade*. Ana Luiza Martins, Tânia Regina de Luca. São Paulo: Editora UNESP, 2006 (Paradidáticos, Culturais). P.113.

Por um lado, o jornal, apoiando o Estado autoritário, levou vantagens econômicas, por outro, ao prestar um desserviço à população, deixou de criar um público potencial. Hoje, passados trinta anos, apesar de grande empresa, não reúne adeptos, em números, muito mais significativos, do que naqueles anos, é comum a divulgação de dados que indicam o pouco interesse que a população apresenta por sua leitura.

Repassando as entrevistas dos docentes, do capítulo anterior, no intuito de avaliar a “imposição educacional”, lembrada por eles, fazemos referências às desarticulações entre as instituições. As famílias de baixa renda, na ocasião, não contaram com políticas públicas que as apoiassem, dessa forma, havia a certeza do comprometimento no processo de aprendizagem, ele foi revelado por esses profissionais antes mesmo dos dados estatísticos, mas não foram considerados.

Percebemos, com isso, que as instituições, não só a educacional, assim como a saúde, segurança, moradia, seguridade social foram sendo destruídas, iniciando um processo de descontrole administrativo, de desencontro das funções institucionais. Sobraram para as escolas problemas, questões familiares que nunca poderiam resolver, situações muito diferentes das suas funções.

A comunidade, naquele período, de Estado autoritário, pouco participava da vida escolar, pois não era conclamada a fazê-lo, porém ao perceber a proposta de ampliação educacional sem um projeto controlado, poderia ter questionado o poder público, via as APM (associação de pais e mestres), delas participando no intuito de auxiliar o Estado, dividindo com ele a tarefa de sustentar a unidade escolar, mas a população não respondeu a essa proposta.

Os docentes entrevistados trataram de um modelo único, as várias modalidades de ensino que poderiam ter sido criadas, e não foram, poderiam ter oferecido ao público uma gama de sugestões para uma população não acostumada aos bancos escolares, um sistema flexível que facilitasse a incorporação do sujeito ao mundo das letras. A escola técnica tão atacada, desde o começo do século, pelos teóricos da educação, não foi considerada enquanto cursos rápidos que poderia ter incluído os sujeitos, imediatamente, ao mundo do trabalho.

Esses mesmos profissionais fazem, também, referências ao curso noturno, na expansão da rede ele foi privilegiado, porém, em nenhum momento,

teve sua grade curricular adequada. Num país como o nosso, é perfeitamente viável que os prédios escolares fiquem abertos à noite, favorecendo a comunidade para o acesso a educação, assim, o curso noturno não deveria necessariamente seguir modelo do curso diurno. O público noturno tem características especiais, é amadurecido, trabalha, na maioria das vezes e apresenta outros interesses escolares. Em face disso, podemos observar nos dados.

O Anuário Estatístico do Brasil de 1940 mostra que, naquele ano, havia 3,3 milhões de estudantes nos níveis primário e secundário, equivalentes hoje, juntos, ao ensino fundamental e médio. O número de matriculados na escola representava apenas 21% do total de 15,5 milhões de brasileiros entre 5 e 19 anos. De 1940 para 1960, essa proporção evoluiu de 21% para 31%. Foi só a partir da década de 60 que as matrículas passaram a crescer num ritmo muito maior do que o crescimento da população em idade escolar. A proporção chegou a 58% em 1978 e a 86% em 1998. A massificação do ensino fica evidente quando se observa a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos (idade indicada para o ensino fundamental) em 2000, que chegou a 94,5%.²⁰⁰

A formação de professores, incansavelmente discutida, foi ponto nevrálgico. Nos anos 80, período de transição de um regime autoritário para um de natureza democrática, a educação pública paulista vinha acumulando problemas que se mantiveram até o final do século. Ainda restam resquícios desse período, nas lembranças daqueles que trabalharam para e pela educação básica, e na formação acadêmica daqueles que dela precisaram para sua formação acadêmica.

Podemos entender que o processo de implantação não passou por um período de ajuste, ou se apropriou de um cronograma que, ao longo de uma década, deveria incluir todos os cidadãos que até então não haviam freqüentado as escolas fundamentais. Assim, as situações foram se acumulando, porque,

(...) o povo tem de ser pensado num tempo-duplo; o povo consiste em objetos históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no pré-estabelecido ou na origem histórica constituída no passado; o povo consiste também em sujeito de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do presente do qual a vida nacional é

²⁰⁰ Folha de S. Paulo: Ensino se massifica, mas perde a qualidade. Especial. O Brasil do século 20. São Paulo, 30/09/ 2003. p.6.

redimida e reiterada como processo reprodutivo.²⁰¹

Assim sendo, tendo esses aspectos como identificadores, podemos reafirmar que, no Brasil, o Estado autoritário se apresentou mais do que ditador, foi irresponsável para com a sua população. O pós – “ditadura”, a redemocratização, se caracterizou para o público da escola fundamental, absolutamente autoritário, impedindo o seu acesso ao mundo do conhecimento. Essas características somadas a uma população carente, submetida às práticas pedagógicas, exercidas por indivíduos não formados, chamados de professor, propiciaram uma sociedade constituída de sujeitos incapazes de se conhecerem e reconhecerem, enganados e expulsos da participação social, restou-lhes a violência, por prática e por direito.

Na ocasião, o Estado gradativamente se descomprometia de financiar a educação pública fundamental e repassava verbas para as escolas particulares, a iniciativa privada que dominava a pré-escola, avançava também no segundo grau e já era majoritária no ensino superior. Em 1982, os governos de oposição passaram a empreender reformas próprias, São Paulo foi um deles, como veremos, na proposta do Estatuto do Magistério, implantada no governo do professor André Franco Montoro.²⁰²

Estando a escola articulada desse modo, o que ocorreu foi a forma como as propostas pedagógicas sempre foram tratadas e levadas para o interior das escolas. Haja vista o Construtivismo que, associado à teoria de Emília Ferreiro que se tornou conhecida pelos estudos referentes à alfabetização, com a fúria de um tornado, invadiu o ambiente escolar pretendendo revolucioná-lo. Proferindo discursos narrativos competentes, os encaminhadores do sistema iludiram os docentes com promessas de que, apropriados de sua “metodologia” (sabemos ser apenas uma teoria), resolveriam o distanciamento que os separava de suas funções. Hoje, passados vinte anos, o construtivismo, que se tornou popular nas escolas em meados dos anos 80, apresenta-se como uma teoria que responde a algumas problemáticas reconhecidas pelas escolas, não como redentor de um sistema em decadência. Passados os anos, a história avalia

²⁰¹ BHABHA, Homi, op. cit., p.206-207.

²⁰² Folha de S. Paulo. 09/06/1985. O Estatuto do Magistério, legislação especial que regula a vida profissional dos profissionais da educação. Com a reforma do Estatuto o governo estadual propunha recuperar a escola pública, melhorar a qualidade do ensino e valorizar o magistério.

(...) que este ideal pedagógico apareceu dotado de nuances e matizes polifacéticas, mesmo no campo político-partidário, que vão desde uma adoção como a proposta política-pedagógica de administrações municipais progressistas, até a possibilidade de o construtivismo ser a linha metodológica escolhida para os CIACS, do governo Collor de Mello.²⁰³

O governo utilizou-se dele como uma estratégia para garantir ao docente a sua desatualização e a possibilidade (na medida da sua adoção) de uma reviravolta educacional, vislumbrou-se a retomada do sucesso e das garantias de eficiência pedagógica. Esse profissional deveria contar com o coordenador pedagógico para ajudá-lo na sua função, porém, os cargos de coordenação são indicações feitas, na maioria das vezes, pela direção. Não é uma função favorável no interior das funções da escola, a figura do coordenador é a de mediador entre a operacionalidade da escola, ditada pelo diretor e seus anseios e necessidades reais. Portanto, é um centro de equilíbrio e não, como deveria ser, um apoio pedagógico ao professor.

Apesar de todas iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausências de ações governamentais adequadas pertinentes á carreira e a remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.²⁰⁴

Assim sendo, a falta de clareza nas relações comunicacionais impede a falta de clareza sobre os pontos de partida e de chegada da ação educativa, gerando dispersão de esforços e ações desarticuladas da equipe escolar, além de incertezas e desencontros:

A ideologia é a base do pensamento de uma sociedade de classes, no curso conflitante da história. Os fatos ideológicos nunca foram simples quimeras, mas a consciência deformada das realidades, e como tais, fatores reais que exercem uma real ação deformante.²⁰⁵

A escola, portanto, não aparece no discurso narrativo como função; mas como uma prática comum entre as pessoas da sociedade, embora distante

²⁰³ CORAZZA, Sandra Mara. *Construtivismo: que lugar é este?* Educação e Realidade. Porto Alegre, 19(1): 121 – 124. jan/jun 1994. p. 123.

²⁰⁴ TANURI, Leonor Maria, op. cit., p. 127

²⁰⁵ DEBORD, Guy. *A Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 137.

de uma grande camada populacional da sociedade, destituída de sentido.

A escola não é vista como possibilidade efetiva de melhoria das condições atuais de vida, ou seja, não representa ascensão social para as camadas mais pobres da sociedade, assim como não representa manutenção cultural para os mais abastados: (...) *é certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos baseia-se no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em uso moderado da impressão.*²⁰⁶

Também a linguagem midiática não atribui um valor à escola e nem mesmo a valores culturais educacionais, não aparece em nenhum momento, no discurso comunicacional midiático, o sentimento de perda de uma escola desvinculada do cotidiano social.

A escola é uma instituição prestadora de serviços de ordem pedagógica e social; como tal,

(...)apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos dos agentes e das forças culturais que necessitam de uma outra educação e que portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para sua desprofissionalização.²⁰⁷

No final da década de 80, em 1987 os fenômenos da reprovação e evasão constituíam os “gargalos” do sistema educacional que desafiam as instituições e promoviam medidas inovadoras que contribuíam para a redução dessas chamadas “perdas” escolares, objetivando a redução do custo/aluno. Nesse sentido, em fins de 1987, o Governo de São Paulo alterou as regras tradicionais de avaliação do aproveitamento do aluno para mudar de série, criando o “Ciclo básico” que permitia ao aluno passar da 1ª à 2ª série do 1º grau sem se submeter a provas de capacitação.

Não se pode, pois, promover uma reforma em âmbito estadual contando com aqueles que vão gerir o programa, o que se viu dentro das escolas foram lutas para que se fizessem valer os paradigmas adotados de cada um, mais uma vez de forma seccionada levando à estagnação do processo ensino-aprendizagem, ao invés de sua propagação, observaram-se seus nós.

Para exemplificar como as questões foram resolvidas podemos

²⁰⁶ LEVY Pierre. *As tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Coleção Trans. Editora 34, 1993.

²⁰⁷ SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

relembrar a criação do “Ciclo Básico” foi calcada na suposição de que, ao eliminar a barreira entre a 1ª e 2ª séries, conseguir-se-ia aumentar o nível de escolarização, uma vez que as maiores taxas de reprovação ocorriam na 1ª série do 1º grau. Embora o “Ciclo Básico” contasse apenas com quatro anos de informação (1984-87), já se sabia que o “gargalo” que havia entre a 1ª e 2ª séries deslocou-se para a passagem da 2ª `3ª série, fazendo supor que seu objetivo fundamental não estava se confirmando.²⁰⁸ E nem poderia...

3.2. os meios de comunicação e a formação de opinião pública

Os meios de comunicação têm representado um papel importante na divulgação dos fatos e dos acontecimentos contemporâneos, a rápida transformação e a sua penetração em âmbito nacional deram- se no impulso maior, no período aqui investigado. Nesse sentido, cabe considerar que:

O papel desempenhado por jornais e revistas em regimes autoritários, como o Estado Novo e a ditadura militar, seja na condição difusor de propaganda política favorável ao regime ou espaço que abrigou formas sutis de contestação, resistência e mesmo projetos alternativos, tem encontrado eco nas preocupações contemporâneas, inspiradas na renovação da abordagem do político.²⁰⁹

Cabe lembrarmos que nas últimas três décadas que finalizam o século XX, a megalópole paulistana apresentou novos horizontes de significado. A grande cidade, sempre se reestruturando, impôs um novo modo de se deslocar e de se reunir, os seus habitantes passaram a experienciar novas modalidades de convivência; entre escola e conhecimento, lazer e cultura, moradia e família, trabalho e vida pessoal. Muito embora, muitos sujeitos não percebessem, veio sendo implantada uma sociedade para além das formas de convivência social, que dava indícios de relações estimuladas por novas formas de representação.

²⁰⁸ Educação em São Paulo: uma análise regional. São Paulo: SEADE, 1989. (Coleção realidade paulista). Diagnóstico da situação educacional no Estado de São Paulo entre os anos de 1978 e 1987. SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Dezembro 1989, p. 120-121.

²⁰⁹ CAPELATO, Maria Helena. Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998 In *Fontes históricas*. Carla Bassanezi Pinsky, (organizadora). São Paulo: Contexto, 2005 , p.129.

Os meios de comunicação, causadores do novo processo, em tempo real, promoveram modificações na representação social do mundo, trazendo aos sujeitos um sentido de deslocalização. Esse mesmo sujeito, contaminado por múltiplas imagens, por variadas interpretações, por narrações distribuídas pelas mídias, foi substituindo, aos poucos, o mundo real. As imagens e os símbolos se antecederam aos modelos sobre a realidade, transformaram as representações em simulacros, ou seja, apresentaram uma efetividade social sem original.

Jean Baudrillard, cientista social francês, principal teórico do Simulacro faz referências a respeito da compreensão da realidade transfigurada pelos simulacros, argumentando que a mídia produz arquétipos e o simulacro aparece como questão central. Os meios de comunicação criam, portanto, na percepção social, mundos diferentes e o mundo do simulacro não é mais o mundo da realidade, um mundo já expropriado. A mídia captura o imaginário na mesma proporção em que os procedimentos tecnológicos permitem objetivar as representações mentais e reproduzi-las, assim sendo, a representação tem consequências imediatas.

Não podemos desconsiderar os arquétipos produzidos pelas mídias se quisermos compreender como se manifestam em vários aspectos da vida social, no processo político na reação imediata dos sujeitos. Dessa forma, influenciado pelo existencialismo, por conceitos da antropologia e pelo marxismo, associado ao chamado pensamento pós-moderno francês, o autor tem buscado uma redefinição constante do mundo contemporâneo, em que a imagem exerce um papel fundamental. Imagem, essa, que invade nosso consciente e trafega pelo inconsciente, sensibiliza, choca, cativa e está presente em todos os momentos de nosso dia-a-dia. Nesses novos tempos, tudo o que pode depender da imaginação acaba absorvido pela imagem.

Há ainda, aqueles que se relacionam com a mídia interativa - a Internet – que, segundo Baudrillard, funciona tanto para beneficiar, como para criar um futuro lúgubre. Afirma o autor:

Na Internet nós temos a imagem à distância, mas interativa, e ela cria uma sociedade clandestina. As pessoas formam redes de contatos. Só que as redes podem servir para o verdadeiro conhecimento ou para o conhecimento desclassificado.²¹⁰

²¹⁰ Folha de S. Paulo. 18/05/1989. Jean BAUDRILLARD. Simulacro é a Questão do Milênio. Reportagem de

Nascido na cidade de Reims, na França em 1929, Baudrillard, o estudioso do simulacro, é tido como um “catastrofista” por seus críticos, já que tem uma visão negativa dos efeitos da Internet, como reação ao estado atual da simulação:

Com efeito, a lógica binária é a essência da modernidade. É ela que impulsiona a diferenciação infinita e os efeitos dialéticos de ruptura. A modernidade não é a transmutação de todos os valores, é a comutação de todos os valores, é a sua combinatória e a sua ambigüidade. A modernidade é um código, e a moda é o seu emblema.²¹¹

Frente a essas considerações, pode-se dizer, por um lado, que a mídia cria os acontecimentos, fabrica o real, por outro, pode também, servir apenas de transmissor. Essas imagens transmitidas, impostas, que dominam as cenas do cotidiano, estampadas na tela da televisão, nas ondas do rádio, nos *outdoors*, nas capas de revistas, na internet, cada vez mais aperfeiçoadas aguçam todos os sentidos. *A grande distinção entre o hoje e o ontem é que antes os objetos eram pouco numerosos, viviam em comunhão conosco e nos eram subordinados.*²¹², hoje, já não podemos, o nosso domínio diminuiu.

Outro estudioso da contemporaneidade, Guy Débord, filósofo francês, concluiu que a dominação da economia sobre a vida social acarretaria uma evidente degradação do ser, para o ter, e com o passar do tempo, avançando, levaria a um deslizamento generalizado do ter para o parecer, o que chamou de Sociedade do Espetáculo; segundo o autor: *O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.*²¹³ Momento histórico este, que nos contém, em que a mercadoria domina todo o espaço social, cria as bases, constitui o modelo atual da vida em sociedade, avalia a nossa participação como expectadores de uma super-produção, controlada, produzida por grandes gestores. O espetáculo, argumenta o autor, decorre (...) *do fato de o homem moderno ser demasiado espectador.*²¹⁴

Nelson de Sá.

²¹¹Idem. A troca simbólica e a morte. Tradução de João Gama, revista por Artur Morão. Edições 70, Ltda. Lisboa, 1996, p.149 – 150.

²¹²SANTOS, Milton, op. cit.

²¹³DÉBORD, Guy. *A Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p 130

²¹⁴Ibidem. p. 131

Uma sociedade em profusão de movimentos que ao envolver o sujeito da história constrói um consumidor real, um consumidor de ilusões que vai da aquisição da mercadoria, ilusão real do espetáculo, ao ato de consumir com sua própria privação, já que nunca será saciado.

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes das necessidades, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda a parte.²¹⁵

Reconhecer-se em algo é identificar-se, pelo menos em parte, como alguma coisa que se vê ou se pode ver no real. É um processo que emprega a propriedade dos sentidos, principalmente, a visual. Reconhecer, não é, pois, constatar uma similitude ponto a ponto, é achar invariantes da visão. Reconhecer-se no mundo é atribuir qualidades constantes aos objetos e ao espaço além de uma relação mimética, mais ou menos acentuada com o real, sob forma necessariamente codificada, o saber sobre o real. As imagens, portanto, trazem informações visuais sobre o mundo, que pode ser conhecido, e que pode ser reconhecido quando trazem aspectos não-visuais, quando tratam da função simbólica dessas imagens. Assim sendo, (...) *o expectador aqui consiste em parceiro ativo da imagem, como sujeito de conhecimento e reconhecimento.*²¹⁶

Vale lembrar, que vivemos no seio de uma sociedade que concede ao mercado a regulação das relações, e, portanto, porta-se como criadora de competitividade nos moldes absolutamente seletivos. Uma sociedade midiática, que impõe normas, condutas, valores, muitas vezes, mais intransigentes, do que em tempos passados, quando de construtor, sujeitos ativos, passamos a expectador passivo de mundos editados, comumente despercebido da intencionalidade dos fatos, das notícias, das informações.

Fazemos, dessa forma, referências à Sociedade Midiática, chamada pela primeira vez por Jean – François Lyotard, associado à noção fluida de pós-modernismo, que inspirou em 1979, o mais conhecido de seus textos. Nascido no subúrbio parisiense de Versalhes, Lyotard, foi um dos críticos que na França se

²¹⁵ Ibidem, p. 50.

convencionou chamar de Sociedade Midiática, dentro da qual a mídia faz circular o mínimo de idéias para um máximo de imagens²¹⁷, associada à noção fluida de pós-modernismo, que inspirou, em 1979, o mais conhecido de seus textos. A expressão “pós-moderno” já havia sido empregada na história e na arte, e tornava-se, por volta dos anos 70, uma bandeira que exaltava a diversidade, o pensamento afastado de um único núcleo, de um único foco, como o progresso material, a revolução socialista e outras dimensões utópicas que o mercado das idéias, mesmo as supostamente revolucionárias, acabava por lastrear. Lyotard foi quem primeiro discorreu em livro, uma forma didática para os jargões da época, sobre essa forma de pensamento.²¹⁸

Nesse aspecto, se refletirmos sobre tudo o que a cultura da imagem exclui das telas, a possível articulação racional dos fatos e dos momentos, a negação do fato exposto, a antecipação, as possibilidades, a duração, o valor, notamos que uma política do fluxo e da imagem, seja cordial, seja contestativa, favorece o emissor no sentido primário. As imagens se movem pelos reflexos, não pela reflexão, dessa forma, desenvolvem uma posição conservadora de uma política conservadora até por conta da preservação da sobrevivência do financiador.

Nesses tempos em que somos bombardeados pelas imagens e começamos a preferir a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser, o que nos deixa entregues a um esdrúxulo drama, o que é a verdade para alguns é a versão de alguns fatos, para outros:

Mas a pretensão do homem de conhecer a verdade, além de efêmera, é também ilusória. Ela tem as suas raízes na regularidade da linguagem, mas, nas palavras, a verdade nunca tem importância e nem mesmo uma expressão adequada. Caso contrário, com efeito, não existiriam tantas linguagens. Toda palavra generaliza uma experiência sensorial.²¹⁹

Partindo dessa citação, podemos perceber como outro estudioso do poder das comunicações, o sociólogo e historiador da ciência, o francês, nascido na Tunísia, Pierre Lévy enxerga a Internet a ponto de considerar – revolução. *Temos a impressão de que a tecnologia vem de algum lugar e tem um impacto*

²¹⁶ AUMONT, Jacques. *A imagem..* Campinas. SP: Papyrus, 1995. p 86

²¹⁷ Folha de S. Paulo. 22/04/1999. AMARAL, R (e) NATALI, J. B. Lyotard e a noção de Pós-modernidade. p..7

²¹⁸ Folha de S. Paulo. 22/04/1998. Jean François Lyotard. Lyotard e a noção de Pós-Modernismo. Reportagem de João Batista Natali e Rodrigo Amaral. p.12.

²¹⁹ GINZBURG, Carlo, op. cit., p.23

em nossas vidas.²²⁰ Alega que nos especializamos na interpretação, na decodificação da escrita e no conteúdo imagético ou nos textos-imagem que nos rodeiam ficam à deriva, abandonados e incompreendidos.

O espaço cibernético está se tornando um lugar essencial, um futuro próximo de comunicação e de pensamento humanos. O que isso vai se tornar em termos culturais e políticos permanece completamente em aberto, mas com certeza, percebe-se que isso terá implicações muito importantes no campo da educação, do trabalho, da vida política, das questões dos direitos.²²¹

O poder da imprensa, a ausência de malícia de um povo analfabeto compõe ingredientes ideais da atual sociedade do espetáculo, descritas pelo filósofo francês, Debórd, e, nessa sociedade, (...) *o espectador é suposto ignorante de tudo, não merecedor de nada. Quem fica sempre olhando, para saber que vem depois, nunca age: assim deve ser o bom espectador.*²²² Um espectador não atua, não transforma.

Assim está sendo construído o mundo que nos é trazido, um mundo editado, ou seja, redesenhado num trajeto que passa por centenas, de filtros até que se apresenta no rádio, na televisão, no jornal, na Internet:

Se é certo que a comunicação só se efetiva quando a mensagem, aquilo que é dito, foi apropriado por quem recebe, nós, então torna-se fundamental conhecer como funcionam os meios, para que tenhamos condições de conhecer melhor o mundo. Só desse modo poderemos trabalhar adequadamente esses meios em nossas atividades educacionais.²²³

A experiência parece mostrar que o relato do acontecimento é, na realidade, uma transfiguração dele. O caráter de construção dos fatos é dado claramente pelo autor: *Um relato é produto conjunto de conhecedor e do conhecido no qual o papel do observador é sempre seletivo e geralmente criativo.* Assim, conclui, *os fatos que vemos dependem da posição em que estamos colocados e dos hábitos de nossos olhos.*²²⁴ Os fatos dependem do ponto de vista do observador e de um olhar perspicaz que se aprimora ao longo dos anos.

²²⁰ Folha de S. Paulo. As Formas do Saber - Sociólogo defende a Tecnodemocracia. Entrevista com Pierre Lévy. por Patrícia Decia. 09/12/98.p.3

²²¹ Idem.

²²² DEBORD, Guy. Op. cit.,p 183.

²²³ BACCEGA, M. Aparecida - *Do mundo editado à construção do mundo*. In Comunicação e Educação - Leitura Crítica da Comunicação. USP - Editora Moderna - nº 1 - São Paulo – 1994

²²⁴ Idem.

Vemos o que queremos ver, vemos o que procurarmos ver, vemos o que precisamos ver.

Assim, credibilidade e fidedignidade são pré – conceitos existentes, quando nos defrontamos com um jornal de circulação diária dos grandes centros urbanos mundiais:

Na imprensa escrita de circulação diária' se pode falar de 'um positivismo resistente (que) se mantém como postulado de uma prática que exclui a intervenção do sujeito: os fatos são o que são, cabendo ao observador jornalista apenas registrar a cena.²²⁵

O jornal, a foto, o fotógrafo, o editor são personagens contextualizados e desenvolvem seus trabalhos vinculados a grandes corporações. Numa sociedade capitalista, com um modo de produção capitalista, definem-se de antemão o formato, a lógica, a qualidade e o consumidor de seus produtos. No caso da indústria cultural, a divisão do trabalho assegura a reprodução de modelos e mantém o controle de qualidade necessário à consecução dos objetivos de poder econômico e ideológico.

Sua ideologia é o negócio. A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e impotência. – a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho.²²⁶

O jornalismo atua junto com grandes forças econômicas e sociais, faz parte de um conglomerado jornalístico, raramente fala sozinho. Ele é, ao mesmo tempo, a voz de outros conglomerados econômicos ou grupos políticos que

²²⁵ MOTTER, M. de Lourdes. Ficção e História: a construção da realidade. Tese de doutorado. ECA/USP, 2000. p. 86-87.

²²⁶ ADORNO, Theodor W. Max Horkheimer. *Dialética do Esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1977. p. 128

querem dar às suas opiniões subjetivas e particulares o foro de objetividade²²⁷, já que criar jornais é encontrar uma forma de elevar a uma dada potência o interesse que têm indivíduos e grupos em afirmar publicamente opiniões e informações. Essa é uma forma de dar eco a posições pessoais, de classe ou de nações por meio de um complexo industrial-tecnológico, que além de preservar uma suposta impessoalidade, afirma-se pelo seu poder e soberania, como a verdade²²⁸.

Assim sendo, percebemos que é na utilização da notícia que se manifesta o modo menos democrático de formação de opinião, porque os jornais são epifenômenos das grandes correntes de opinião, conduzidos pelas classes em conflito, classes essas que carregam, cada qual, grupos em constante disputa pelo poder.

Os jornais são como pontas de icebergs, que no nível externo representam a democracia formal, na qual todos seriam iguais e, no fundo, escondem o poder político ou econômico que os sustenta, que é incomparavelmente diferente de um jornal para outro em relação ao seu tamanho e importância.
²²⁹

Desta forma é possível considerar a procedência das notícias, como mercadorias, produtos de consumo que pertencem a centros produtores de alta tecnologia e muito capital que, na realidade, são as agências internacionais de notícias. Nessas agências, no caso dos jornais, os interesses políticos e econômicos ultrapassam as fronteiras e vão se articular às políticas internacionais de comunicação. Assim, como qualquer um dos meios de comunicação legitima uma classe social dentro de um país, eles servem entre os diversos países como legitimadores da dominação de uns sobre os outros.

As agências internacionais de notícias, se não cumprem integralmente esse papel, agem nessa direção e estão disponíveis a exercê-lo. Sabemos, no que diz respeito à América Latina, que a maior parte do noticiário sobre a região procede das grandes agências internacionais como a americana *United Press*, *assinala que a relação vendedor-comprador disfarçada de relação intersubjetiva*

²²⁷ MARCONDES, Ciro Filho. *O capital da notícia*. São Paulo, Ática, 1986, p.10 e 15.

²²⁸ MOTTER, Maria de Lourdes. Op. cit., p. 88-89.

²²⁹ MARCONDES, Ciro Filho. Op. cit. , p.92.

*entre emissor e receptor, mascara as relações sociais de produção que marcam o discurso da imprensa.*²³⁰

Nesse processo de construção da realidade encontra-se a relação do emissor com o receptor, (...) *eu não poderia compreender o que faz o receptor, sem levar em conta a economia de produção, a maneira como a produção se organiza e se programa, como e porque pesquisar as expectativas do receptor.*²³¹ Esse receptor é alguém datado, situado num tempo, num espaço específico e que vive um dia-a-dia, um cotidiano “alvo” desaperecebido pelos meios de comunicação.

Agora, é

(...)indispensável pensar no pólo da recepção do discurso jornalístico, pelo menos no que diz respeito às condições em que ele chega e é consumido. Posto que a grande imprensa é de circulação diária, ela se insere na vida cotidiana onde projeta suas construções de sentido como uma inquestionável reprodução da realidade social concreta.²³²

O imediatismo e o pensamento manipulador estão entre as características da vida cotidiana, o útil é verdadeiro em razão do critério de eficácia; o critério de validade é o da funcionalidade. E uma esfera precisa, a do homem concreto. No cotidiano, a objetivação que se verifica é a que permite ao homem fazer do mundo o seu meio ambiente.

A vida cotidiana é antes de tudo organização, dia-a-dia da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia. A vida de cada dia é a divisão do tempo e é ritmo em que se escoia a história individual de cada um. A vida de cada dia tem a sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões (...).²³³

Raros são os que conseguem romper a teia do cotidiano, concentrando todas as suas forças em atividades que os libertem e permitam-lhes *a sensação e a consciência de ser um homem total, em plena relação com o humano e a*

²³⁰ MOTTER, M. de Lourdes, op. cit.

²³¹ BARBERO, J. Martin. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUZA, Mauro W. (org.) *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense. ECA/USP, 1995. p.55,

²³² MOTTER, Maria de Lourdes, op. cit., p.113

²³³ KOSIK, K. op. cit., p.60-70.

humanidade de seu tempo. ²³⁴

O processo de urbanização cada vez mais acelera o ritmo da vida cotidiana, participando dela com todas as suas capacidades, o homem se dispersa, não pode assumir com intensidade toda a sua individualidade. De um lado o Estado-Nação, de outro a produção capitalista de bens de consumo, aí incluída a dos bens simbólicos, ou a chamada indústria cultural²³⁵, todos erigem como centro de atenção ao cotidiano – uma base de rentabilidade econômica inesgotável.

Nesse sentido, *vista sob um certo ângulo, a vida cotidiana é em si um espaço modelado pelo Estado e pela produção capitalista para erigir o homem em robô: um robô capaz de um consumismo dócil e voraz, de eficiência produtiva e que abdicou de sua condição de sujeito, cidadão.* ²³⁶

Alimentando-se e, ao mesmo tempo, nutrindo o cotidiano das pessoas, o jornal se interessa pelas rupturas do cotidiano desde que, naturalmente, não ameacem os grupos de que é porta-voz. (...) *se não há fatos, o jornal deve criá-los.* ²³⁷ As tragédias, os dramas, os conflitos se renovam sem tocar à sensibilidade embotada pelo hábito. Eles passam a integrar a rotina: nem horror, nem indignação

O normal torna-se habitual e o habitual se confunde com o natural e o próprio natural se identifica assim com o racional, formando-se um circuito ou fechamento. Nessa lógica aparente (e forçada), nesse naturalismo que duplica o racionalismo, as contradições se dissipam: real e racional se identificam, realidade e fantasia se misturam, saber e ideologia se confundem. ²³⁸

Embora, muitos sujeitos não se dessem conta, essa nova sociedade dá indícios de relações estimuladas por novas formas de representação.

A República, a classe, o Estado, a nação, o povo? Esse coletivos se tornam palavras vazias (vento, miragens) para uma juventude habituada a identificar o real e visível, acontecimento e História. De fato, jamais se viram esses entes coletivos na tela. Eles só vivem dentro e pelos livros. Essas totalidades únicas e individuais, que por muito tempo serviram de mito unificador e idéia reguladora para quem deseja acrescentar mais um capítulo ao grande Livro do Mundo, a videosfera lhes retira autoridade e credibilidade. Conceitos universais concretos - que microfones e câmeras não conseguem captar -

²³⁴ NETTO, J.P. & FALCÃO, M.C. – *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo, Cortez, 1989, p.23.

²³⁵ ADORNO, Theodor. W. Max Horkheimer, op. cit., p.98. p. 40.

²³⁶ NETTO, J.P. & FALCÃO, op. cit., p.19.

²³⁷ MOTTER, de Lourdes. op. cit., p.98

²³⁸ LEFEBVRE, Henri. – *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Ática, 1991. p.52.

²³⁸ MOTTER, op. cit., p.113

tornam-se abstratos. Mas o indivíduo é a única realidade?²³⁹

E por ser o sujeito única realidade não é o receptor acéfalo, não há recepção passiva, a experiência perceptiva é moldada quer pelo sistema de valores e expectativas do observador, que por toda a concepção histórica de mundo. Assim, para cada sujeito é criada uma nova percepção, uma construção de sentido e uma inquestionável compreensão da realidade social “concreta”. Assim sendo, apresentaremos no próximo subtítulo as ingerências da imprensa no cotidiano.

3.3. A atuação do docente sob a ótica da imprensa

Apresentaremos, aqui, algumas opiniões e parte das informações publicadas de 1968 a 1984 e voltaremos a usar o termo – professor com a intenção de relatar a notícia da forma mais fidedigna possível.

Em 16 de janeiro de 1968, informou o jornal que quatrocentos professores primários, delegados de ensino, inspetores escolares, diretores de grupo e orientadores pedagógicos assistiram à abertura do Curso aos Orientadores Pedagógicos do Ensino Primário, presidido pelo professor Ulhoa Cintra, secretário da Educação. O evento aconteceu no Grupo Escolar Visconde de Itaúna, na cidade de São Paulo. O objetivo do encontro visava à reorganização do currículo e dos programas do ensino primário do Estado, primeiro projeto de mudança da Secretaria de Educação, que propôs dinamizar a escola de acordo com a realidade brasileira e o avanço da ciência pedagógica. No curso, seriam estudados o novo conceito de educação primária, seus objetivos simples, diretos e realistas e o estabelecimento de “níveis” e “graus”, posteriormente, outorgado pela Lei nº 5.692/71²⁴⁰ em combate à repetência sistemática e ao progressivo abandono da escola primária. Na reorganização do currículo seria feita a atualização do programa, com ênfase ao estudo da língua, facilitando um

²³⁹ DEBRAY, Régis. *Manifestos Mitológicos*. São Paulo: Ed. Vozes, 1994. p.9

aprendizado prático, favorecendo o desenvolvimento das habilitações e o fornecimento da preparação integral.

Um dia antes, em 15 de janeiro, tendo anunciado a existência do projeto que visava à unificação e à mecanização dos concursos de remoção no magistério primário oficial do Estado, o secretário da Educação, professor Ulhoa Cintra, no auditório do Instituto de Educação “Antonio Firmino de Proença”, no bairro da Mooca, na cidade de São Paulo, iniciou a chamada dos 24 mil professores inscritos. Depois de elogiar o trabalho da comissão e se congratular com os professores, o secretário da Educação disse que o novo sistema a ser empregado traria maior racionalização, eficiência e rapidez aos concursos.²⁴¹ Com essas medidas teve início, no Estado de São Paulo, um novo marco na educação básica pública, a reorganização curricular, bem como do sistema de contratação de docentes que faria parte da composição de novas medidas visando atender a demanda e criando uma escola para “todo o povo”. Sobre as necessidades populares, Bolléme afirma que:

Popularizar um saber, seja ele qual for, faz de quem o prodigaliza um ditador potencial; o que domina é sempre o saber, a ciência do seu discurso. Mas, para ter êxito, para levar aonde bem entende o povo a qual se dirige, ele lhe toma emprestada a popularidade; e entenda-se que essa popularidade dá ao próprio discurso razões de justificar-se: inclui uma pedagogia, prodigaliza uma cultura, e esta se torna a generalização e o fundamento de uma estratégia; donde se segue e se impõe todo um futuro conforme a esse discurso, ele próprio universal e popular.²⁴²

A partir dessa citação, vislumbramos como as relações foram sendo construídas, responsáveis pelo desenvolvimento dos planos de intervenção, criados de acordo com o que se poderia imaginar como necessidades populares. Nesse período, o país vivia um grande desenvolvimento econômico que demandava técnicos especializados, empregados qualificados. Como já vimos, nos capítulos anteriores, o perfil do trabalhador desse período histórico sofreu transformações. Com um novo plano diretor, os espaços da cidade passaram a demandar sujeitos altamente qualificados para o ingresso no mundo do trabalho.

²⁴⁰ BREJON, Moysés. op. cit., Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 5.692/71.

²⁴¹ Folha de S. Paulo: 16/01/1968. Professores estudam novo primário

²⁴² BOLLÉME. Geneviève. *O povo por escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 1988 p. 30

Também foi preciso considerar que economia favorecida já era alvo dos meios de comunicação, que receberam um grande impulso nesse período.

Em 1967, os professores efetivos do sistema público estadual haviam denunciado os abusos cometidos pelos representantes do povo, os políticos, na tentativa de resolverem o problema da ampliação da escola básica. Com quarenta e uma mil assinaturas foi lançado no dia 8 de agosto, daquele ano, um manifesto de repulsa à concessão de estabilidade a professores contratados. Os professores contratados, que em 24 de janeiro de 1967, contavam, no mínimo, cinco anos de serviço, ficariam estáveis por força da nova Constituição Estadual.²⁴³ Os professores contratados, argumentava Raul Schwinden, presidente do Departamento da Administração, (...) *não tem a formação dos professores licenciados pelas Faculdades de Filosofia, porque conseguem registro através de um curso de um mês, da Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário – CADES.*

Segundo informação do departamento, cerca de mil professores, sem diploma de licenciados, mas contratados, seriam efetivados definitivamente, nas escolas oficiais, tomando o lugar ou concorrendo com os formandos pelas Faculdades de Filosofia, alocadas pela Universidade de São Paulo. *Além disso, [concluía Schwinden] os profissionais formados em Engenharia, Medicina e Direito que não exercem estas profissões, muitas vezes invadem, o campo da educação.*²⁴⁴ Na ocasião, o presidente da administração, informou que, para as cadeiras de educação, há cerca de dez anos não havia concurso público. Numa reunião em Botucatu, interior do Estado de São Paulo, em novembro de 1965, os estudantes já haviam denunciado a proteção que se fazia a alguns criando outros problemas maiores, o que vinha ocorrendo com o curso primário, que estava lotado de professores leigos, despreparados para ensinar.²⁴⁵ O Manifesto de repulsa à concessão da estabilidade, foi aqui, registrado na íntegra:

Nós, infra-assinados, professores efetivos por concurso de títulos e provas, consideramos um dever alertar a quantos se interessem pela moralização do ensino em nosso país, quanto às conseqüências de que se convencionou

²⁴³ NISKIER, Arnaldo. *LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996. Constituição do Estado de São Paulo.

²⁴⁴ Folha de S. Paulo: 28/03/1968. Professores Contratados bloqueiam os licenciados

²⁴⁵ idem

intitular estabilidade dos contratados, mas que é, de fato, simples efetivação sem concurso.

Asseguramos que não nos move qualquer intenção de invectivar os professores contratados, que apenas recebem, graças à autopromoção eleitoral de alguns, esse generoso presente. Também não identificaremos, aqui, por seus nomes, os responsáveis diretos por essa subversão de valores e autêntica trituração da Moral e do Direito. São eles bem conhecidos e citá-los seria ocioso e absolutamente desnecessário.

Há quem defenda o esbulho em nome de nossa associação de classe, como se lhes tivéssemos conferido procuração para desmoralizar o único processo, legal e honesto para ingresso no magistério público: o concurso de títulos e provas.

Alertamos as autoridades federais, estaduais, a Assembléia Legislativa, os Grêmios e Centros Acadêmicos das faculdades de filosofia e mesmo os contratados que não queiram justificar o injustificável, para o seguinte:

- a. a estabilidade dos contratados constitui golpe irreparável ao processo de seleção por concurso, para ingresso no serviço público;
2. a pretendida vinculação dos estáveis às leis trabalhistas trará, como consequência imediata a irredutibilidade do número de aulas a eles atribuídas. Hão de surgir, em futuro próximo, situações estranhas: em caso de redução do número de aulas no estabelecimento, os efetivos deverão ceder suas aulas extraordinárias aos professores contratados, pois apenas estes serão amparados pela lei;
3. se a lotação de novos cargos para ingresso e remoção exigia, no passado, insistente e, as vezes, agressiva campanha junto as autoridades, agora, com o bloqueio perpetrado por professores estáveis, qualquer movimento nesse sentido teria o caráter de - lírico palpar de corações sonhadores. Inscreva-se, no pórtico dos ginásios, colégios e Institutos de educação de todo o Estado, um lembrete aos ingênuos – o vós que pretendeis ingressar pela porta estreita do concurso, deixa toda a esperança;
4. Aos egressos das faculdades de filosofia, restará apenas o consolo de assistir a verdadeiro tropel de bárbaros, disputando entre si os despojos de guerra, ante o olhar estupefato dos alunos, que recebem a mais perniciosa das lições: a vida pertence aos audazes, que plasmam a lei, segundo seus interesses particulares.²⁴⁶

Vale ressaltar que, coexistem, entre os professores da educação básica, quatro tipos de contratação, de registro profissional, isto é, quatro planos de carreira. O Estatuto que organiza os servidores públicos estaduais, O Estatuto dos Professores Municipais, o Estatuto e o Sindicato da Administração Educacional e a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) que durante todo o século, como denunciado pelo Manifesto citado nas páginas anteriores, dividiram e classificaram os professores. No período da ampliação das redes, essas relações começam a aparecer de forma injusta e desgovernada, nem por isso

foram resolvidas, ao contrário, foram mantidas, permanecendo até hoje. Não vamos, aqui, esmiuçar as vantagens e desvantagens oferecidas por cada Estatuto ou forma de contratação, o que nos importa é compreender que os docentes da educação básica pertencem a vários regimes contratuais e obedecem a diversos sistemas de plano de carreira.

Em 1969, quarenta e dois professores foram selecionados e iniciaram – no Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (IMEP) – um curso de treinamento para trabalhar na Escola Integrada que a Prefeitura abriria experimentalmente em 1970. Nessa escola, os ensinios primários e médios estariam reunidos num só curso com 8 anos de duração, sem necessidade do exame de admissão.²⁴⁷ Seria o primeiro estabelecimento de nível médio municipal. Maria Iracilda Robert, diretora do IMEP – Instituto Municipal de Educação, explica:

(...) numa escola integrada as atividades são integradas horizontal e verticalmente; horizontal porque em cada grau as atividades das várias áreas estarão quanto possível concentradas, e verticais porque todas as atividades, em cada área, obedecerão a uma organização progressiva sem solução de continuidade. Assim, o planejamento pedagógico dessa escola abrange, numa seqüência continua e harmônica, faixa etária de 7 a 14 anos como um todo. A Escola Integrada - prossegue a diretora – compreenderá 4 níveis, com duração de dois anos cada um. O planejamento didático será concentrado nas áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Iniciação às Ciências, Estrutura de Trabalho na Comunidade e atividades complementares. Nos níveis I e II serão estudadas as três primeiras áreas mencionadas, como um todo, nos níveis III e IV, as matérias ganharão individualidade, embora as atividades desenvolvidas sejam concentradas nas áreas.

... Até o terceiro ano, haverá um professor polivalente, lecionará todas as disciplinas do curso, no quarto ano, três professores, um para cada área. A partir do quinto ano, haverá um professor para cada uma das seguintes matérias: Português, Inglês, Apreciação Artística, Educação Física, concentradas na área de Comunicação e Expressão; Estudos Sociais, Matemática e Iniciação às Ciências e Orientação em Grupo, como atividade complementar. No sétimo ano serão incluídas as seguintes matérias: Francês, Atividades Agrícolas e Extrativas, Canto Orfeônico e Teatro. Haverá exclusão de Apreciação Artística e a área de Estudos Sociais desdobrar-se-á em História e Geografia. No oitavo ano, serão incluídas as Atividades Comerciais e Industriais e Orientação Vocacional e excluídas as Atividades Agrícolas e Extrativas e Ciências Naturais. Começa em 1970.²⁴⁸

²⁴⁶ Folha de S. Paulo: 09/08/1967. Professores contra admissão de contratados

²⁴⁷ Exame de admissão era feito no período. Prestado nos antigos ginásios públicos para concorrer a uma vaga. Exame de seleção - classificatório.

²⁴⁸ Folha de S. Paulo: 30/08/1969. Mestres já preparam escola de 8 anos.

Em 1970, em 12 de outubro, em visita a Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, a secretária da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, declarou estar sendo estudada uma nova fórmula para a contratação de professores para a rede de ensino secundário estadual. A notícia não entrava em pormenores sobre esses estudos, revelava apenas que, possivelmente, os professores seriam contratados por um período de três anos. Tratava de um problema que merecia a devida atenção da administração estadual e só o fato de a secretária da Educação estar preocupada com ele, já podia ser considerado auspicioso.

A rápida expansão da rede estadual de ensino nos últimos anos – especialmente no governo Abreu Sodré – criou uma série de problemas dentro do quadro geral da Educação em São Paulo. Diante da crescente demanda de ensino, adotou-se, de modo geral, uma política “quantitativa”, baseada no princípio de que é melhor oferecer um ensino razoável a todos do que um bom ensino a poucos. Essa era uma orientação a respeito da qual se podem alimentar intermináveis polêmicas. Mas, o fato é que a proliferação de ginásios, colégios, extensões e anexos criou, paralelamente, a necessidade de ampliar os quadros do Magistério estadual. A situação evoluiu a tal ponto que ainda hoje há dois sérios problemas a exigir meditação e uma ação decisiva dos responsáveis pela Educação: primeiro, a questão da qualificação profissional; segundo, a situação dos professores contratados.

A obrigatoriedade do concurso para a nomeação de funcionários públicos – no caso, professores – visava, por um lado, a colocar essas nomeações a salvo de interferências estranhas a seus objetivos e, por outro, garantir o melhor nível profissional possível dos nomeados. Enfim, os concursos tinham por objetivo selecionar os melhores. Ocorre, entretanto, que a expansão da rede de ensino foi rápida demais o que tornou necessário encontrar uma fórmula também rápida para admitir os novos e indispensáveis professores. Escolheu-se a contratação, caráter precário. O professor contratado era, portanto, um mero suplente. A ele eram atribuídas as aulas que excediam o limite máximo daquelas absorvidas pelos professores efetivos, funcionários públicos nomeados por concurso.

Em 1943, realizou-se um concurso de ingresso para a rede oficial. Em

1948, desde a generalização da rede do ensino médio existe a figura do professor para dar aulas excedentes, anteriormente chamadas extraordinárias. A partir desse ano, os concursos de ingresso e remoção foram sendo realizados quase todos os anos, de maneira que o número de professores efetivos aumentou para quase 10 mil. Desde então havia três categorias de professores: efetivos, interinos e contratados; esses últimos, porém, apesar do nome "contratados", não possuíam contrato algum. O único contrato que esta categoria de mestres possuía foi nos anos de 1968 e 1969. Embora juridicamente o contrato seja considerado "extra-numerário", por decreto do próprio Poder Executivo, o professor admitido a título precário nunca teve as regalias do extra-numerário (e, segundo palavras do próprio representante da Secretaria da Educação, Norberto Guarinelo, *o professor admitido a título precário é um extra-numerário com muito menos garantia*). O professor admitido nessas condições recebia por aulas realmente dadas e não possuía direito algum.

Somente em 1958 esses professores começaram a ter suas férias remuneradas, (anteriormente passavam quatro meses de férias sem receber absolutamente nada). Em 1963, a então APESNOESP conseguiu que as aulas excedentes fossem incorporadas à aposentadoria dos professores efetivos, pois até então a aposentadoria constituía verdadeiro castigo para esses professores que, na inatividade, ficavam desprovidos das importâncias relativas às aulas excedentes.

Até 31 de janeiro de 1967, o professor admitido a título precário não gozava de regalia alguma. Quando adoecia, era dispensado sumariamente. Com a Lei 9717/67 passou a receber nos casos de suspensão de aulas por motivo de moléstia, mas ainda sem garantias no emprego. Pelo parágrafo 2º do artigo 177 da Constituição Federal, de 24 de janeiro de 1967, os que tinham cinco anos de serviço público foram estabilizados. Nestas condições, cerca de 4 mil professores conseguiram a garantia de que só seriam exonerados mediante processo administrativos, sendo que, nesses casos poderiam exercer ampla defesa. Porém, continuava pendente o problema do professor admitido a título precário, o chamado professor temporário, que não tinha quase nenhum direito assegurado. Seu salário era composto apenas das aulas dadas, não contando o tempo que se punha à disposição das escolas. Seu descanso semanal não era remunerado,

não tinha direito ao 13º salário, e não estava sob o abrigo da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Diante do texto da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5692/71, só existiam duas categorias de professores: a do regime estatutário e a da CLT.

249

Em 12 de outubro de 1970, registrava o jornalista, o que deveria ser exceção, é regra. Não dispomos de dados precisos, mas é notório que a maioria dos professores da rede do ensino secundário estadual eram contratados como suplentes. Essa maioria é ainda mais significativa se levarmos em consideração que boa parte dos professores efetivos estão comissionados em outras funções. Era comum, principalmente nos estabelecimentos mais novos, situados em pontos afastados dos grandes centros, que até o diretor fosse um professor contratado, que exercia aquelas funções em caráter excepcional. A contratação era, e continuava sendo, feita com base no critério de soma de pontos, no qual entram os títulos que o candidato apresenta, tempo de experiência didática, etc, sendo um critério muito discutível do ponto de vista da avaliação e da qualificação profissional do candidato. Portanto, não seria exagero supor – nem difícil constatar – que um critério mais rigoroso de admissão de novos professores melhoraria o nível de ensino, com os conseqüentes benefícios para a ação integrada de desenvolvimento em que todo o país está empenhado.

No que diz respeito à situação dos professores contratados, o quadro era, pelo menos, mais dramático. Até 1967, esses professores eram admitidos com base na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – o que lhes garantia o direito a férias, décimo-terceiro salário, indenização por dispensa sem causa justa, etc. Sob esse regime, todo o enorme contingente de professores contratados tinha, na pior das hipóteses, alguma garantia trabalhista. Mas o governo do estado, provavelmente, entendeu que esse regime lhe era muito oneroso e aboliu-o. Agora, os professores eram contratados em caráter precário. Em outras palavras, não eram funcionários públicos, nem tinham as garantias da CLT. Esses foram problemas que, como dissemos, não tinham, mas mereciam a devida atenção dos responsáveis. A Secretaria de Educação parecia estar

²⁴⁹ Folha de S. Paulo: 09/10/1973. Um velho problema da SE: os precários.

disposta a mudar as coisas. Restava esperar para ver!²⁵⁰

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases que unifica o primário com o ginásio foi outorgada, no dia 11 de agosto, se a ampliação já vinha acontecendo, como vimos, no Estado de São Paulo, agora, era legal.

Os problemas se avolumavam e os professores, em número muito maior do que em outros períodos, começavam a criar conflitos, não só nas unidades escolares, como também, para os legítimos representantes do Estado.

Encontram-se três grandes temáticas nas matérias censuradas dentro deste subtema [política educacional]. Há as que criticam o sistema de ensino e a política educacional de uma forma mais genérica, outras questionam a diminuição de verbas para a Educação e suas conseqüências, e ainda as que apontam para a dificuldade do acesso da maioria da população ao ensino. Na questão geral do sistema de ensino, aparece criticando o ufanismo das autoridades referentes à situação da educação.²⁵¹

A imposição inconseqüente dos representantes do Estado continuava a criar espaços escolares, enquanto a imprensa, pela sua estrutura, concepção e interesses, associados a parceiros econômicos, como vimos no caso do jornal - Folha de S. Paulo, veiculando a temática, denunciava e desprestigiava o trabalho do professor, atuando como porta-vozes das políticas estabelecidas. A estratégia foi surpreendente, o trabalho docente aparece nas manchetes como um desserviço à população e os leitores, na grande maioria de classes mais favorecidas socialmente, transferiram seus filhos para a escola particular, subsidiada pelo poder do Estado. O jornal referia-se aos professores como PRECÁRIO, como podemos conferir na manchete datada:

São Paulo, 22 de junho de 1972

- PRECÁRIOS: AUDIÊNCIA MARCADA PARA O DIA 25.

Em 1973, o Governador do Estado Laudo Natel assinou decreto publicado no Diário Oficial de 20/03, constituindo um Grupo de Trabalho que, dentro do prazo de 90 dias, deveria proceder à elaboração de projeto lei que

²⁵⁰ O Estado de São Paulo: 12/10/1970. A boa notícia da secretária.

²⁵¹ AQUINO, Maria Aparecida de. *Censura, Imprensa e Estado autoritário (1968-1978): o exercício cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento*. Bauru: EDUSC, 1999 p. 154.

disciplinasse o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter precário, entre os quais já se encontravam 25.000 professores. O Diretor do Departamento Jurídico da APESNOESP – Associação dos Professores do Ensino Secundário Paulista e Normal Oficial do Estado de São Paulo, no se pronunciamento, declarou:

Embora o decreto que autoriza a demissão a título precário estabeleça que tais servidores não são considerados servidores públicos, é manifesta a inconstitucionalidade desses dispositivos governamentais. A prova disso está em que a Administração Pública resolveu somente agora designar uma comissão para estudar a situação desses professores, não resta dúvida de que a medida só pode merecer elogios, pois irá, como se espera, resolver a situação de 80 por cento do magistério paulista, ou seja, 25 mil professores aproximadamente.²⁵²

No dia 28 de abril de 1973, O Departamento Jurídico da APESNOESP – deu entrada na Justiça do Trabalho a uma petição em nome do primeiro grupo de professores que iria reivindicar a definição de sua relação jurídica com o Estado. Em resumo, aqui apresentada, a petição foi enviada à Justiça do Trabalho pelo Dr. Raul Schwinden, Diretor do Departamento:

Os reclamantes não são considerados funcionários públicos pelo art.3º do decreto 49.532/68. Embora houvesse já esse decreto em 1968 e 1969, numerosos professores foram contratados pela CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas – tiveram sua situação normalizada perante o INPS – Instituto Nacional da Previdência Social – recebendo inclusive o 13º mês e outras vantagens.

Todavia, a partir de 1970 foram novamente admitidos a título precário, sem qualquer garantia, tais como contribuição para a Previdência Social, estabilidade, 13º salário, repouso remunerado, acréscimo por atividades no período noturno, etc. contrariando, assim, a política do Governo Federal no que tange a integração social.

O desamparo não é só dos reclamantes, mas também de seus familiares, muitos dos quais já faleceram, deixando a família sem amparo algum.

Não gozam garantia, quer no Regime Estatutário quer no Regime da CLT, embora exerçam atividade penosa.

As conseqüências de tal absurdo (título precário), têm sido incomensuráveis, já que os que deixaram de contribuir para o INPS por mais de doze meses, foram atingidos pela carência, perdendo confiança no Estado e direito.

Os reclamantes têm sobre os ombros a responsabilidade de educar milhões

²⁵² Folha de S. Paulo: 21/03/1973. Decreto não modifica a posição dos professores.

de jovens. E que recebem em troca? Nada, absolutamente nada.

E isso não se admite atualmente, uma vez que deve haver cooperação, lealdade e amparo entre empregados e empregadores. Se os mestres dão tudo de si para que o Estado realize seus fins educacionais, de modo permanente, obrigatório pela Constituição, compete ao próprio Estado amparar na forma legal seus servidores.

Os reclamantes são empregados do estado e têm vinculação de trabalho, conceituado no art. 3º da CLT. Considera-se empregado toda pessoa física que presta serviços de natureza não eventual a empregador, sob dependência deste e mediante salário.

No caso, os reclamantes são pessoas físicas, prestando serviços de natureza não eventual e dependem hierarquicamente e juridicamente do empregador (Secretaria da Educação) e recebem salários.

A Secretaria de Educação está burlando a lei trabalhista e a Constituição Federal, introduzindo um regime anti-social, contraria a meta do Governo Federal, para eximir-se dos encargos sociais a que está obrigada na condição de empregadora.

Assim, os reclamantes têm direito aos benefícios do artigo 160, item II da Constituição Federal – valorização do trabalho como condição da dignidade humana:

Artigo 165, da Carta Magna, itens I, IV, VII, XIII, XVI, respectivamente, salário-família a seus dependentes, salário noturno superior ao diurno, repouso semanal remunerado, estabilidade, com indenização ao trabalhador, previdência social. O 13º mês é devido nos termos da Lei 4090 de 1962.²⁵³

A nova regulamentação dos segurados do INPS – Instituto Nacional de Previdência Social – enviada, no ano de 1962, pelo Presidente da República ao Congresso Nacional, projeto de lei que modificava vários artigos da Lei Orgânica da Previdência Social, favorecia os professores admitidos a título precário, pois seu art. 2º, item I, qualificava como segurados todos os que exerciam emprego ou qualquer tipo de atividade remunerada, efetiva, ou eventualmente, com ou sem vínculo empregatício, a título precário ou não.

O advogado Schwinden Junior explicou que a APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo) recorreu à Justiça do Trabalho e não da Fazenda Estadual, seguindo uma determinação constitucional que diz ser de competência dela conhecer e resolver as questões trabalhistas. Justificando a ação impetrada afirmou: *Os admitidos a título precário são na verdade servidores contratados do Estado,*

²⁵³ Folha de S. Paulo: 28/04/1973. 1.200 professores acionam o Estado - O desamparo é também da família.

*embora presentemente não lhes seja reconhecida essa condição.*²⁵⁴

Havia uma contradição entre as ações movidas pela Associação dos professores de Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo contra a Fazenda Estadual e a Secretaria da Educação, isto é, as ações contra o Estado. A Constituição Federal²⁵⁵ dava o direito ao Estado de legislar: *o artigo 106 da Constituição Federal, combinado com o 108, dá o direito do Estado para contratar os professores a título precário sem o direito do CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e do Estatuto do Servidor Público*, argumenta o procurador da Fazenda Estadual Marigildo de Camargo Braga: *se não bastasse esse direito que a Constituição dá, ainda há um decreto assinado que dá razão ao Estado nesse tipo de contratação.*²⁵⁶ Segundo o Dr. Raul Schwinden, da Associação, o decreto trata, de fato, desse assunto, mas fala na contratação especial para “trabalhos eventuais”, a carreira do professor não pode ser considerada eventual, não podendo, assim, ser enquadrada naquele artigo.

O projeto não solucionou o problema dos professores, porém, argumentava novamente Schwinden, diretor do Departamento Jurídico da APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo):

(...) por essa nova regulamentação, tanto o empregador como o empregado terão que recolher para o INPS 8 por cento cada... Se o Estado estabeleceu o vínculo empregatício, com os 30 mil professores admitidos a título precário, na base do Regime extra-numerário, não terá que desembolsar 8 por cento do INPS, pois neste caso, somente o professor terá que recolher os 8 por cento – cinco para o IPESP e 3 para o Hospital do Servidor e isso representa uma poupança muito grande ao Estado, que deixaria de desembolsar mais de Cr\$ 2 milhões mensalmente. Porém isso é apenas uma sugestão.²⁵⁷

Enquanto isso, os professores continuavam a entrar com ações contra a justiça, ora a Justiça do Trabalho, ora a Justiça comum. Muitos dos diretores de colégios negavam-se a fornecer as Certidões de Tempo de Serviço²⁵⁸, daí para frente se travou uma batalha incansável entre os professores e aqueles que deveriam ser o seu defensor.

²⁵⁴ Folha de S. Paulo: 28/04/73. Justiça do Trabalho recebe ação dos professores contra o Estado.

²⁵⁵ NISKIER, Arnaldo. op. cit., Constituição do Estado de São Paulo. Constituição Federal de 1967.

²⁵⁶ Folha de S. Paulo: 13/05/1973. Precários: foi marcada nova audiência.

²⁵⁷ Folha de S. Paulo: 24/04/1973. Lei do INPS favorece os professores temporários.

²⁵⁸ Folha de S. Paulo: 28/04/1973. Justiça do Trabalho recebe ação dos professores contra o Estado.

O jornal Folha de S. Paulo, escolhido por representar o jornal de preferência dos professores, como já foi comentado, continua a qualificar o professor da rede pública da escola básica do Estado de São Paulo de Precário e durante toda a década, quando faz referências à contratação de professores, se refere aos Precários, por essas manchetes:

- São Paulo, 12 de junho de 1973

PRECÁRIOS TRAVAM A 1ª BATALHA;

- São Paulo, 26 de junho de 1973

PRECÁRIOS VENCEM A 1ª LUTA;

- São Paulo, 8 de julho de 1973

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ENVIA OFÍCIO À ASSEMBLÉIA EXPLICANDO TÍTULO PRECÁRIO;

- São Paulo, 4 de agosto de 1973

A AÇÃO DOS PRECÁRIOS. ESTADO: NÃO ESTÃO DESAMPARADOS;

- São Paulo, 29 de agosto de 1973

JUNTA DECIDE AMANHÃ CASO DOS PRECÁRIOS;

- São Paulo, 3 de setembro de 1973

ESTADO HOJE CONTESTA OS PRECÁRIOS;

- São Paulo, 8 de setembro de 1973

APESAR DA VITÓRIA, PRECÁRIOS RECORREM;

- São Paulo, 19 de setembro de 1973

OUTRA VITÓRIA DOS PRECÁRIOS NA JUSTIÇA;

- São Paulo, 18 de setembro de 1973

PRECÁRIOS: HOJE SERÁ DADA OUTRA SENTENÇA;

- São Paulo, 9 de outubro de 1973

UM VELHO PROBLEMA DA SE: OS PRECÁRIOS;

- São Paulo, 1 de dezembro de 1973

TRT MANTÉM DECISÃO SOBRE OS PRECÁRIOS;

- São Paulo, 12 de fevereiro de 1974

PRECÁRIOS TIVERAM SENTENÇA FAVORÁVEL.

A etimologia da palavra quer dizer, *aquele que tem pouca estabilidade ou duração, incerto difícil, minguado, estreito, escasso, raro, pouco, insuficiente.*

²⁵⁹ Precário, para o funcionário público estadual paulista, foram os professores contratados para lecionar em escolas oficiais as disciplinas dos currículos oficiais. Pouco antes do início de cada ano letivo, as escolas preenchem as aulas com seus professores efetivos e estáveis. As aulas que sobram – as chamadas aulas excedentes – são atribuídas a professores de fora do estabelecimento, estáveis ou efetivos em outras escolas oficiais. Se ainda assim restarem aulas vagas, elas são dadas a professores ou estudantes de curso superior que são contratados a título precário.

Ao final de cada ano letivo, os precários eram dispensados, não gozavam de nenhum direito conferido aos trabalhadores de outras categorias profissionais. Em 1972, o governo estadual designou uma comissão para estudar os casos de servidores temporários, mas foi só em novembro de 1974 que, apesar de o governo ter fixado, na ocasião, prazo de noventa dias para que a comissão apresentasse uma solução, o “Diário Oficial” publicou a lei 500, instituindo o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário. Segundo Schwinden: *A lei não resolveu a situação dos professores temporários e dos substitutos efetivos, ela simplesmente não é aplicada.* ²⁶⁰ Em 1975, dos 45 mil docentes que lecionavam nas escolas estaduais de 1º e 2º graus, 33 mil eram precários. Destes, 15 mil distribuídos por dezenas de ações, já haviam recorrido a Justiça. ²⁶¹ O jornal – Folha de S. Paulo apresentava assim as manchetes:

São Paulo, 16 de janeiro de 1974

- PRECÁRIOS: OUTRA SENTENÇA FAVORÁVEL;

São Paulo, 1 de maio de 1974

- NOVA AUDIÊNCIA DOS PRECÁRIOS NO DIA 14;

²⁵⁹ HOLANDA, A. B. de. Novo Aurélio. *O dicionário da Língua Portuguesa*. Século XXI. São Paulo: Nova Fronteira, 1999, p.1623.

²⁶⁰ Folha de S. Paulo: 24/12/1975. A decisão do TST trouxe esperanças para os precários.

São Paulo, 5 de setembro de 1974

- PRECÁRIO APELA AO MINISTRO DO TRABALHO;

São Paulo, 4 de outubro de 1974

- PRECÁRIO: APEOESP DIZ QUE NADA MUDOU;

São Paulo, 8 de dezembro de 1974

- AMANHÃ NOVA AÇÃO DOS PRECÁRIOS;

São Paulo, 14 de dezembro de 1974

- ESTADO TERÁ QUE PAGAR OS PRECÁRIOS;

São Paulo, 25 de fevereiro de 1975

- ADMISSÃO DE PRECÁRIOS E ESTAGIÁRIOS;

São Paulo, 2 de março de 1975

- DECISÃO DE AÇÃO DOS PRECÁRIOS AFETARÁ ORÇAMENTO;

São Paulo, 15 de março de 1975

- PRECÁRIOS ESTRANHAM DESCONTOS SALARIAIS;

São Paulo, 9 de abril de 1975

- PRECÁRIOS VÃO RECEBER OS ATRASADOS;

São Paulo, 3 de abril de 1975

- SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO ESTUDA A REVOGAÇÃO DA LEI DOS PRECÁRIOS;

São Paulo, 27 de junho de 1975

- CEE CRITICA ADMISSÃO DE PRECÁRIOS;

São Paulo, 9 de abril de 1975

- PRECÁRIOS: CONSEGUEM A VITÓRIA FINAL;

São Paulo, 27 de junho de 1975

- SITUAÇÃO DOS PRECÁRIOS CLASSIFICADA DE ANORMAL PELO PRESIDENTE DO CEE;

²⁶¹ Folha de S. Paulo: 03/09/ 1975. Precários: o que são.

São Paulo, 13 de setembro de 1975

- PRECÁRIOS, DÃO PRAZO PARA A CONTRATAÇÃO;

São Paulo, 14 de dezembro de 1975

- PRECÁRIOS: AS INDENIZAÇÕES PODERÃO SOMAR 160 MILHÕES;

São Paulo, 1 de novembro de 1975

- PRECÁRIO FAZ CRÍTICA AO CONCURSO;

São Paulo, 5 de novembro de 1975

- PRECÁRIOS GANHAM AÇÃO CONTRA O GOVERNO DO ESTADO;

São Paulo, 23 de dezembro de 1975

- RECONHECIDOS PELA JUSTIÇA OS DIREITOS DOS PRECÁRIOS;

São Paulo, 24 de dezembro de 1975

- A DECISÃO DO TST TROUXE ESPERANÇAS PARA OS PRECÁRIOS;

São Paulo, 23 de janeiro de 1976

- PRECÁRIO SENTE-SE PREJUDICADO;

São Paulo, 26 de maio de 1976

- PRECÁRIOS: SENTENÇA EM EXECUÇÃO;

São Paulo, 13 de abril de 1977

- PRECÁRIO SERÁ VISTO EM REUNIÃO NACIONAL;

São Paulo, 15 de abril de 1977

- PROTESTO DOS PRECÁRIOS CONTRA IPESP;

São Paulo, 5 de fevereiro de 1978

- PRECÁRIOS AINDA SEM UMA DEFINIÇÃO;

São Paulo, 21 de fevereiro de 1979

- PRAZO PARA ACT TERMINOU ONTEM (16/12/78); ESCOLHA DE VAGAS COMEÇA HOJE PARA PRECÁRIOS NÍVEL 1;

São Paulo, 27 de dezembro de 1979

- TEMPORÁRIOS EM PÂNICO, DIZ ABRE;

São Paulo, 4 de fevereiro de 1980

- TEMPORÁRIOS PEDEM HOJE INDENIZAÇÃO;

São Paulo, 24 de junho de 1982

- PROFESSOR SUBSTITUTO PODERÁ SER INTEGRADO;

São Paulo, 2 de fevereiro de 1984

- UM PROBLEMA DA SE: 85 MIL PROFESSORES;

São Paulo, 6 de fevereiro de 1984

- A DIFÍCIL SITUAÇÃO DO TEMPORÁRIO EM SP.

As manchetes foram escolhidas para dar idéia de cronologia, porém não são as únicas, outras serão encontradas nas notas de rodapé referentes aos títulos dos artigos pesquisados.

3.4 A divulgação do processo de reconstrução da instituição escolar

O ano de 1985 teve início com um grande propósito: foi escolhido como ano da política, da Redemocratização, depois de vinte anos de Regime autoritário. Esse ano iniciaria a retomada de um Estado-Nação, livre, democrático, participativo para a chegada do século XXI e da entrada definitiva ao livre comércio – a globalização. Assim,

A democracia participativa inova ao ampliar os espaços de atuação para além da escolha do governo e ao colocar na agenda política formas de autogestão ou de democracia direta, mas conserva o interesse de controle. De certa forma, não rompe com a noção de que a política deve ser para os especialistas ou de que as classes populares somente estão aptas a participar se forem educadas de modo a não oferecer riscos ao poder das classes dominantes.²⁶²

Nossa experiência de democracia não é de participação, logo uma

²⁶² SILVA, Ilse Gomes. *Democracia e participação na "reforma" do estado*. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa época) p.20.

relação de dominação-subordinação. As classes populares participam dos movimentos sociais sempre sob uma forma específica e, na maioria das vezes, são conduzidas pelos discursos proferidos por políticos,

(...) um discurso que se torna popular que encontra crédito servindo-se da força popular e que, para se difundir, faz-se semelhante a ela ao dirigir-se ao povo, só pode conduzi-lo a esse preço. Força do povo, objetada por uma palavra, que, no entanto se propaga por essa mesma força. Palavra que constitui o vínculo sutil – falar dele, falar por ele – e tanto mais irresistível quanto ela toma e se nutre do movimento e da força daquele que ela seduz.²⁶³

Os jornais, agora, tinham grande poder de divulgação, constituindo um vínculo sutil com a população, afinal, não eram mais controlados e nem precisavam se submeter aos poderes do governo central. Poderiam se libertar dos mandos autoritários, serem criativos, adentrarem aos anos de retrocesso e participarem da reconstrução proposta, “aparentemente” ao lado do povo.

No dia 18 de janeiro de 1985, o prefeito Mário Covas sancionou, às 14 horas, em seu gabinete, a lei de reestruturação da carreira do magistério municipal.

De acordo com a secretária da Educação, Guiomar Namó de Melo, essa reestruturação beneficiará cerca de doze mil professores efetivos. Além de racionalizar a classificação de cargos de provimento efetivo, a nova lei permitirá a abertura da carreira do magistério através da evolução funcional e do acesso por concurso interno. A evolução funcional possibilitará a passagem do docente ou especialista em educação à referência de retribuição mais elevada, na respectiva classe, mediante apuração do tempo de serviço e apresentação de títulos.²⁶⁴

Os professores da rede pública iniciaram, esse ano, 1985, com um grande evento, a Confederação de Professores propôs reunião nacional, instalada em Vitória no Espírito Santo, o 18º Congresso Nacional da Confederação de Professores do Brasil: “Rumo a uma Política Educacional para o Brasil”²⁶⁵

Reunindo cerca de três mil delegados, representando 28 entidades estaduais de professores de 1º e 2º graus o encontro debateu políticas educacionais e sindicais em âmbito nacional, reivindicações funcionais e salariais da categoria, mulher e educação, além de eleger a diretoria da entidade para o

²⁶³ BOLLÉME, Geneviève. op. cit., p.30-31.

²⁶⁴ Folha de S. Paulo, 18/01/1985 Magistério tem hoje nova lei.

²⁶⁵ Folha de S. Paulo, 17/01/1985 Confederação de Professores inicia reunião nacional.

biênio 85/86. Também defendeu a mobilização da categoria e a instituição de um Dia Nacional de Luta, na segunda quinzena de março, do mesmo ano, a fim de promover a valorização da educação pública e a dignidade do magistério.

O professor Gumerindo Milhomem Neto, presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP – num dos seus discursos disse acreditar que o ano seria de fortalecimento das entidades:

Durante esses 21 anos, diversas entidades sofreram processos de perseguição, com o corte dos descontos em folha, que dificultaram a organização da categoria. Agora, a situação começa a se regularizar e, por for das eleições presidenciais, este ano deverá se pautar pelo privilégio às questões nacionais e a CPB (Confederação de Professores do Brasil) vai ocupar importante espaço nessa discussão.²⁶⁶

No seu discurso inicial o presidente da CPB, o deputado federal Hermes Zaneti (PMDB/RS) ressaltou a intenção do magistério brasileiro em participar decisivamente nas grandes questões da vida nacional.

Não podemos imaginar que a simples troca de presidente da República possa por si só determinar as profundas mudanças que a nação brasileira quer, deseja, espera e vai ajudar a construir. É preciso que engajemos neste processo transformador, exigindo as transformações sociais.²⁶⁷

Defendiam, pois, a necessidade da convocação para o grande pacto nacional. No encontro estava o senador João Calmon (PMDB/ES), autor da emenda Calmon, que assegura 13% do orçamento da União e 25% da arrecadação de impostos dos Estados e Municípios para a Educação, e o ensino público e gratuito. O seu discurso traçava o perfil do futuro ministro da Educação, declarando ter ele disposição suficiente

para se confrontar com a área econômica do governo, que até hoje tem procurado sabotar, através de todos os sofismas possíveis, o cumprimento da emenda constitucional que garante treze por cento do orçamento da União e 25 por cento da arrecadação dos Estados para a Educação.²⁶⁸

Concomitantemente, a esses acontecimentos, a escolha de ministro já vinha acontecendo e no dia 21 de fevereiro de 1985, o senador Marco Maciel

²⁶⁶ Folha de S. Paulo, 17/01/1985 Confederação de Professores inicia reunião nacional.

²⁶⁷ Folha de S. Paulo, 18/01/1985 Docentes iniciam encontro exigindo uma Constituinte.

(PFL/PE) resolveu aceitar o Ministério da Educação pegando todos os professores de surpresa. Na opinião de Beatriz Pardi, diretora da Associação dos Professores do Ensino Oficial do estado (APEOESP), Marco Maciel era um nome (...) *comprometido com o regime de 64. Ele não se opôs a esse regime durante toda a sua duração. Sua entrada para a frente Liberal, no final deste governo, foi apenas oportunismo*, salientou.²⁶⁹

O Estado de São Paulo parecia um fervilhar de idéias e acontecimentos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no final do mês de fevereiro, acontecia o 3º Encontro Nacional de Prática do Ensino, sob a coordenação geral da professora Maria José Pinheiro Machado, com cerca de quinhentos educadores, de diversos Estados e também da Argentina. Depois de um breve histórico sobre os caminhos políticos da prática pedagógica no Brasil e América Latina – em que se contestou a ambigüidade do método Paulo Freire, considerado diretivo, pôde-se ouvir o sociólogo Maurício Tragtenberg, o momento político brasileiro, tinha em Macunaína, de Mário de Andrade, o melhor retrato, dizia ele, sugerindo aos professores que se organizassem:

sem entrar em partidinhos e nem se atrelarem ao Estado ou reitorias; que superem o corporativismo juntem-se a todos os trabalhadores da Educação e sejam constituintes de uma nação política real e autêntica.²⁷⁰

No dia 17 de março, do mesmo ano, descontentes, os professores em São Paulo, numa assembléia convocada pela APEOESP e realizada no Ginásio do Ibirapuera, zona sul da cidade, resolveram que no dia 11 de abril seria o Dia Nacional de Luta dos professores estaduais. Iriam paralisar suas atividades em protesto contra a indicação do ex-governador de Pernambuco, Marco Maciel para o cargo de Ministro da Educação, pela convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, pela valorização da educação e pelo reajuste trimestral de seus salários.²⁷¹

O Ministro da Educação, Marco Maciel, estranhou a manifestação dos professores paulistas, mas não só assumiu a pasta, como iniciou as reformas no setor educacional. Entregou ao então, vice-presidente no exercício da Presidência da República José Sarney, as idéias preliminares para uma reforma do setor

²⁶⁸ Folha de S. Paulo, 19/01/1985. Calmon quer atuação mais política dos professores.

²⁶⁹ Folha de S. Paulo, 22/02/1985. Para educadores, escolha política de ministro vai trazer problemas.

²⁷⁰ Folha de S. Paulo, 28/02/1985. Tratamento político do ensino divide educadores.

educacional, eram 17h, do dia 18 de março, de 1985.²⁷²

Em 29 de março, terminou no Palácio das Convenções do Anhembi, depois de três dias de debate, o maior congresso que uma categoria realizou no Brasil. O 3º Congresso Estadual de Educação, promovido por 19 entidades de professores e educadores. O tema: O Estado, o Sindicato e a Educação. Os seis mil professores discutiram práticas diferenciadas, reivindicações, tais como, reestruturação da jornada de trabalho, estatuto do magistério, concursos públicos, coordenadores pedagógicos eleitos por seus pares.

Durante as discussões, Paulo Renato Costa Souza, que na parte da manhã participou de um debate junto com a secretária de Educação do Município, Guiomar Namó de Melo, a presidente da Associação da Prefeitura, Rita Cáceres, e Gumercindo Milhomem Neto. Durante as discussões, Paulo Renato anunciou para o ano concursos para todas as áreas e pagamento de férias aos professores ACT (Admitidos em Caráter Temporário). O secretário disse também que todos deverão receber pagamento imediato logo após o mês trabalhado. Ficou decidido no congresso que ainda neste semestre os professores realizarão um fórum estadual de educação para discutir as questões sobre o Estatuto do Magistério.²⁷³

Terminado o Congresso, os professores voltam a se reunir, para uma assembléia geral da categoria, desta vez para discutir a composição de uma pauta comum de reivindicações das quatro entidades dos professores: APEOESP - Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo do, CPP – Centro de Professorado Paulista, UDEMO – União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial e APASE – Associação Paulista dos Supervisores de Ensino, com o objetivo de unificar a campanha salarial da categoria,²⁷⁴ o que não revelou possibilidade.

Nesse momento, agonizava no Hospital das Clínicas em São Paulo aquele que fora escolhido para presidente da República e que muitos dos brasileiros acreditavam ser o salvador da Pátria. Do lado de fora, os trabalhadores, que em outros tempos tão reprimidos foram, podiam estar nas ruas para manifestar as feridas deixadas e as esperanças de tempos mais prósperos e, sem dúvida, era a educação uma possibilidade.

José Sarney tomou posse, 15 de março de 1985, como presidente, no

²⁷¹ Folha de S. Paulo, 18/03/1985. Professores preparam dia de protesto contra Maciel.

²⁷² Folha de S. Paulo, 19/03/1985. Maciel estranha manifestação dos professores contra sua indicação.

²⁷³ O Estado de São Paulo, 30/03/1985. Professores estaduais encerram o congresso

²⁷⁴ Jornal da Tarde, 30/03/1985. Os educadores satisfeitos com seu congresso.

lugar de Tancredo Neves, morto em 21 de abril do mesmo ano. Para agravar a falta de Tancredo, seu substituto sofria muitas restrições. Ele começou a governar sob a imagem representativa de Tancredo Neves, nomeando o ministério escolhido por aquele. Do ângulo político, as atenções se fixavam em dois pontos: na revogação das leis que vinham do regime militar, estabelecendo ainda limites às liberdades democráticas e na eleição de uma Assembléia Constituinte, encarregada de elaborar uma nova Constituição. As eleições para a Assembléia Nacional Constituinte foram marcadas para novembro de 1986, naquela data, haveria eleições para o Congresso e o governo dos Estados. Os deputados e senadores eleitos seriam encarregados de elaborar a nova Constituição, antes disso, porém, realizaram-se eleições para prefeitos em 201 cidades, inclusive nas capitais dos Estados e territórios. Em São Paulo²⁷⁵, Jânio Quadros derrotou Fernando Henrique Cardoso.²⁷⁶

Num artigo publicado na Folha de São Paulo fechando o mês de março, daquele ano Irede Cardoso, escreveu:

O novo ministro da Educação, Marco Maciel, recebe um Brasil maturado pela luta, pela resistência e pelo firme propósito de transformar nossa realidade. A massa está pronta; ela cresce a olhos vistos. É um sucesso do ponto de vista político, com “P” maiúsculo. Basta agora que saibamos elaborar o produto final, tendo em vista o caminho de liberdade, de responsabilidade e justiça que os docentes, alunos e servidores mostram e querem trilhar.²⁷⁷

Em abril, os vereadores da Câmara Municipal de São Paulo aprovaram o projeto de lei da Prefeitura que permitia aos professores da rede municipal o acúmulo de cargos públicos, sem a necessidade de intervalo de uma hora entre uma e outra ocupação. Afirmou a secretária municipal de Educação, Guiomar Namor de Melo,

(...) a aprovação do projeto veio apenas atender a uma reivindicação antiga do magistério. A dupla jornada é uma realidade na vida atual do professor, mesmo que não seja uma situação ideal. Pretendemos a longo prazo,

²⁷⁵ De 1971 foi prefeito José Carlos de Figueiredo Ferraz (1971/1973), João Brasil Vita (1973/1973), Miguel Colassuono (1973/1975), Olavo Egídio Setúbal (1975/1979), Reynaldo E. de Barros (1979/1982), Antonio Salim Curiati (1982/1983), Francisco Altino Lima (1983/1983), Mário Covas (1983/1985), Jânio da Silva Quadros (1986/1988), Luiza Erundina de Souza (1988/1992). Por longos períodos, os paulistanos não puderam escolher o prefeito, que era nomeado por interventores estaduais e governadores ou eleitos pela Câmara Municipal. A permanência no cargo variou de poucos dias a 12 anos, conforme as circunstâncias políticas.

²⁷⁶ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 10.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p.520-521.

²⁷⁷ Folha de S. Paulo, 31/03/1985. Professores revelam sua maturidade.

repensar a jornada do professor, mas no momento não podemos tirar o seu direito de trabalhar mais para ganhar o que precisa.²⁷⁸

A dupla jornada não atendia a reivindicações da categoria, ajudava a resolver o problema da falta de profissionais para exercer a docência. Entre as reformas propostas pelo então ministro da Educação, Marco Maciel estão o projeto de Municipalização do ensino de 1º grau, a exigência de curso superior para mestres de 1º grau, os antigos professores primários, deveriam ter, a partir de 1987, formação universitária, isto é, o ensino superior. Reformas que só foram solidificadas na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro, de 1996, cuja aplicação está em discussão.

Sobre o projeto de municipalização, da ocasião, Luiz Gonzaga de Oliveira Pinto, presidente da União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial – UDEMO – declarou:

Nós não aceitamos que o sistema educacional passe completamente para as mãos do Município. Isto apenas sobrecarregaria as Prefeituras. Como resolver o problema dos direitos adquiridos dos professores do Estado? E se há verba federal para repassar agora, quem garante que elas serão mantidas no futuro?²⁷⁹

O professor Luiz Gonzaga tinha razão, o problema dos direitos adquiridos pelos professores do Estado, ainda não havia sido se quer pensado uma solução, as verbas federais, aparentemente solucionadas por meio da lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), só vai ter vigência obrigatória a partir de 1º de janeiro de 1998.²⁸⁰

Quanto à formação universitária do professor da educação básica, ciclo um, antigo primário, já foi resolvido na última deliberação de março, de 2006, para os Estados do sul do país. Naquela ocasião, se associou formação universitária com o despreparo do corpo docente. O secretário – geral do MEC – Ministério da Educação e Cultura – considerou a falta de preparo do corpo docente uma das principais causas da deficiência do ensino de primeiro grau, mas achava que a adoção dessa nova medida tinha que ser gradativa e a médio prazo, para evitar

²⁷⁸ Folha de S. Paulo, 18/04/1985. Vereadores aprovam lei de acúmulo de cargos.

²⁷⁹ Folha de S. Paulo, 18/04/1985. Magistério vê com reserva projeto de municipalização.

²⁸⁰ DAVIES, Nicholas. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 15.

transtornos.²⁸¹

Foi tão gradativa a implantação da medida que em 2006, entraram em vigor os currículos das universidades, que formam professores, adaptados a essa exigência, por outro lado, as condições de trabalho do professor primário não mudaram significativamente a ponto de se esperar que ele progreda na carreira individualmente, por vontade ou critério próprio, no entanto, os professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental já não podem dobrar jornada.

Na ocasião da implantação da ampliação, não se tinha notícia dos cursos de capacitação para professores em serviço, o único encontrado em um ano de pesquisa foi o curso de férias oferecido pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo, cinco cursos em convênio com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e três universidades estaduais, USP, UNICAMP e UNESP. Foram oferecidas quarenta vagas para cada curso, mas houve necessidade de sorteio para escolha dos participantes, uma vez que²⁸² o número de inscritos foi muito maior do que se esperava.

A ampliação do sistema foi se dando de forma desordenada e imediata como sempre que se precisa de um ato político, no Brasil, os impasses são resolvidos por uma “canetada”, assim como, se destroem rapidamente. Como mais uma vez, depois de cinco séculos de educação excludente, resolveu-se em meses, reparar o dano. Não havia professores formados suficientemente para dar suporte a tal empreendimento, então se contratava em caráter temporário. Esses sujeitos sociais, na maioria das vezes não formados professores, e muitos deles sem formação alguma, entraram no sistema público, logo aprenderam as regalias oferecidas por ele e viraram um problema público, tornando-se funcionários do Estado.

Outro fato interessante de notar é o caso dos chamados readaptados²⁸³ tão bem explorados pelas manchetes. Os readaptados, na área educacional, são aqueles professores sem condição de saúde para lecionar (com problemas de vista, laringite, pernas cansadas, etc.), que, sem tempo de serviço para se aposentar e não tido como inválidos, são aproveitados em funções burocráticas nas escolas. Na ocasião, na rede estadual, havia cerca de oito mil readaptados

²⁸¹ Folha de S. Paulo: 28/07/1985. Exigência de curso superior para mestres de 1º grau está em debate.

²⁸² Folha de S. Paulo, 27/07/1985. Termina na USP o curso de férias para professores.

²⁸³ Readaptados: Os readaptados, na área educacional, são aqueles professores sem condição de saúde para lecionar, que sem tempo de serviço para se aposentar e não tido como inválidos, são aproveitados em

efetivos. O Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado, em seu artigo 41, só garante readaptação para quem é efetivo. Na época, a classificação de readaptados e readaptandos se deve a um imbróglio do governo anterior, segundo Paulo Renato:

Houve casos em que o Departamento Médico do Serviço Civil do Estado encaminhou indevidamente à readaptação professores admitidos em caráter temporário (ACT). No atual governo, a Secretaria da Fazenda suspendeu os pagamentos em que constatou a ilegalidade.²⁸⁴

Os reclamantes não eram efetivos: alguns contratados pelo regime da CLT (celetistas) e outros admitidos em caráter temporário (ACT). Havia 174 docentes na condição de readaptados não efetivos, dos quais 82 foram colocados nessa situação no governo anterior, segundo as Secretarias, por “cochilo” do departamento do Serviço Médico Civil do Estado. Os demais 92 foram chamados de “readaptados”, aqueles cujos processos de readaptação não chegaram a se consumir por ter o Estado, na atual administração, ter percebido a irregularidade.

²⁸⁵ No Estado todo, havia cerca de oito mil readaptados que, desde resolução baixada pela Secretaria da Administração em setembro de 1984, estavam passando por novos exames para continuar nessa condição ou interrompê-la, dependendo do laudo médico. O Departamento Médico do Serviço Civil do Estado examinando todos os casos entre 1973 e 78; na sequência passa aos de 79 a 83.²⁸⁶

A discussão deverá abordar principalmente o caso dos não-efetivos, que recentemente despertou polêmica entre setores da área educacional. E levantou também problemas ainda não suficientemente esclarecidos, como aponta omissão pela legislação, segundo garante Sólton Borges dos Reis, presidente do centro do professorado paulista (CPP): O instituto da readaptação é previsto na lei (Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado) para os efetivos, mas é omissa para as demais categorias do magistério; os ACT (admitidos em caráter temporário) e os CLT (contratados pela CLT).²⁸⁷

Em 3 de maio de 1985, a Secretaria Municipal de Administração encerrou a contratação de professores para a rede municipal de ensino, eram

funções burocráticas nas escolas.

²⁸⁴ Folha de S. Paulo, 06/01/1985. Estado poderá dispensar readaptados não-efetivos.

²⁸⁵ Folha de S. Paulo, 27 /02/1985. Justiça dá liminar a docentes readaptados.

²⁸⁶ Folha de S. Paulo, 06 /02/1985. Docente readaptado poderá ser afastado.

²⁸⁷ Folha de S. Paulo, 21 /02/1985. Caso dos readaptados volta a ser discutido.

mais de 700 professores.²⁸⁸ Em junho de 1985, atendendo a solicitação do secretário da Educação, Paulo Renato Costa Souza, o governador Franco Montoro autorizou a contratação de 3.732 professores de nível um e 351 professores de nível três, professores admitidos em caráter temporário.²⁸⁹

Tantas reestruturações, encontros, promessas não poderiam faltar às greves. Em abril, os professores da rede estadual de ensino paralisaram suas atividades nas escolas e um número de cerca de cinco mil docentes se concentraram na Praça da República e seguiram até a Secretaria do Trabalho. Eles querem piso salarial de 2,5 salários mínimos, reajustes trimestrais e reposição das perdas salariais desde o início do governo Montoro, o que correspondia a 47,7% a partir de 1º de abril. No mesmo dia, centenas de professores municipais realizaram manifestações em frente ao gabinete do prefeito Mário Covas.²⁹⁰

O agravamento do estado de saúde do presidente Tancredo Neves reduziu bastante a participação dos professores. Os professores concentrados seguiram em silêncio pelas ruas da cidade e a manifestação foi se estendendo a outras cidades, a outros Estados. No dia 29 de maio, os docentes fizeram manifestação na Assembléia Legislativa. Como noticiado:

A manifestação de ontem, 28 de maio de 1985, tinha como objetivo pressionar os deputados a um posicionamento quanto às reivindicações do magistério: 47,7% a título de reajuste trimestral e reposição do poder aquisitivo desde o início do governo Montoro (os índices utilizados pela Apeoesp são feitos com base em cálculos do Dieese); reestruturação da jornada de trabalho; não punição aos grevistas, com pagamento dos dias parados na greve da semana passada e sem reposição de aulas em julho.²⁹¹

Os professores da rede municipal de ensino prometeram parar suas atividades na próxima segunda-feira, com o objetivo de reforçar suas reivindicações. Segundo Maria Rita Cáceres, presidenta da Associação de Professores e Especialistas de Educação do ensino Municipal – APEM:

(...) as reivindicações são modestas o suficiente para não serem descartadas, mesmo por que, ainda que pedindo o mínimo, estamos dispostos a negociar. Segundo a presidenta da Apeem, um professor municipal em início de carreira

²⁸⁸ Folha de S. Paulo, 03/05/1985. Contratação de novos professores da rede municipal terminará hoje.

²⁸⁹ Folha de S. Paulo, 21/06/1985. Governo vai contratar quatro mil docentes.

²⁹⁰ O Estado de São Paulo, 12/04/1985. Professores saem em passeata por melhores salários.

²⁹¹ Folha da Tarde, 29/05/1985. Magistério faz manifestação na Assembléia.

não chega a ganhar dois salários mínimos, pois o que recebe não passa de Cr\$ 612 mil. Maria Rita defende a necessidade de antecipação da data-base como uma alternativa de a gente perder menos com a inflação, pois as nossas referências, com base no salário mínimo, quando são definidas, em 1º de julho, já perderam em muito o seu poder de compra.²⁹²

Vale lembrar que Maria Rita se refere aos anos de maior índice inflacionário no país. A partir do governo Sarney, a inflação estratosférica atingiu picos de 111%²⁹³ o que corroía, não só o salário dos trabalhadores como o poder de compra e distorcia vagarosamente todos os valores, atingindo também os sociais. No dia 30 de maio de 1985, a chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Educação, Rose Neubauer da Silva, afirma que a reestruturação entrará em vigor a partir de 1º de julho, daquele ano, retroativos a janeiro, juntamente com o reajuste do funcionalismo.

Ainda, em 1985, o ensino de primeiro grau no Brasil está em ordem: há 23 milhões de vagas para 22 milhões de crianças entre 7 e 14 anos. A realidade, porém mostra que há sete milhões de crianças fora das escolas e que outros oito milhões estão estudando, mas tem mais de quatorze anos. Há um grande índice de repetência, muitas escolas estão caindo aos pedaços. E os professores estão descrentes. Os recursos são escassos e, pior, mal distribuídos. Não se cumpre a emenda João Calmon na Constituição, que determina a destinação de 13% da receita de impostos federais e de 25% dos estaduais e municipais exclusivamente para a manutenção e desenvolvimento do ensino público. Diz o senador João Calmon, autor da emenda, que a medida seria aplicável imediatamente. Dos Cr\$ 57 trilhões da receita de impostos do governo federal, seriam Cr\$ 7,5 trilhões para a Educação. A verdadeira dotação orçamentária, entretanto, é de Cr\$ 5 trilhões, o que corresponde a apenas 8,68% da receita de impostos – contra a lei e atrapalhando o desenvolvimento do ensino.

Segundo João Cardoso Palma Filho, coordenador da CENP – Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação, pode-se falar que para uma média de cem alunos que ingressam na 1ª série do 1º grau, temos uma média de 18 alunos na 8ª série, ou seja, para uma média de 10 a 12 classes de 1ª série do 1º grau, vamos encontrar duas, no máximo três, oitavas séries. De acordo com dados de 1983, com a implantação do Ciclo Básico

²⁹² Folha de S. Paulo, 29/05/1985. Professores municipais reafirmam reivindicações.

²⁹³ Revista Veja, 31/03/2004. O Golpe, 40 anos depois. História. p. 105.

a CENP informou que somente no final desse ano terá números novos sobre o 1º grau, na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau existe uma média de reprovação e evasão que fica em torno de 44%, com regiões da Grande São Paulo, como Osasco ou Carapicuíba, apresentando índices superiores a 50%. De cada cem alunos matriculados, 44 ficam nesta passagem.

Trata-se, segundo o coordenador, de um número elevadíssimo, cujas causas podem ser reunidas em dois grandes grupos: as causas internas à escola, incluindo as condições pedagógicas do ensino, e as causas externas, como o fator sócio-econômico. Esta última, com interferência relevante na primeira. O resultado? Questiona Palma, um total de 800 mil crianças, com idades entre 7 e 14 anos, fora da escola só na Grande São Paulo. E um total de sete milhões no País.²⁹⁴

O professor Palma esqueceu da pobreza com que estavam submetidos os professores. Na época o professor das universidades federais autárquicas, em início de carreira (professor auxiliar), recebia mensalmente Cr\$ 625. 423 para lecionar em regime de 20 horas semanais, por sua vez, um professor titular, o mais alto posto da carreira, ganhava Cr\$ 1. 471. 516 por mês para lecionar 20 horas semanais. A professora nível 1, começava ganhando Cr\$ 222.424 por 20 horas semanais, portanto, 181% a menos que um colega seu.²⁹⁵

Em junho de 1985, a Secretaria Estadual de Educação propôs a reforma do Estatuto do Magistério junto com suas quatro entidades representativas – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), Centro do Professorado Paulista (CPP), União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial (UDEMO) e Associação Paulista de Supervisores de Ensino (APASE), assim, todos estudaram o novo estatuto que deveria ser encaminhado à Assembléia Legislativa em agosto deste ano.

Com a reforma do Estatuto do Magistério, o governador do Estado - Franco Montoro, e o secretário de Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Costa Souza, e a chefe de gabinete da Secretaria de Educação do Município, Teresa Roserley da Silva tinham como objetivo recuperar a escola pública, melhorar a qualidade do ensino e re-valorizar o magistério.²⁹⁶

Em 1985, o ano chegava ao fim com outro grande problema: a

²⁹⁴ Folha da Tarde, São Paulo 24/05/1985. Pobre professor, pobre ensino. E quem mais sofre, naturalmente, é o aluno. Por Rita de Biaggio.

²⁹⁵ Revista AFINAL, 14/05/1985. Reportagem especial. Um personagem dramático: O PROFESSOR. Para ensinar, ele precisa aprender. Para aprender, precisaria ganhar bem e ter tempo. Tem três, quatro e até cinco empregos, ganha pouco e mal consegue sobreviver. Texto: Sandro Vaia. p. 7.

proporção de faltas de professores. A constatação de que existia relação entre a frequência das faltas de professores e o mau desempenho dos alunos era gritante. O secretário Paulo Renato atribuía (...) à *falta de assiduidade de grande parte dos professores às brechas da legislação, que permitem abusos*, Roserley Silva, da Secretaria do Município, concordava: *temos procurado mostrar aos professores que mesmo respaldados legalmente para faltar, eles tem um compromisso social. E que a população – a parte mais afetada pelo problema – tem direito a uma escola boa.*²⁹⁷

Os discursos dos administradores, políticos envolvidos nos processos educacionais são sempre descontextualizados dos temas proferidos. Na maioria das vezes, há um desentendimento, isto é, (...) *aquela em que o interlocutor ao mesmo tempo entende e não entende o que o outro diz*,²⁹⁸ não fazem referências ao tema tratado. É imperioso demandar consciência profissional para uma população desrespeitada e conseqüentemente sem capacidade intelectual para exercer o trabalho docente. Assim como exigir competência profissional para sujeitos desinformados, na sua grande maioria leiga a respeito dos fundamentos da educação. Fica impossível impor consciência política, quando o próprio Estado que deveria ser o defensor dos direitos básicos de cidadania, incluindo a educação, desacata a população ultrapassando limites das legislações vigentes, não as cumpre e nem obriga os cidadãos a cumpri-las. Assim como, fica impossível imaginar consciência de classe, de trabalho, de responsabilidade social por parte dos docentes, quando eles estiveram em profunda decadência, econômica, moral e profissional.

Pudemos observar, por meio das formas de contratação, plano de carreira como se dá a relação professor e condições de trabalho, não adentrando aos aspectos físicos das escolas, o que é outra polêmica. Para tanto, voltamos no Manifesto, redigido na íntegra nas primeiras páginas, em que professores que denunciaram os caminhos traçados por aqueles que, ao longo das décadas, viabilizariam a escola pública. Como já observado, o professor e a sua identidade formam um conjunto que se traduz na ferramenta de trabalho, num processo educacional institucionalizado. O perfil desses profissionais da educação básica

²⁹⁶ Folha de S. Paulo, 9/06/1985. Professores discutem o novo Estatuto do Magistério.

²⁹⁷ Folha de S. Paulo, 21/10/1985. Faltas dos professores prejudicam o nível de ensino (Legislação flexível dá margem aos abusos).

²⁹⁸ RANCIÉRE, Jacques. op. cit. p. 11.

foi sendo construído “democraticamente” ao longo dos anos 70 e 80.

No Brasil, o ano letivo do ciclo básico, em 1985, era de 180 dias, o ensino público obrigatório entre sete e os catorze anos, o ciclo básico compunha-se de oito séries e a média era de 4 horas diárias. Em 21 de outubro de 1985, a Folha de S. Paulo publicava numa página inteira: *Faltas dos Professores prejudicam o nível de ensino*. Quando questionados, os representantes das Secretarias reagiram: *A relação é direta*, afirmou Paulo Renato Costa Souza, secretário de Educação do Estado de São Paulo, na época. *Estudos da Fundação Getúlio Vargas já mostraram a relação entre os índices de repetência de alunos e a constância da falta dos professores*, afirmou Teresa Roserley da Silva, chefe de gabinete da Secretaria de Educação do Município. O secretário Paulo Renato atribuiu a falta de assiduidade de grande parte dos professores “às brechas da legislação, que permitem abusos”. Roserley Silva, da Secretaria de Educação do Município, concordou: *Temos procurado mostrar aos professores que mesmo respaldados legalmente para faltar, eles têm um compromisso social. E que a população – a parte mais afetada pelo problema – tem direito a uma escola boa*.

A história varia conforme o narrador, a administração do Magistério Público Paulistano, neste período, cometeu pecado capital, nenhuma outra versão poderá apontar aspectos positivos. Maltrataram professores e alunos freqüentadores do sistema público educacional, sujeitos que hoje compõem a sociedade, que constroem a história do presente, que não reconhecem a figura do professor e o valor da escola.

Enfim, passamos pelo novo estatuto, pela Constituição Cidadã (1988) e chegamos ao final do século com números assustadores. À universalização da pobreza juntou-se a ampliação dos excluídos da escola, não por falta de Leis ou de acordos firmados, diriam os administrativos educacionais, mas por conta de uma pedagogia desatualizada, que se pôde constatar.

Chegamos a 1990, com cerca de 800 mil professores do país, que atuavam na educação fundamental, de 1ª a 8ª série e não têm nível superior. O Brasil lutava para qualificar 81.735 profissionais que nem sequer tinham o ensino médio (2º grau) – os chamados leigos, em 1998, esses somavam 94,9 mil. O número de pessoas que não tinham acesso ao ensino representava 14, 7% da população com mais de 15 anos. 15,8 milhões não sabiam ler. Em São Paulo, dos

quase 150 mil professores de 1ª a 8ª série, 63.887 tinham apenas o 2º grau.²⁹⁹

Outra pesquisa divulgada em 2004, pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), apontou que, apesar da crescente qualificação, ainda há problemas. Alguns exemplos são a baixa remuneração e a limitação dos profissionais a recursos como a informática. Dos 5 mil profissionais entrevistados, um terço declarou que se considera pobre. Segundo a pesquisa 65,5% dos profissionais tem uma renda familiar que varia entre dois e dez salários mínimos. Do total de professores, 24% declarou ter renda mensal familiar superior a 10 salários mínimos e inferior a 20. E 43,5% dos profissionais afirmaram ter uma renda familiar que excede os 10 salários mínimos lecionam em escolas particulares. O salário é fator decisivo para o acesso a recursos como a informática. Apenas 3% dos profissionais que ganham um salário mínimo têm computador. E 58,4% do total de entrevistados disseram nunca ter utilizado a internet.³⁰⁰

Vale lembrar, já estamos no século XXI ...

²⁹⁹ . *Jornal Agora* São Paulo. São Paulo, 18/01/2000. Formação de professor é solução. Censo realizado em 1996

³⁰⁰ Folha de S. Paulo, 24/10/2004. Edição Especial - Educação. O professor brasileiro. p, 6

As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização da educação superior, não se reduziram isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes. Em primeiro lugar, porque as mudanças são irreversíveis. Em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade, foi-o para

alguns e não para outros.

Boaventura de Sousa Santos

A Participação da Universidade

Este capítulo quantifica e analisa os trabalhos de pesquisas educacionais desenvolvidos nas universidades paulistas como dissertação de mestrado e tese de doutoramento, viabilizados pelos programas de pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação, entre 1981 - 1990.

As pesquisas de investigação sobre a escola básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, encontradas, receberam um tratamento didático, foram subdivididas em eixos temáticos, quais sejam: currículo; docência e funções profissionais; relações inter-pessoais; saúde, esta última relativa a alunos com necessidades especiais, além de políticas educacionais, subentendidas como governamentais e comunitárias, sendo estas consideradas as que se dão por meio dos aspectos constitutivos do interior da escola, ou fundadas nos contextos sociais do seu entorno. Objetivamos verificar de que modo os trabalhos de produção acadêmica compreenderam a ampliação do sistema educacional do período.

4.1. A universidade e a formação do docente

Este capítulo foi construído pela produção quantitativa composta pelas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, pesquisadas e defendidas entre 1980 a 1990, nas universidades paulistas, em programas de Pós-Graduação *Stritu Sensu* em Educação. Para análise, os trabalhos foram separados por eixos temáticos que ajudaram a construir a compreensão sobre os enfoques propostos pelos professores universitários. Foi utilizado o *CD Rom* da 3ª edição, lançado durante a XXII Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em 1999, arquivo dos trabalhos de pesquisas desenvolvidos nos Programas associados entre os anos de 1981 a

1998. O recorte atendeu à proposta da pesquisa, qual seja: educação básica que compreende a Ed. Infantil o Ensino Fundamental e o Ensino Médio da escola formal. Objetivamos avaliar os temas propostos em discussão e a contribuição efetiva que os professores alocados nas universidades paulistas atribuíram ao fracassado sistema escolar, no período da ampliação de vagas, ou seja, décadas de 80 e 90.

Para compreendermos as relações entre os trabalhos de pesquisas a escola básica, esta última amplamente explorada, não poderíamos fazê-lo sem retomar a constituição da universidade e os cursos de formação de professores.

A primeira das grandes reformas educacionais, do período estudado, foi a do Ensino Superior (1968) e atendeu às reivindicações do Relatório ATCON, assessor norte-americano que, por força do acordo MEC/USAID, já esmiuçado no 1º capítulo, elaborou o documento que serviu de base ao anteprojeto de reforma. Era prioridade racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando a questão da privatização do ensino. Ao enfatizar a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibiu o protesto, reforçou a hierarquia e a autoridade.³⁰¹

Anos depois, esses mesmos moldes empresariais reformularam a estrutura do Ensino Fundamental. O antigo primário foi unificado com o ginásio, originando a escola de 1º grau, com oito anos de duração, seriada e disciplinar. O colegial, como conhecido, passou a ser 2º grau de abordagem tecnicista, profissionalizante. A Lei nº 5.692, outorgada em 20 de dezembro, de 1971, estabeleceu a continuidade e deveria oferecer ao estudante, no final do curso, uma orientação profissional.

A última das reformas, já no governo do General João Batista Figueiredo, a Lei 5.692, foi reformulada pela lei 7.044, de 1982, que punha fim ao ensino de 2º grau compulsoriamente profissionalizante. Na prática, com a promulgação dessa Lei, o governo reconhecia ter fracassado na tentativa de tornar o ensino médio profissionalizante.

A reforma universitária teve início entre 1966 e 1967 e, num primeiro momento, apenas nas universidades federais, tendo prosseguido, abrangeu todo o ensino superior, graças à Lei nº 5.540, de 1968, e ao Decreto-Lei nº 5.540, nº 464,

³⁰¹ A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ÚLTIMOS ANOS: DE JK a FHC – in *Pedagogia Cidadã / Cadernos de Formação – História da Educação* – UNESP – São Paulo, 2003. p. 72 - 73

de 1969; que visavam a atender e ampliar as necessidades acadêmicas do país. Na Constituição em vigor, rezava no art. 177, 1º, que os Estados e o Distrito Federal organizariam seus próprios sistemas de ensino, à União caberia organizar os sistemas dos territórios e ainda o sistema federal, em caráter supletivo que se estenderia por todo o país, nos limites das deficiências locais, prestando assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal.³⁰²

O universo das instituições de ensino superior, no Brasil, da ocasião, estruturava-se de acordo com três modelos: universidades, estabelecimentos isolados, ou as chamadas formas intermediárias, que são federações de escolas; as congregações de estabelecimentos situadas numa localidade ou localidades afins, regidas por uma administração superior comum e com um regimento unificado que lhes permitia adotar critérios comuns de organização. Instituições públicas ou particulares. As públicas, mantidas, evidentemente, pela União, pelos estados, pelos municípios se organizavam ou como autarquias de regime especial, ou como fundações de direito público; as particulares, como associações ou como fundações de direito privado. As instituições de ensino federal seriam autorizadas pelo Conselho Federal de Educação, as estaduais e municipais, pelos conselhos de Educação locais, sendo que, em se tratando de três conselhos, o do Rio de Janeiro, o de São Paulo e o do Paraná, as instituições estaduais ou municipais seriam, também, reconhecidas pelos conselhos locais. Desta forma, o ensino superior,

(...) continua a organizar-se segundo normas mais ou menos rígidas. É assim, por exemplo, que a pretensa exigência de rigor e de racionalização está criando um tipo de curso baseado em currículos mínimos prefixados e cargas horárias mínimas, no qual a preocupação com o tempo gasto e com o cumprimento de exigências formais de realização de programas está dando continuidade a um processo antigo de desvirtuamento de valores. Os cursos estão sendo avaliados mais pelo seu número de horas-aula do que pelo conteúdo real e padrão cultural que eles são capazes de possibilitar aos alunos.³⁰³

Considerando esses quesitos, a universidade, adentrou os anos 80, após ter atravessado o período de autoritarismo político. Composta por um quadro de professores de elite, muitos dos quais haviam tido os seus direitos cassados, agora eles podiam observar não só suas práticas revisadas por meio

³⁰² BREJON, Moysés. op. cit., Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.

³⁰³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, op. cit p.230

das novas determinações legais, como também os seus objetos de estudo: o conhecimento e suas transformações. Impulsionados pelos meios de comunicação, pela nova ordem das ciências que questionava conceitos, procedimentos de pesquisa, de avaliação, de verdades, muitas vezes, axiomáticas, esses professores estavam envolvidos por um novo modelo político-econômico. Reconhecidamente, o ensino superior entrevia novos horizontes.

À universidade coube formar o professor do Ensino Fundamental, 2º ciclo, (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio que, hoje, pertencente à educação básica, naquele período era chamado de 2º grau. Por meio de um plano de Licenciatura propôs oferecer aos professores a formação pedagógica, habilitando-os para o exercício do magistério.

Os programas para as Licenciaturas foram criados nas antigas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, atendendo à demanda oficial da preparação de docentes para a escola secundária. Foram delineados, entre 1931 a 1939, três diferentes modelos de organização: a primeira Reforma do Ensino Superior teve o modelo federal enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras, em 11 de abril de 1931 e planejava ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promovendo e facilitando a prática de investigação original, desenvolvendo e especializando conhecimentos necessários ao exercício do magistério.³⁰⁴

Para tanto, foi dada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a responsabilidade pelo curso de Licenciatura com o intuito de habilitar os licenciados para o ensino das disciplinas específicas no curso normal ou secundário. Em 1935, o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criado com a finalidade de promover a formação do magistério em todos os seus graus. A UDF foi incorporada em 1939 pela Universidade do Brasil.³⁰⁵ O modelo 3+1, três anos de bacharelado e um ano de disciplinas de natureza pedagógica, prevaleceu durante este período, mantida a estrutura até o início da década de 60. Em São Paulo, o modelo da USP (Universidade de São Paulo), criado em 1934, efetivou-se com a criação da Faculdade de Filosofia que em seguida integraria as demais escolas, frustrada essa intenção, passou a dar ênfase aos

³⁰⁴ Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (MEC) Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. 1987, p.11(documento distribuído pelo MEC)

³⁰⁵ Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. 1987, p. 11-15.(documento distribuído pelo MEC)

cursos de licenciatura para o magistério secundário.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não apresentou mudanças na estrutura do ensino, apenas regulou o funcionamento e o controle do sistema escolar e não tratou dos reais problemas educacionais. As reformulações curriculares introduzidas nas Licenciaturas não conseguiram superar a dicotomia conteúdo-método pelo simples intercalar de disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas. A prioridade continuava a ser dada ao Bacharelado.

306

Em 1968, a Homologação da Lei nº 5.540, a Reforma Universitária, encampada pelos militares, continuou enfatizando a formação de professores para o Ensino Normal, agora especificando a formação de especialistas em educação, abrindo, também, a possibilidade de preparação para o exercício do magistério na escola de 1º grau.

Até os anos 70, na prática, pouco se avançou quanto a mudanças estruturais ligadas ao sistema 3+1. A Resolução nº 9, no art.3º, de 10 de outubro de 1969 do Conselho Federal de Educação (CFE) determinava que a formação pedagógica fosse ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas como duração mínima para cada curso de bacharelado. Fixava os mínimos de conteúdo e duração para as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem; Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau (art.1º); Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado (art. 2ª), passando, assim, a serem realizados os cursos de Licenciatura para os alunos que optassem pela carreira do Magistério dos vários graus de ensino, vindos dos diversos Centros Universitários.

Coube, também, à universidade formar o professor do ciclo 1 do ensino fundamental, (1ª a 4ª série), antigo primário. O currículo do Curso de Pedagogia compunha-se de disciplinas das ciências da educação, das didáticas e da administração escolar. Dessa forma, a Faculdade de Pedagogia que, a partir dos anos 60, formava bacharéis e licenciados, teve, no perfil do egresso, o pedagogo, um professor para diferentes disciplinas dos então cursos Ginásial e Normal. Em 1969, foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e instituída a idéia de formar especialistas em administração escolar, inspeção

³⁰⁶ MENDES. Mônica F. V. *Tecnologia e Currículo*. Texto xerocopiado. PUC/SP, 2005. p.7

escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional. Nesse último quesito, teve o mérito de acentuar a dimensão pedagogia-escolar, pois o então curso de orientação educacional, que era oferecido após a graduação, apresentava forte tendência psicológica, confundindo-se com a psicopedagogia. Foi nesse período que os professores - pedagogos passaram a ser formados pelos professores normalistas, licenciados para atuar no curso primário (ensino fundamental, 1º ciclo), mais uma vez se questionava a capacidade intelectual desse professor, que apenas cursou um técnico de 2º grau e aprofundou seus conhecimentos na vida prática.

O curso de Pedagogia fica apenas no nome, uma vez que desaparece qualquer núcleo científico em torno de um campo de conhecimento próprio. Não é necessário muito esforço para constatar-se a grande dispersão na investigação da temática educacional, assim como os inúmeros reducionismos provocados por essa visão do campo de estudos da educação.³⁰⁷

A ação do regime militar na reforma do sistema de ensino materializou-se em duas leis casadas: a da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71). A Lei 5.540/68 (art.30) estabelecia que a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas, destinados ao trabalho de planejamento, no âmbito de escolas e sistemas escolares, seria feito em nível superior. Conexamente, o parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Valnir Chagas, redefinia o currículo mínimo e a direção do curso de Pedagogia. Explicitava-se, nesse parecer, a formação de especialistas – administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional – para ocupar funções específicas nas escolas e nos sistemas de ensino.

Foi na década de 1970 que o então conselheiro Valnir Chagas teve a oportunidade de quase ver realizadas algumas de suas previsões elaboradas em 1962, por meio de um conjunto de indicações encaminhadas ao então Conselho Federal de Ensino (CFE), visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil.

Tal iniciativa foi desencadeada em 1973, mas, em 1976, algumas das indicações aprovadas pelo CFE e que chegaram a ser homologadas pelo então ministro da Educação e Cultura foram sustadas e devolvidas ao conselho. Ainda assim, é importante uma referência a elas, não somente pelo

³⁰⁷ LIBÂNEO, José Carlos. op. cit. , p. 104

que representaram como desencadeantes do movimento social a respeito do assunto, mas também por representar a culminância do processo de atuação do professor Valnir Chagas no então CFE por 18 anos (3 mandatos de 6 anos), período em que praticamente escreveu a legislação vigente até o final de 1996, quando da aprovação da nova LDB.³⁰⁸

Sendo assim, passa-se a admitir a necessidade e a possibilidade de formar em nível superior o professor das séries iniciais do ensino básico. O parecer afirma que a profissão exercida é a de educador, porque a profissão que lhe corresponde o setor da educação é uma só e, por natureza, não só admite, como exige modalidades diferentes de capacitação, a partir de uma base comum. Assim, o aluno seria formado, conforme sua opção, em uma ou mais das seguintes habilitações; ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais magistério de 2º grau, orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar e planejamento educacional.

O parecer 259/69 promoveu, efetivamente, um avanço na definição do curso ao fixar com clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo das habilitações profissionais. Ficava, entretanto, mal resolvida a questão das licenciaturas, ou persistia a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não-docente e o professor dos cursos de magistério e da séries iniciais do 1º grau.

A partir do I Seminário de Educação Brasileira, realizado em novembro de 1978, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), vários outros foram organizados. Na primeira metade dos anos 80, evidenciou-se o debate em torno da questão da formação de professores. Essa discussão foi incentivada a partir das avaliações que vinham sendo realizadas internamente e das Reuniões, Seminários e Encontros Estaduais e Nacionais, que propunham a Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação. Nesse período, com o agravamento das condições sociais e o sucateamento da escola pública de 1º e 2º graus, delineou-se com mais clareza a complexidade do trabalho dos licenciados, provocando a retomada da discussão do novo perfil do educador que a Licenciatura pretendia formar.

O Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo

³⁰⁸ SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 57.

Horizonte, em novembro de 1983, produziu um documento, com relação às Licenciaturas específicas, partindo da assunção de alguns princípios, dentre os quais:

- todas deverão ter uma base comum, já que formam professores e que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador;
- a base comum nacional dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo, ou elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental;
- a problemática da licenciatura em áreas de conteúdo específico deve ser trabalhada em conjunto pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica, envolvendo inclusive entidades profissionais e sociedades científicas;
- a formação pedagógica, deve ser repensada para torná-la mais sólida e menos fragmentada; ampliar sua carga horária sem prejudicar a área específica; desenvolvê-la ao longo do curso;
- nas instituições onde coexistem cursos de licenciatura e bacharelado, na mesma área, não deve haver separação inicial entre os cursos, evitando-se a discriminação do curso de licenciatura;
- a relação teoria-prática deve ser trabalhada ao longo de todo o curso, permeando todas as disciplinas;
- a formação do professor das áreas específicas, considerando-se a referida base comum, deve incluir disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e às disciplinas integradoras³⁰⁹.

O movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, conduzido durante um bom tempo por docentes ligados às Ciências Sociais, ao receber considerável marca de reflexão sociológica, promoveu a sociologização do pedagógico e, com isso, a marginalização dos estudos especificamente pedagógicos. Assim, não é de surpreender que, nas faculdades de educação em que esse fenômeno ocorreu de forma mais explícita, desenvolveu-se a concepção de Ciências da Educação (no plural) para a formulação do currículo.

³⁰⁹ Brasil. Ministério da Educação e da Cultura. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados

Em virtude disso, temos os professores universitários, pedagogos, com perfil profissional totalmente diferente:

O movimento de reformulação da pedagogia não resultou em reformas legais para todo o país. Seja por recusa dos próprios educadores, cansados de verem seus projetos se burocratazarem, seja por falta de interesse das políticas educacionais sobre a qualificação/profissionalização de professores.

310

Simultaneamente, a esse movimento, em 8 de junho de 1983, ao prestar depoimento à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, sobre o tema “Universidade Brasileira”, a Sr^a. Ministra Esther de Figueiredo Ferraz apresentou o perfil do ensino universitário, fazendo uma comparação entre a escola pública e a escola particular, alegando ser, esta segunda, predominante, tanto em número de estabelecimento, como em número de cursos de graduação e em número de alunos. No entanto, alegava ter a escola pública maior representatividade em número de docentes e de cursos de pós-graduação.

Revelava que para cada Estado novo era, também, instituída uma nova universidade federal e a relação dos cursos superiores com seus currículos estruturados, definidos pelo Conselho Federal de Educação, além de um número enorme de cursos calcados no art. 18 da Lei nº 5.540, poderiam, também, ser organizados pela escola para atender a uma programação específica e às necessidades do mercado de trabalho. Outra característica citada pela ministra era a do crescimento da rede de ensino superior na graduação com a predominância do modelo de escola isolada. Apontava que, dos 124 mil alunos, aproximadamente, em 1965, saltou-se para o número de matrículas aproximadamente de 1 milhão e 400 mil alunos. Observava que o período compreendido entre 1965 e 1983, era de um crescimento notável. No tocante à pós-graduação

(...) a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, fazia-lhe uma discreta referência, e foi preciso que o Conselho Federal de Educação tomasse a primeira iniciativa no sentido de definir o que são os cursos de pós-graduação. Depois da Lei nº 5.540, o Conselho ficou com competência para fixar as regras da pós-

na organização do curso de pedagogia. MEC. 1978, p.30. (documento distribuído pelo MEC).

³¹⁰ PIMENTA, Selma Garrido. (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2.ed. – São Paulo, Cortez, 2000. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). p.35

graduação, para credenciar os cursos, caso por caso. Portanto, é uma característica notável e muito positiva.³¹¹

Por fim, a ministra descrevia números: as instituições de ensino superior, brasileiras – universidades, estabelecimentos isolados, federação de escolas públicas e particulares, – eram em número de 867. Dessas, eram públicas só 258, isto é, 30%; 682, correspondendo a 70%, eram particulares. Entre as públicas, 122 eram municipais, 85 estaduais e 51 federais. Era a presença maciça do ensino particular. Desse total de 867, 65 instituições, apenas, estruturavam-se como universidade. Quer dizer, a melhor forma de estruturação era deixada de lado. As demais 802, correspondendo a 92%, estruturavam-se como estabelecimentos isolados. Das 65 universidades existentes, 34 eram federais, - aí a presença da União estava representada por 52,4% -, 9 eram estaduais e 2 eram municipais, sendo 20 as particulares. Das 56 instituições de ensino superior federais, abrangendo universidades e estabelecimentos isolados, 34 eram universidades, 22 eram isoladas. Então, aqui, 60% correspondia a universidades, o que mostrava que a União se inclinou fortemente pela solução universitária. Das 682 instituições particulares, só 20 eram universidades, portanto, 3%, o que significa que a iniciativa particular se inclinou decisivamente pela solução da escola isolada.

No que diz respeito às decisões de poder de acordo com a Lei nº 5.540/68³¹², art. 16, 1, verifica-se que, nas autarquias, o Reitor e o Vice – Reitor eram nomeados pelo Presidente da República, a partir de indicações feitas em listas sêxtuplas. Essas listas ainda são elaboradas por um Colégio Eleitoral constituído, em geral, pelo Conselho Universitário e pelo Conselho de Ensino e Pesquisa. Quanto às fundações universitárias, a partir da Lei nº 6.733/79³¹³, deixaram de ter autonomia ao escolher seus dirigentes, os Reitores e Vice-Reitores eram escolhidos pelo Presidente da República, sem necessidade de lista

³¹¹ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. – v.1, nº1. (jun.1944). Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos pedagógicos, 1944. INEP, set/dez. 1983 Volume 64 / 148. Debates e Propostas. Universidade brasileira. Ester de Figueiredo Ferraz. Ministra da Educação e Cultura. 269-94. Depoimento prestado pela Sra. Ministra na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 8/6/83, com transcrição parcial do debate efetuado, destacando-se questões mais especificamente relacionadas ao tema da palestra.

³¹² BREJON, Moysés. op. cit., LEI n.5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e da outras providencias. .

³¹³ ALBUQUERQUE, Maria de Lourdes Fávero. Relações de poder e democratização da universidade. Comunicação apresentada no painel sobre “ *A universidade: autonomia e estrutura interna de poder*”, na II Conferência Brasileira de Educação, em Belo Horizonte – MG, no dia 11 de junho de 1982. In Revista brasileira de estudos pedagógicos. –v.1, n.1 (jul.1944) Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, volume 64 148 set/dez. 1983. p.296

sêxtupla, bem como os membros do Conselho Diretor da Universidade.

No caso das universidades particulares, fossem leigas, fossem confessionais, a grande maioria de seus dirigentes – Reitor, Vice-Reitor, Diretores ou Decanos de Centros – eram nomeados pelo Chanceler ou pelo Presidente da Mantenedora. Em outras, a Mantenedora escolhia e nomeava o Reitor que, por sua vez, escolhia o Vice-Reitor, os Diretores e Decanos, dependendo a designação da aprovação do Presidente da Mantenedora, ou do Chanceler. Esse mecanismo de designação chegava, normalmente, até as chefias ou direções de departamentos e, em decorrência, até as coordenações intra e interdepartamentais, quando existiam.

Nas universidades federais, o Reitor era auxiliado nas suas tarefas e no assessoramento, ou supervisão e coordenação das áreas específicas de ensino, pesquisa, planejamento, assuntos administrativos e comunitários, por Pró-Reitores ou Sub-Reitores. Esses cargos eram de confiança, ou seja, nas autarquias, seus titulares eram da livre escolha do Reitor. Nas fundações, competia ao Ministro da Educação e Cultura nomeá-lo, em comissões - Decreto nº 84.716/80, art. 1º. Nas universidades particulares, por sua vez, eram em geral indicados pelo Reitor e aprovados pelo Chanceler, ou pelo Presidente da mantenedora.³¹⁴

Dentro desse quadro, constituem exceções às eleições diretas realizadas com a participação ampla dos três grandes setores representativos da comunidade universitária – professores, funcionários e alunos – como ocorreu em 1980 na PUC de São Paulo, para escolha do Reitor, e tem ocorrido em algumas universidades para escolha dos dirigentes de faculdades, institutos ou departamentos.³¹⁵

Em 1985, ano da reabertura política, houve um projeto de mudança sugerido pela Comissão de Reformulação do Ensino Superior: aumentar ao máximo a autonomia universitária, transformar o Conselho Federal de Educação em órgão de acompanhamento de desempenho efetivo das instituições de ensino, condicionando a distribuição de verbas para esse desempenho, mantendo o apoio à pesquisa, condicionado a um sistema altamente competitivo em nível nacional,

³¹⁴ MATTOS, Meira. RELATÓRIO Meira Mattos, Rio de Janeiro: Paz e Terra, nº 9, 1969.

³¹⁵ FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Relações de poder e democratização da universidade* Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, (PUC/RJ) p.295 a 300 in Revista brasileira de estudos pedagógicos. –V.1, n.1 (jul.1944) – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944. INEP volume 64 – 148 set./dez.1983.

não diluído nos orçamentos universitários. Apoiar os aspectos mais saudáveis do sistema privado, com bolsas e subvenções regulares, sem reduzir o compromisso básico do Estado com o ensino público, incentivar formas não convencionais de ensino, incluindo o ensino a distância, os cursos de tecnologia, a universidade aberta e os cursos noturnos. Fundamentalmente, a Comissão propunha reduzir ao máximo o sistema corporativo que vinculava os cursos universitários ao exercício de profissões regulamentadas, reduzindo, dessa forma o valor legal dos diplomas, eliminando os vínculos corporativos entre Conselhos Profissionais e o Estado, e ampliando os espaços para a liberdade do exercício profissional.³¹⁶

No entanto, segundo Macedo:

(...) experiências mostraram que em certas Universidades democráticas, ou em processo de democratização, a produção acadêmica, infelizmente, não se alterou, apresentando, mesmo, aspectos criticáveis em termos de reprodução dos comportamentos burocráticos que se desenvolveram nessas últimas décadas. Nós aqui, entendemos que o processo de democratização da universidade não significa apenas proceder a eleições. Democratizar significa buscar o respaldo da comunidade para viabilização de modificações importantes na estrutura dessa instituição, de sorte que ela possa fornecer respostas eficazes para diferentes problemas nacionais. Isto deverá refletir-se na produção acadêmica, exigindo um desempenho mais conseqüente de todos os membros da comunidade.³¹⁷

O parecer do professor revela que as atividades repercutiram em práticas e conseqüências que atingiram várias universidades nos anos subseqüentes, pois pequenos grupos manipulavam parte da produção, centralizando e definindo-a segundo critérios nem sempre consensuais. Numa estrutura democrática, a proliferação desses grupos poderia propiciar a diversificação de atividades de temas, das mais variadas modalidades de composição dos programas e dos currículos, enfim, da interdisciplinaridade tão favorecida pelo ambiente acadêmico. Quanto ao curso de formação de professores,

(...) após, mais de 20 anos de intensas discussões pelos interessados – considerando o âmbito da sociedade civil – e de várias tentativas de resolução

³¹⁶ SCHWARTZMAN, Simon. *A DEMOCRACIA E O FUTURO DA UNIVERSIDADE*. Relator da Comissão de reformulação do Ensino Superior, designada pelo Ministro Marco Maciel, do Ministério da Educação. In Revista de política e cultura nº 7 – março 1986 p.81 a 85. Editora Caetés Ltda. Rio de Janeiro. p. 84

³¹⁷ MACEDO, Horácio. *A MODERNIZAÇÃO DEMOCRÁTICA DA UNIVERSIDADE E A AMEAÇA CORPORATIVA*. Professor de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Reitor eleito em 1985, a segunda, em todo o país, em índices de produção acadêmica e concentração de atividades de pesquisa. In Revista de política e cultura nº 7 – março 1986 p.72 a 80. Editora Caetés Ltda. Rio de Janeiro.

do assunto por parte dos órgãos governamentais, os cursos de formação de educadores não se encontram totalmente redefinidos. E acrescente-se a isso o fato de que os interessados e/ou responsáveis por essa reorientação têm encontrado dificuldade em completar essa tarefa.³¹⁸

Portanto, é fato importante considerarmos que as questões de formação estão implicadas pela reestruturação e pela ampliação das funções da própria universidade. No entanto, há de se ponderar a responsabilidade do Estado pela educação fundamental, e conseqüentemente, pela formação de seus profissionais – professores, recurso pedagógico indispensável no encaminhamento do processo de formação das crianças. Não obstante, o que se pôde perceber foi uma falta de objetividade das políticas educacionais e um desinteresse ao consolidar o processo de capacitação, de recrutamento, de nacionalização desses profissionais. É, também, de se considerar que a formação do professor não se deu em nível superior, nem em nível técnico, no ensino médio, como já vimos, nos Cursos de Habilitação Específica para o Magistério.

Vale ainda, observar que não só faltaram programas contínuos, mas também as universidades se representavam em números reduzidos. Foram se reconstruindo ao mesmo tempo em que se construíam, como afirma Calderón:

Tomando como referência o Município de São Paulo, pode-se dizer que em termos de instituições de elite, até o final da década de 80, os cidadãos paulistanos tinham poucas opções. Dentro da cidade podiam tentar estudar na PUC-SP, USP, ou Mackenzie. Entre os estabelecimentos isolados de elite de caráter público, existia a escola Paulista de Medicina, e de caráter privado destacavam-se a Fundação Getúlio Vargas e a Escola Superior de Propaganda e Marketing. Fora do Município de São Paulo a opção era migrar para outras cidades e estudar nos campi da Unesp, Unicamp, UFSCar, Puccamp.³¹⁹

4.2. As pesquisas na universidade e a contribuição social

Vale lembrar que o propósito dessa pesquisa está em compreender como os trabalhos de pesquisas e reflexões desenvolvidas nas universidades paulistas ajudaram a elucidar os entraves vividos pela educação básica no

³¹⁸ SILVA, Carmem Sílvia BISSOLLI da. *Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo). p.64

³¹⁹ CALDERÓN, Adolfo I. *UNIVERSIDADES MERCANTIS – a institucionalização do mercado universitário em questão*. In. Revista da Fundação SEADE. São Paulo em Perspectiva. Educação estrutura e mudanças.

período da sua ampliação, ou seja, nos anos 70 - 80. A ampliação do ensino básico foi uma meta válida, que tinha forte componente político, pois fundamentava-se na consecução da unidade e da integração nacional. Porém, a expansão do ensino fundamental esteve limitada pelo ritmo lento de melhoria da eficiência administrativa. Os dados disponíveis permitem estimar que as taxas permaneciam em índices muito baixos:

Em 1986, 63% do total de alunos que cursavam o 1º grau, no Estado de São Paulo, estavam fora da faixa ideal de 7 a 14 anos. Este valor representa uma queda de 4% em relação ao registrado em 1978 e 1982. A análise, série a série, mostra que já na 1ª série, 58% das crianças matriculadas em 1978 tinham idades diferentes de 7 anos. Em 1986, este percentual baixou para 45%. À medida que se avança nas séries, aumenta a proporção de alunos fora da idade ideal, comprovando um forte retardamento no desenrolar dos 8 anos que compõem o 1º grau. Na 8ª série, para os anos estudados, nota-se que cerca de 70% dos alunos que estão cursando encontram-se fora da idade ideal (14 anos).³²⁰

Segundo esses dados, a proposta não atingiu amplamente seu grau de atendimento educativo, no entanto recebeu diversas análises e os estudos a respeito são abundantes. Todavia, é preciso não perder de vista a participação da universidade, *lócus* de produção de conhecimento, sob dois aspectos: o primeiro diz respeito ao professor – aluno, que procurou por meio de propostas de pesquisa compreender suas fontes de interesse, o segundo é a contribuição dos professores universitários na elucidação do fenômeno apresentado, qual seja: o fracasso escolar.

Assim, iniciamos a pesquisa levantando dados em duas grandes bibliotecas da cidade, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade de São Paulo, acreditando poder, por meio delas, recolher material suficiente. A pesquisa vinha acontecendo de forma lenta, mas consistente. Nessa busca, encontramos o banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que localiza as teses de doutorado e as dissertações de mestrado de 1981 em diante, especificamente sobre o tema – Educação. Sabendo ser:

Volume 14/nº1. São Paulo: 2001. p.63

³²⁰ Educação em São Paulo: uma análise regional. São Paulo: SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), 1989. Coleção realidade paulista. Diagnóstico da situação educacional no Estado de São Paulo entre os anos de 1978 e 1987. p. 57

(...) a constituição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizando as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) em parceria com a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), decisiva na produção e difusão das pesquisas na área educacional...³²¹

Na sua terceira edição, por nós utilizada, lançado durante a XXII Reunião Anual da ANPED, em 1999, o banco de dados traz os trabalhos desenvolvidos nos programas associados entre os anos de 1981 a 1998 e a indexação de artigos constantes em 20 periódicos brasileiros da área educacional, publicados de 1996 a 1998. Recolhemos, de 1981 a 1990, o número de teses de doutoramento e dissertações de mestrados indexadas, foram selecionadas apenas as que fazem referências à Educação Básica, isto é, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e estão estruturadas como escola formal. Apresentamos os números extraídos do banco de dados da ANPED o total e os números selecionados, no quadro demonstrativo,

Tabela nº1
Teses e dissertações indexadas/ano

ANO	Tese BR.	Tese SP	Dissert. BR.	Dissert. SP	Total BR.	Total SP
1981	4		150	4	154	4
1982	4		161	2	165	2
1983	11	3	227	7	238	10
1984	17		318	13	335	13
1985	22	1	205	3	227	4
1986	16	2	211	10	227	12
1987	26	2	244	13	270	15
1988	35	3	340	16	375	18
1989	58	11	393	24	451	35
1990	41	3	419	30	460	33
Total	234	25	2668	122	2902	147

Fonte: ANPED - Catálogo de Teses: CD Rom, 1981 a 1990.

A partir da seleção minuciosa dessa fonte, estabelecemos, por afinidade dos temas, cinco eixos temáticos de análise, os primeiros quatro, que constituem o interior da escola:

- currículo, elementos e construções;
- professor e funções;
- relações interpessoais entre professor e aluno, professor e comunidade, aluno e aluno, aluno e família;
- saúde escolar, portador de necessidades especiais;

³²¹ PIMENTA, Selma Garrido (org.). op. cit., p. 33

- políticas públicas, subdivididas em: governamentais, quando da aplicação de políticas públicas educacionais e comunitárias, vistas sob as relações que se estabelecem a partir da comunidade educativa e das relações do entorno da unidade escolar.

Podemos dizer que os trabalhos que abordam enfoques diferentes desses declarados, não foram considerados, revelam-se estudos a respeito do ensino superior, educação não-formal, ou ainda, educação e suas relações sociais, embora esses eixos sejam inter-relacionadas, aqui não se tornam relevantes, pois nosso foco é a educação básica institucionalizada. O propósito desta investigação foi focalizar o interesse apresentado pelos professores da escola básica, por meio das suas propostas de investigação e reflexão. Por um lado observamos como demonstraram avaliar criticamente o momento histórico, período esse posterior à ampliação da escola fundamental. Por outro, como os professores universitários cooperaram ao conceder propostas de pesquisas e, conseqüentemente, reflexões na elucidação das limitações vividas no cotidiano da escola fundamental. Avaliamos cento e quarenta e sete trabalhos.

É importante lembrar que, apesar dos dados datarem de 1981, as pesquisas estavam sendo geradas nos anos 70, uma vez que, naquele período, o prazo de desenvolvimento e a apresentação das propostas tinham o prazo de três a quatro anos para o mestrado e cinco para o doutorado. Apresentamos a tabela com número, relação dos trabalhos selecionados e suas respectivos eixos temáticos:

Tabela 2
Produção acadêmica
Produção/ ano <i>Quantidade</i>
Currículo 65
Professores 36
Relações inter-pessoais 07
Saúde 18
Políticas Públicas 21

Total
147

Fonte: ANPED - Catálogo de Teses: CD Rom, 1981 a 1990

Ao iniciarmos nossa análise, contextualizaremos, primeiramente o Currículo, visto ser a estrutura que constitui a unidade escolar e propicia as outras relações. O termo Currículo já designou processos de vida ou de desenvolvimento, ou ainda, de conjunto de conteúdos a serem estudados em um curso, como mencionado anteriormente. Segundo os estudiosos da área, ele vai sendo construído relacionado ao processo de industrialização ou aos movimentos migratórios, que se intensificaram no decorrer do século 20, no Brasil, e tinham como consequência a massificação da escolarização em uma época em que fazia sentido uma busca intensa pela eficiência na fábrica.³²² Assim a escola, foi sendo

(...) pressionada por um lado pela necessidade de preparar mais depressa os funcionários e operários que as corporações necessitavam, e por outro lado forçada também a procurar a maior eficiência para atender ao número crescente de matrícula.³²³

Podemos afirmar que compor um Currículo escolar passa, necessariamente, por uma concepção de educação e sociedade, e pode ser entendido sob três aspectos: o primeiro supõe que, por meio da educação, se possa construir uma nova sociedade, mais justa, democrática, formando crianças e adolescentes conscientes e responsáveis; o segundo modo de se entender a relação educação e sociedade supõem que a educação, numa sociedade de classes, reproduza a sua estrutura de classes, as relações de poder. A educação, assim vista, é determinada pela sociedade, não tendo condições de influir, nem o poder de transformá-la. Esse segundo modo de se entender a relação educação e sociedade praticamente inverte o sentido da primeira. Há, ainda, um terceiro modo, segundo o qual a sociedade realmente determina a educação, mas é também por ela determinada, ou seja, a educação tem condições de criar, de produzir uma determinada sociedade ou de contribuir para a sua formação, mas, ao mesmo tempo, ela é também produto ou, melhor ainda, determinada por essa

³²² MENDES, Mônica F. Valenzi. *Tecnologia e Currículo*. Texto xerografado. PUC/SP, 2005

³²³ PAIXÃO, Elisa Maria Cordeiro da (1992) "*Currículo: estudo e discussões*". Revista do Centro de Educação

sociedade. Há, portanto, uma relação de determinação recíproca entre educação e sociedade.³²⁴

De acordo com essas concepções, a construção do currículo escolar é criada e passa, ainda, por análises mais elaboradas. Afirma Moreira, ter a necessidade de o currículo ser elaborado como pressuposto para a existência das desigualdades, ao invés de uma suposta cultura comum, partindo das desigualdades e da diversidade, garantindo espaços para as diferentes vozes dos diferentes grupos. Discorda, o autor, de um mesmo currículo para todo o país, defendendo o estímulo ao processo de construção curricular nas escolas a partir de princípios comuns estabelecidos nacionalmente. Sugere, ainda, que tais princípios se determinem com base na análise de experiências já desenvolvidas em estados e municípios que incentivaram a construção de currículos pelas escolas.³²⁵

Saviani pondera a importância da existência de currículos básicos, mas defende para o ensino fundamental a idéia de base comum nacional. Opõe-se à concepção de currículo mínimo, mas prevê o estabelecimento de elementos básicos comuns, a partir de ampla discussão, participação e elaboração conjunta.³²⁶

Assim, o termo currículo assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e re-elaboraões quando realizado em sala de aula, pois é o professor quem transforma os princípios elencados em prática didática. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71,

A questão do currículo passa a não ser mais entendido como rol de disciplinas que eram ponto de chegada e de partida (única categoria), agora é considerado somente como ponto de chegada. Os conteúdos a serem trabalhados é a matéria prima, esses conteúdos abrangeriam matérias de atividades, áreas de estudo e disciplinas, matérias, portanto é a fonte dessas outras categorias curriculares, assim seria diversificado e descentralizado. O currículo pleno compreenderia o conjunto das disciplinas, áreas de estudo e

da PUC-SP. Educação: reflexão/transformação, nº1.

³²⁴ COELHO, Ildeu M. Relação educação e sociedade: três modos de concebê-la. (Palestra proferida na Universidade Católica de Goiás) Professor Titular da Universidade Federal de Goiás, 1994

³²⁵ MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas. Papirus. 1995. p. 139.

³²⁶ SAVIANI, N. *Elaboração e implementação do currículo: alguns enfoques e problemas atuais*. Trabalho apresentado no Congresso do SINPEEM, 9 de jun. 1995. "Revista do SINPEEM", São Paulo, n.3, p. 3-14. fev. 1996.

atividades, mas, apesar dessa inovação as disciplinas predominam.³²⁷

De outra forma, o currículo composto por uma seleção de elementos da cultura global da sociedade tem na sua elaboração e na sua implementação resultados conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. A principal delas ocorre na relação pedagógica, quando os professores redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, de acordo com condições, as possibilidades e os limites, impostos pelos seus conhecimentos e no desenvolvimento dos seus alunos, freqüentemente alterados quando da análise dos dados da avaliação auferida aos discentes, Portanto,

(...) o uso do termo currículo como significando soma de conteúdos e da relativa diluição da idéia de conjunto de fatores que deveriam ser levados em conta em uma situação regida por um currículo, o modelo no qual a lei se apóia continua sendo o de cunho tecnológico. Por que aceita a organização prévia do plano geral de ensino, como currículo, a imposição de objetivos gerais é feita de cima para baixo na organização da escola, a determinação *a priori* de conjuntos de conteúdos, e a determinação para todos os sistemas dos mesmos princípios de entendimento e de construção de currículo.³²⁸

Entre 1981 a 1990, foram apresentados pelas universidades paulistas sessenta e cinco trabalhos sobre os elementos que compõem o Currículo, isto é, componentes curriculares que são apresentados em forma de disciplinas e reflexões sobre os métodos de ensino associados às tendências pedagógicas, avaliação e planos de aulas e/ou cursos. Foi possível computar trinta trabalhos entre teses de doutoramento e dissertações de mestrado, propondo refletir o conteúdo das disciplinas. Nesse mesmo bloco, entre os métodos e as modalidades de ensino foram encontrados trinta e cinco trabalhos. É importante notar que quando nos referimos às modalidades e aos métodos indicamos, automaticamente, outras composições disciplinares, isto é, os conteúdos e as disciplinas aparecem com maior ênfase dependendo do que se pretende criar. Assim sendo, um curso profissionalizante, só se torna específico pelo conjunto de conteúdos a serem estudados nesse curso, as matérias como articuladas, se de engenharia têxtil, por exemplo, as disciplinas serão agrupadas de forma que complementem as necessidades do tema.

³²⁷ MENDES, Mônica F. V. *Retomada da História da Educação – Currículo*. Texto xerografado. PUC/SP. 2005. p.10

³²⁸ op.cit. MENDES. p. 12

Quadro 1	
Currículo e componentes curriculares	
MD período	N ano local
	Título subitem população alvo
	1 1981 UF SC M
	1979 Orientações dominantes na prática pedagógica da pré-escola em Araraquara/SP. <u>tendências pedagógicas e currículo.</u> Araraquara?SP rede de ens. particular e municipal estadual, pré-escolar..
	2 1981 UF SC M ...
	A ilusão da escola e a realidade do Trabalho: o ensino noturno de 1 grau de uma unidade escolar de Ribeirão Preto. <u>educação para o trabalho, disciplina,</u> relação escola processo produtivo, curso noturno. 1º grau de Ribeirão Preto / SP
	3 1982 IAE M
	Uma experiência malograda. avalia a preparação do egresso do 2º grau da 1ª turma do 2º grau. <u>Ensino profissionalizante.</u> Séc. de educação nas escolas de SP. Lei nº 5.692/71 Delegacia de Ens. De São José do Rio Preto.
	4 1983 PUC SP M ...
	Um caminho em direção a pré-escola em Embu-Guaçu. História do ensino da disciplina <u>Filosofia</u> no BR e o interesse dos alunos pelo componente curricular. 2º grau da cidade de Campinas.

5	
1983	
USP	
M	
	Uma proposta de educação popular no <u>ensino supletivo</u> . analisa a relação de poder e dos componentes curriculares à disposição dos conhecimentos adquiridos. supletivo noturno com trabalhadores da zona urbana da cidade de SP.
6	
1983	
USP	
M	
1980	
	Avaliação do programa de antecipação da escolaridade junto a alunos de nível sócio-econômico baixo: um estudo de caso. acompanhamento do processo de <u>alfabetização</u> . 2 escolas estaduais do 1º grau da cidade de SP.
7	
1983	
PUC	
SP	
M	
	A escola católica: uma contribuição ao estudo das escolas católicas em SP. <u>Componentes estruturais das práticas preferenciais</u> pelos pobres. Arquidiocese de SP, 1º e 2º graus.
8	
1984	
USP	
M	
1978	
	Um estudo sobre a qualidade do conhecimento específico dos candidatos ao cargo de professor efetivo de <u>Matemática</u> da rede estadual de ensino público. analisa das questões do concurso público para o provimento de cargo de professor, assim como do curso de Licenciatura em Matemática. Concurso público 1978 ESP.
9	
1984	
PUC	
SP	
M	
	<u>Planejamento participativo</u> na escola: um desafio ao educador. escola, família e comunidade. 1º grau do Estado de SP.
10	
1984	
PUC	
SP	
M	
...	
	A observação no trabalho do professor: um programa de treinamento para o uso <u>na avaliação de alunos</u> de pré-escola.

programa de treinamento para uso na avaliação de alunos.
colégio particular da grande São Paulo, jardim pré-escolar, 1ª série do 1º grau.

11
1984
UF
SC
M

O planejamento de ensino: teoria e prática, estudo a partir de uma experiência de vida no magistério.
planejamento visto a partir de um modelo adotado pelo ESP.
1970 obrigatório no ESP.

12
1984
UEC
M

1983

Era uma vez...aquela Matemática.
analisa os aspectos quantitativos do processo ensino-aprendizagem, método de ensino.
5ª e 6ª série do período vespertino de uma escola da 2ª DE de Campinas.

13
1984
UEC
M

1973

a

1976

Projeto telescola: recurso ou controle do professor.
tv como meio de comunicação escolar, ensino a distância de Ciências.
Fundação Padre Anchieta. Centro paulista de Radio e TV educativa da SEE e MSP, 1º grau.

14
1984
IAE
M

Construindo ferramentas a si mesmas: os ferramenteiros da indústria automobilística.
estabelece em que medida o sistema educacional e o sistema produtivo se adaptam.
Cursos profissionalizantes ABC, em SP, 2º grau.

15
1985
PUC
SP
M
1967
A
1969

Contribuições ao estudo dos ginásios vocacionais do estado de SP: o Ginásio Vocacional Chanceler Raul Fernandes, de Rio Claro.
recupera a prática do ensino vocacional para se repensar a democratização da escola pública.
Rio Claro / SP.

16
1986
PUC
SP
M

O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização, de acordo com os alfabetizadores considerados eficientes. <u>método de alfabetização</u> para professores alfabetizadores, identifica e reflete a prática pedagógica. escolas públicas da rede estadual paulista e subordinadas a DE de Taubaté.
17 1986 PUCSP M
<u>O componente curricular</u> PIP (Programa s de Informações Profissionais) e sua substituição por outras disciplinas no currículo de segundo grau. substituição pelas disciplinas Filosofia, Sociologia e Psicologia, uma reflexão. escolas estaduais de Botucatu / SP.
18 1986 PUC SP M
<u>Avaliação da aprendizagem</u> na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática. avalia a legislação que normaliza o ensino institucionalizado e prática da avaliação da aprendizagem. 1º grau de 5ª a 8ª série do ensino público estadual do município de SP.
19 1986 UF SC M
A criança da periferia de São Carlos: prolegomenos para um projeto de educação científica. <u>programa de ensino de ciências</u>. periferia da cidade de São Carlos, alunos da EEPG Conde do Pinhal.
20 1987 PUC SP M
As atividades de <u>artes</u> em duas pré-escolas da cidade de São Paulo. comparação dos trabalhos em crianças com níveis diferentes. 2 pré-escolas da cidade de SP (particular e municipal).
21 1987 UF SC M
Uma contribuição ao diagnóstico da realidade escolar através do exame de percepção do <u>ensino de Ciências</u> por diferentes agentes, pesquisadores, professor e alunos. análise do componente curricular trabalhado. 1º grau, 6ª séries de 3 escolas públicas de São Carlos SP.
22 1987 UEC M

A qualificação para o trabalho no ensino estadual paulista.
 analisa a qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau , legislação e educação para o trabalho.
 1º grau, SP.

23

1987

UEC

M

1982

a

1983

História e memória nos manuais didáticos.
 o uso do manual didático para o ensino de História.
 Campinas e região de Mogi-Mirim SP.

24

1987

PUC

SP

M

O ensino supletivo numa área de concentração industrial.
 estudo histórico analítico e legal.
 suplência 2 grau Lei 5.692/71 Santo André SP.

25

1988

PUC

SP

M

Onde pus a esperança: um exame das práticas de uma pré-escola da rede particular.
 teoria piagetiana e análise do cotidiano escolar desenvolvido.
pré-escola da rede particular em SP, cças de 4 a 5 anos de idade.

26

1988

PUC

SP

M

Formação profissional: tratamento de texto de uma série metódica educacional.
avaliação de inteligibilidade de textos didáticos do material produzido pelo SENAI, livro didático.
 1º grau, SENAI/ SP, mecânica geral, 7ª e 8ª série, do 1º grau de escolas da grande SP.

27

1988

UF

SC

M

Criando a necessidade de ler: análise de uma experiência.
método de leitura, análise e aplicação.
 1ª série de uma escola pública, rural na cidade de Jaú/SP.

28

1988

UEC

	M
Atividades Físicas como proposta educacional para a primeira fase do 1º grau. ginástica rítmica, desportiva e artística, estratégias do processo ensino-aprendizagem. 1ª fase do 1º grau, 6 a 10 anos de idade, Campinas / SP.	
	29
	1988
	UEC
	M
Um, dois, feijão com arroz...três, quatro, feijão no prato: a <u>matemática na pré-escola</u> . pedagogia Waldorf, assentada na antroposofia. escola particular de SP, capital.	
	30
	1988
	USP
	M
O cientista na visão de crianças de 1ª a 4ª série do 1º grau. práticas pedagógicas do <u>ensino de ciências</u> . 467 ças de 1ª a 4ª série de 2 escolas da zona oeste da capital de SP, 1 municipal e outra particular.	
	31
	1988
	USP
	M
A escola normal paulista: acertos e desacertos. repensa <u>os cursos de formação</u> , compreende os processos de reforma e avalia o poder público. magistério das 1ª séries do 1º grau, ensino público estadual.	
	32
	1988
	PUC
	SP
	M
Uma escola exotérica. ação disciplinadora , via emoção, <u>pedagogia humanista</u> . escola particular de SP. Pedagogia Waldorf.	
	33
	1988
	PUC
	SP
	M
Ensino regular em <u>período noturno</u> da rede pública do estado de São Paulo: um estudo sobre seus problemas e tentativa de solução. avalia o ensino noturno, na situação atual. rede pública de ESP.	
	34
	1988
	PUC
	SP
	M

Filosofia no ensino de 2º grau: estudo realizado em escolas de Campinas.
avaliar o interesse pela disciplina.
2º grau cidade de Campinas SP.

35
1989
USP
D

Formação de professores de ciências biológicas: um estudo das licenciaturas da UNESP.
questiona a formação dos professores de ciências biológicas e a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura.
UNESP

36
1989
UEC
M

Alfabetização: um estudo de caso, experiência bem sucedida de professoras da região de Campinas.
método de alfabetização, a prática pedagógica.
Campinas SP.

37

1989
UEC
M
1983
a
1984

A biblioteca também como educadora: análise de uma experiência em torno da leitura.
biblioteca como recurso didático.
rede municipal São José dos Campos / SP.

38
1989
PUC
SP
M

O conteúdo do ensino supletivo: uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores de suplência II no Estado de São Paulo.
implantação e funcionamento do ensino supletivo, investigação e conceituação de conteúdos.
suplência II no ESP.

39
1989
PUC
SP
M

A integração do ensino de primeiro grau: uma abordagem curricular.
orientações emitidas pelo sistema e a prática pedagógica, investigação.
2 escolas da rede pública estadual de SP e o 1º grau.

40
1989
PUC
SP
D

O primeiro ano na escola.
avalia o fracasso escolar, método de alfabetização.
escola estadual do interior de SP.

41
1989
UEC
D

Produção social e apropriação privada do conhecimento químico.
curso de Química, disciplina não técnico.
1 série do 2º grau escolas estaduais da cidade de SP.

42
1989
USP
D

A preparação para o trabalho na escola pública de segundo grau no Estado de São Paulo.
conceito gramsciano, legislação federal e estadual. Educação para o Trabalho, organizador do processo produtivo.
2º grau escolas públicas do ESP.

43
1988
PUC
SP
D
1950
a
1988

Conteúdo curricular e organização da educação básica: experiência paulista.
conteúdo curricular e gestão democrática.
escola básica, paulista.

44
1990
USP
D

Planejamento participativo e atuação das delegacias e inspetorias regionais de esportes e recreação do ESP.
planejamento participativo e prática de esportes.
Delegacias e inspetorias regionais e esportivas do ESP.

45
1990
UEP
RC
M

1949
1969
1975
1988

Sobre o perfil pedagógico e a formação do professor no Estado de SP.
avaliação dos programas oficiais de matemática, 8 livros escolares e 8 planejamentos do HEM.
1ª a 4ª série do 1º grau SP.

46
1990
UEP
M

1987
a

1988

A prática docente em Matemática: uma proposta de construção solidária.
como se dá o ensino no cotidiano escolar.

periferia da cidade de SP, 1º grau.

47

1990

UMP

M

A educação pré-escolar em Piracicaba.
na ausência da legislação verifica-se modelos, métodos e expectativas.
Piracicaba, 38 pré-escolas das redes de ensino estadual, municipal e particular. SP.

48

1990

UEC

M

1986

a

1989

Cata a sucata da tua casa e cria: uma experiência de arte-educação na periferia.
baseado em Herbert Read e Ana Mãe Barbosa, experiências com sucatas.
Vila Costa e Silva periferia de Campinas.

48

1990

UEC

M

década de 1960

Dilemas da escola renovada.
análise comparativa, escola renovada e autoridade e método pedagógico.
colégio de aplicação Ginásio vocacional Osvaldo Aranha, SP/SP.

49

1990

UEC

M

O papel da prática administrativa na implantação de propostas pedagógicas não-autoritárias nas escolas públicas: em
relevância Celestin Freinet.
aplicação de um processo democrático.
escolas públicas do ESP, Lei nº 4.024/61 e 5.692/71.

50

1990

UEC

M

Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise da sua função educacional.
teoria de Piaget e a importância da estratégia em educação.
projeto internacional Antologia dos jogos tradicionais SP, capital.

51

1990

USP

M

Currículo: leitura, literatura das possíveis leituras as muitas indagações, uma visão da rede municipal de ensino de S Paulo.
aborda a crise da leitura e suas interferências.
rede municipal de ensino SPaulo.

52

1990

PUC

SP

D

A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária.
histórico do profissional e aplicação prática da sua formação.
experiência entre o 1 grau e o ensino da universidade.

53

1990

PUC

SP

M

Construindo a alfabetização: um estudo de caso.
estudo de caso, teoria piagetiana, construtivista, aplicação de uma prática pedagógica.
1 classe de 1 série de um escola municipal de 1 grau, zona norte de SPaulo.

54

1990

PUC

SP

M

1983

a

1987

A reforma da Secretaria de Educação do estado de São Paulo para o ensino de primeiro grau (1983-1987): uma avaliação crítica.
avalia processo de elaboração, descrição e implantação da reforma curricular
documentos oficiais, imprensa, debates de assembléia, depoimentos SPaulo.

55

1990

UF

SC

M

O ensino noturno em uma escola da periferia de São Carlos: uma inserção no seu cotidiano.
analisa altos índices de evasão e baixo aproveitamento.
1 escoa de periferia de São Carlos SP.

56

1990

UF

SC

M

A lei dialética da negação na busca de superação da dicotomia entre o conhecimento prévio do aluno e o saber escolar.
método de ensino.
curso noturno de uma escola em São Carlos/ SP.

57

1990

UF

SC

M

1983

a

1989

A quem serve a pré-escola? A pré-escola pública municipal de São Carlos.Dados de 1983 a 1989.

avaliação entre o oferecido e as reivindicações dos trabalhadores.
Depto de Educação e cultura do município de São Carlos.SP.

58
1990
UEC
M

O papel equalizador do regime de colaboração estado-município na política de alfabetização.
proposta de alfabetização, método.
Estado e município na política de alfabetização SPaulo.

59
1990
PUC
SP
M

O mundo da escola rural nas representações sociais de seus egressos: um estudo de caso em Potirendaba / SP.
currículo e representação social, produção capitalista.
Potirendaba / SP.

60
1990
PUC
SP
M

O ensino técnico industrial visto através de seus egressos: trajetórias educacionais e ocupacionais e representações sobre a
profissão de técnico industrial e sobre o mundo do trabalho de ex-alunos de escolas.
caracterização da

trajetória educacional.

451 egressos de 3 escolas técnicas de 2º grau, área industrial do município de S.Paulo.

61
1990
PUCSP
M

Tia me deixa brincar: o espaço do jogo na educação pré escolar.

Vygotsky, Leontiev, Gilles Brougere e Jacques Henriot, estudo de caso e a importância do jogo.
1 escola de 1º e 2º graus do centro urbano paulista.

62
1990
PUCSP
M

Educação de adultos: instrumentos de exclusão ou democratização? Um estudo sobre a evasão em curso de educação básica
para adultos.

educação de adultos.avalía a evasão.

Divisão Municipal de Adultos e jovens de Bauru/SP.

63
1990
PUC
SP
M
1988
a
1989

Ciclo básico de alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo.
aspectos pedagógicos e alfabetização.
decreto 21.833 de 28/12/83,. 4 escolas estaduais da cidade de S.Paulo.

64
1990
PUC
SP
M

A proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre o padrão de ensino de língua portuguesa no primeiro grau: uma avaliação do cotidiano.
Avaliação, observação da sala de aula da aplicação da Língua Portuguesa.
proposta da SEE, 1º grau.

65
1988
USP
D

O rela e o imaginário na educação rural: Município de São Carlos.
a educação formal numa perspectiva rural.
São Carlos, SP.

Fonte: ANPED – Catalogo de Teses – CD Rom, 1981-1990.

Desta forma, quando apresentamos modalidades e métodos, indiretamente, temos nas entrelinhas disciplinas e seus componentes específicos. Somam-se então, dezenove trabalhos de reflexão desenvolvidos sobre o mesmo prisma. Encontramos, ainda, quatro teses de mestrado fazendo referências à educação infantil, vale dizer que também elas tratam de composição curricular que apresenta uma modalidade específica, não fugindo aos temas tratados.

Apresentamos a tabela nº 3 com os dados computados,
Tabela nº3

Currículo Escola	
Componentes Curriculares e/ou Disciplinas	
Quantidade	
Língua Portuguesa e Alfabetização	10
Ciências Físicas e Biológicas	05
Matemática	04
Educação para o Trabalho	04
Filosofia	02
Arte	01
Educação Física	02
História	01
Química	01
Tend. Pedagógicas / Planos / Avaliação / Recursos	16
Modalidades de Currículo	19
Total	65

Fonte: ANPED – catálogo de Teses – CD Rom, 198 -1990

Atuando nessa organização curricular está o professor. É importante ressaltar que a Lei de 1971, ao ampliar o ensino fundamental e criado um plano de carreira e funções docentes, como já vimos para dar viabilidade à escola; são elas estabelecidas pelos cursos de Pedagogia com a função de exercer trabalhos específicos dentro da estrutura composta. O professor orientador educacional, o professor supervisor de ensino, o professor orientador pedagógico, o psicólogo escolar, o gestor educacional (diretor e seus assistentes) são funções assumidas

por professores do plano de carreira, num primeiro momento só possível por aqueles que cursaram Pedagogia.

As especializações são aí denominadas habilitações. São previstas oito habilitações específicas, mas outras doze também poderão ser ministradas, além de outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.³²⁹

São apontadas análises críticas sobre a fundamentação da prática profissional, avaliação da formação política do professor; o diretor é visto enquanto elo de ligação entre os sujeitos da escola, articulador entre as propostas apresentadas pelos órgãos oficiais e suas aplicações praticadas em unidades escolares.

Quadro 2	
Professor e suas funções	
MD período	ano
	local
	Título
	Subitem
	população alvo
	1
	1983
	PUC
	RJ
	D
Ensino: o que fundamenta a <u>ação docente</u> ? um estudo de abordagem do processo ensino-aprendizagem fundamentação do processo ensino-aprendizagem professores de 1º e 2º graus das escolas públicas de São Carlos/SP	
	2
	1983
	PUC
	SP
1971	D

³²⁹ BREJON, Moysés. (org.) op. cit., p.217

a

1980

A formação política do professor no exercício profissional durante os anos 70: organização e liderança. análise crítica da prática profissional e do contexto em que se realiza. professorado das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo

3

1983

PUC

SP

D

Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva análise da supervisão existente entre a pretendida pela SEE/CENP e a existente educação básica – Estado de São Paulo

4

1983

UEC

SP

M

O papel do diretor de escola no inter-relacionamento escola-comunidade: relato de uma experiência concreta. APM elo de ligação entre escola e comunidade – histórico das APMs e o papel do diretor 1º e 2º graus do bairro periférico de São Miguel Paulista.

5

*

1984

PUCSP

M

1980

a

1982

Desenvolvimento de recursos humanos e magistério de 1º grau: análise crítica da política de desenvolvimento pessoal docente de 1º grau na Secretaria da educação do Estado de SP. avaliação da proposta da SEESP – formação de professores escola básica estadual de 1º grau – Habilitação específica para o Magistério

6

1984

PUC

SP

M

Treinamento de mulheres de periferia para o atendimento a crianças de 1ª série: relato de experiência vivida. treinamento de mulheres para exercer o reforço escolar. Atendimento às crianças de 7 a 14 anos que deixam a creche Menino Jesus.

1ª série – Favela da Vila Dalva periferia da cidade de São Paulo -

7

1985

PUC

SP

D

Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. orientador educacional do sistema estadual de ensino, resgate do fazer pedagógico, o profissional mediador. 5 Estados: Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo

8
1986
PUC
SP
D

Re-vendo a formação do professor secundário nas universidades públicas do Estado de São Paulo
projeto de licenciatura das universidades públicas
ensino superior

9
1986
PUC
SP
M

Análise do comportamento das pessoas de uma escola de 1º grau, a partir de suas relações de trabalho.
relações superiores subordinadas às relações de poder – administração escolar
escola básica, 1º grau, periferia de São Paulo.

10
1986
PUC
SP
M

1983
1984

Administração educacional: reflexões sobre uma experiência de trabalho re-visitada.
reflexões sobre a prática do professor administrador
escola básica – Delegacia de ensino de Santo André.

11
1986
PUC
SP
M

Os objetivos educacionais da escola e a formulação de uma proposta de atuação: um estudo exploratório da questão em
escolas públicas.
examina problemática da dinâmica interna e o relacionamento com seu exterior. Administração escolar.
amostragem – Delegacias de Ensino da Região do Vale do Paraíba. SP.

12
1986
PUC
SP
M

Creche: papel das pajens e administradoras, realidade e fantasia..
identificar a concepção de pajens e administradoras atuantes em creche.
Creche zona sul da cidade de São Paulo, crianças de zero a 7 anos.

14
1987
UF

	SC
	M
1982	
1985	
Estrutura didática e projeto de ensino. estrutura didática desfavorece as diferenças individuais em relação ao processo de aprendizagem e as experiências acumuladas. <u>avalia professores</u> de 1º e 2º graus e <u>diretores</u> , orientação centrada no aluno.Cidade de Rio Claro / SP.	
	15
	1987
	USP
	M
Aspectos do poder na organização educacional:uma análise do nível operativo. assimetria <u>nas relações</u> de poder – supervisor de ensino, diretor de escola, assistente de diretor, professor 3. Delegacia de ensino de Presidente Prudente/ SP.	
	16
	1987
	USP
	M
A burocracia no sistema escolar público do estado de São Paulo,. o trabalho <u>do diretor</u> burocratizado pela administração superior. 1º e 2º graus escolas públicas paulistas.	
	17
	1987
	UEC
	SP
	D
Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estilos administrativos na liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile). avalia características organizacionais, liderança dos <u>diretores</u> , administração escolar. comparação Arica (Chile) e Piracicaba (Brasil).	
	18
	1988
	PUC
	SP
	M
<u>Orientação educacional</u> : estudo de sua situação nas escolas particulares de São Paulo.. levanta a história da educação brasileira enfatizando a orientação educacional.. escolas particulares da cidade de São Paulo.	
	19
	1988
	PUC
	SP
	M
	3/1983
	a
	6/1986
Uma pratica <u>de supervisão</u> de ensino: análise da ação supervisora numa Delegacia de Ensino da Secretaria de Educação do estado de São Paulo.	

estudo de caso, analisa a prática da supervisão durante um período limitado.
Delegacia de Ensino da SEE de São Paulo..

20
1988
UF
SC
M

A dimensão pedagógica na atuação do diretor de escola pública de 1º e 2º graus.
investiga o não comprometimento do diretor de escola com a dimensão pedagógica de sua função.
escola básica, 1º e 2º graus da cidade de São Carlos.

21
1988
UF
SC
M

Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores.
alunos dos cursos de Licenciatura e trajetória profissional..
70 professores da rede de ensino de 1º e 2º graus de São José do Rio Preto.

22
1989
UEC
SP
M

A supervisão de ensino num contexto de administração participativa.
questiona a função do supervisor escolar e apresenta novas participações..
escola básica do Estado de São Paulo.

23
1989
PUC
SP
M

O professor profissionalizante de habilitação específica do segundo grau para o magistério e a democratização do ensino.
salienta contribuições que o profissional pode oferecer para a democratização do ensino através das disciplinas
profissionalizantes.
rede estadual de ensino da cidade de São Paulo.

24
1989
PUC
SP
M

Ciclo Básico: o professor da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança.
proposta pedagógica e a atuação dos professores de idéias estranhas a sua prática pedagógica.
ciclo básico implantação nas escolas estaduais paulistas – 4 escolas região de Taubaté.

25
1989
UEC
SP

M

Administração da escola pública estadual: exercício solitário ou solidário?.
questiona o papel exercido pelo diretor de escola.
Delegacia de Ensino de Mogi Mirim, DRE Campinas SEE/SP.

26

1989

UEC

SP

M

Obstáculos e possibilidades para uma gestão democrático-participativa na escola estadual de 1º grau.
analisa as condições dos profissionais exercerem uma gestão democrático – participativa..
DRE de Campinas SP 1º grau.

27

1989

UEC

SP

M

1980

a

1985

Política de recursos humanos dos programas de treinamento para peçoal administrativo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1980 a 1985..
análise organizacional – capacitação de especialistas em educação. Treinamento de supervisores públicos .
programa realizado pelo Depto de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de SP. Avaliação.

28

1989

USP

D

1902

a

1918

Educadores a meia-luz: estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.
história das duas primeiras décadas, organização dos serviços e do trabalho do professor..
DRE de Campinas SP 1º grau.

29

1989

USP

D

BR

1854

SP

1933

Evolução da Educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo.
avalia os curso de professor do excepcional e as políticas educacionais do especial..
Brasil e São Paulo.

30

1989

USP

D

O papel dos agentes de supervisor: da teoria a prática..

análise da atuação do supervisor e do coordenador pedagógico..
escola básica, São Paulo.

31
1990
PUC
SP
M

década
de 80

O professor – um trabalhador e a questão da quantidade/qualidade do produto de seu trabalho.
APEOESP movimento reivindicatório para melhores salários.
Escola pública paulista.

32
1990
PUC
SP
M

A integração assistente pedagógico – orientador educacional: um estudo de como essa integração é percebida pelos ex-orientadores educacionais nas escolas do município de São Paulo.
assistente pedagógico e orientador educacional.
Secretaria Municipal de São Paulo e a integração das funções – Parecer 252/69.

33
1990
UMP
M

Fala dos professores do 1º grau em Piracicaba.
análise do discurso professor X aluno..
Piracicaba / SP escolas vinculadas à DE..

34
1990
USP
M
1930
a
1945

Inspeção e escola primária em São Paulo: trabalho e memória.
análise do antigo inspetor para propor propostas ao supervisor de ensino.
Escola primária em São Paulo..

35
1989
UEC
M

A supervisão de ensino num contexto de administração participativa..
questiona as funções exercidas pelo supervisor
1] e 2º graus da rede oficial de ensino São Paulo/ SP.

36
1990
PUC
SP
M
1977

a
1985

O coordenador pedagógico na rede oficial de ensino em São Paulo: relato de uma experiência de alfabetização..
o coordenador e as várias tendências pedagógicas e a influência na formação do corpo docente.
Escola primária da periferia de Mogi das Cruzes no ESP.

Fonte: ANPED – Catálogo de teses – *CD Rom*, 1981-1990

Tais pesquisas referem-se, também, à capacitação de professores, analisam o treinamento por que eles passam. Fazem alusão à função do professor e a suas relações, examinam as problemáticas da dinâmica interna e o relacionamento com o interior da escola. Como apresentado na tabela nº4.

Tabela nº. 4
Professor /Funções

Administrativo / Diretor	12
Formação de Professor	12
Supervisor	5
Orientador e coordenador Pedagógico	4
História da Educação	2
Total	36

Fonte: ANPED – catálogo de Teses – *CD Rom*, 1981-1990

Durante nove anos, trinta e seis trabalhos foram encontrados. É importante notar que a discussão sobre a função, a especialização e o exercício docente, que se traduz num elemento articulador do sistema escolar, passaram pelas entrelinhas, assim como a responsabilidade do professor para com a construção da eficiência administrativa e pedagógica do cotidiano escolar.

Por meio da escola básica se destruíram as estruturas sociais, ao não alfabetizar um sujeito em consonância com a idade e o seu desenvolvimento físico, queimaram-se etapas que, na maioria das vezes, se tornam irre recuperáveis. Só a universidade tinha o poder de dialogar com os meios de comunicação, de alertar a sociedade civil, de denunciar as injustiças, mas não o fez. Ao fazerem referências às relações intra-pessoais não foi diferente,

O comportamento do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar os professores. Até porque também eles, como fruto da contradição social, nem sempre apresentam comportamentos lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. É inegável porém, que a forma de ser e agir do homem revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não neutralidade do ato pedagógico.³³⁰

³³⁰ VEIGA, Ilma Passos Veiga. *Repensando a didática*. (coord.) 10ªed. Campinas, SP: Papirus, 1995. Vários

Assim, os trabalhos abaixo descritos analisam o interior da escola a partir dos relacionamentos, lembrando que eles deveriam contribuir com a efetivação do currículo escolar.

Quadro 3	
Relações inter-pessoais	
Ano	
Local	
MD	
Período	
Título	
Sub-item	
População Alvo	
	1
1987	
USP	
D	
As associações de pais e mestres na escola pública do Estado de São Paulo (1931 – 1986) relação escola comunidade.APM.	
escola pública, cidade de Ribeirão Preto, 1º grau, Estado de SP.	
	2
1987	
PUCSP	
M	
Crenças causais de professores e alunos de primeira a quarta série sobre o mau comportamento escolar do aluno. traçou paralelo entre opiniões de professores e alunos a respeito do rendimento escolar.	
1º grau, 1ª a 4ª série , periferia zona leste de São Paulo, escola estadual.	
	3
1989	
PUCSP	
M	
Disciplina: a espontaneidade na escola.	

metodologia – projeto psicodramático. Aluno X professor. 1º grau em São Paulo.o	4
1989 UF SC M	
A relação escola/pais de alunos numa escola de primeiro grau da cidade de São Paulo. relação escola X pais de alunos X professores.APM 1º grau rede oficial do ensino do ESP.	5
1990 PUCSP M	
A escola reconsiderada a partir do discurso de alunos. pratica educativa e a relação professor e aluno. cças de 9 a 16 anos, rede de ensino formal de SP, pública e privada.	6
1990 UEC M	
Fotografias do cotidiano escolar: o preço da disciplina e a eterna vigilância.. relações interpessoais, objeto de vigilância continua. regime de 1º e 2º graus de SP.	7
1981 UMP M	
até 1930 Co-relações entre a transformação socioeconômica de Piracicaba e o seu desenvolvimento educacional. avaliação histórica da relação entre o sistema educacional e o desenvolvimento sócio-econômica. da população.. Piracicaba, SP.	

Fonte: ANPED – Catálogo de Teses – CD Rom, 1981-1990.

Como sintetizados:

Tabela nº 5
Relações inter-pessoais

Relacionamentos	Quantidade
Professor – aluno - comunidade	4
Disciplinares	2

APM (Associação de pais e mestres)	1
Total	7

Fonte: ANPED – Catálogo de teses – CR Rom, 1981 - 1990

Dando continuidade à análise dos trabalhos de pesquisas, passaremos a abordar o eixo temático denominado: saúde a partir da ampliação da escola básica, que passa a ser composta por um novo perfil de alunos nas salas de aulas e de professores, oriundos dos mais diferentes rincões. De uma escola elitista e classificatória para um pátio repleto de sujeitos das mais diferentes expressões, comportamentos diversos e vestimentas exuberantes, há, naquela nova construção, diferenças que se traduzem em bagagens culturais trazidas por esses novos integrantes. A sala de aula lotada torna-se absurdamente heterogênea.

Assistimos, também, ao reforçar do surgimento da Psicologia da Carência Cultural que, a partir dos anos 60, no Brasil, passou a enfocar os estados sobre a marginalidade, carência ou privação cultural, termos usado para designar uma condição dos indivíduos pertencentes às classes oprimidas, chamadas de classes baixas, desprivilegiadas, as menos desfavorecidas e que chegaram à escola naquele período. Esses estudos referem-se a esse grupo como desprivilegiados ou deficientes culturais, porque acreditam que a origem dos problemas que apresentam na idade escolar encontra-se, em grande parte, nas experiências vividas em ambientes que não transmitem os padrões culturais necessários a um desempenho adequado nas tarefas e desafios propostos pela escola e pela sociedade em geral.

A partir dessa conceituação do fenômeno, no qual os membros das classes exploradas são considerados carentes ou deficientes, quando comparados com os padrões da cultura dominante, cientistas humanos e educadores partiram em busca de uma caracterização psicossocial desses grupos, que fundamentariam propostas de medidas educacionais que pudessem retirá-los da condição de carência, integrando-os cultural e socialmente; entendendo-se por integração a aquisição dos valores, normas, padrões de conduta e habilidades que lhes permitissem a inserção no mercado de trabalho de forma estável e duradoura.

As principais conclusões contidas nesta literatura são:

- O ambiente familiar é descrito como pobre ou precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança;
- A referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para aprendizagem escolar é constante, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes;
- O ambiente familiar tem sido a inadequação dos pais como modelos adultos e como provedores das necessidades cognitivas dos filhos.

No decorrer dos anos, aumentou o número de pesquisadores que se voltou para o estudo dessa população em seus aspectos motivacionais e atitudinais, em linhas gerais, as conclusões a que chegam, na área da Psicologia Social, apesar das mudanças existentes entre os diferentes estudos, podem ser resumidas em três afirmações básicas: O grau e a direção da motivação das crianças socialmente desfavorecidas são inconsistentes com as solicitações e metas de educação formal; os reforços simbólicos ou não- materiais e o adiamento do reforço são inoperantes na manutenção e/ou modificações de seu comportamento; seu nível de aspiração, seu auto-conceito e sua atitude geral diante da escola e das atitudes nela previstas geralmente são incompatíveis com o sucesso acadêmico. Assim, essas afirmações podem ser representadas:

Quadro nº. 4
Saúde Escolar

MD período	ano
	local
	Título
	subitem
	população alvo
	1
	1984
	PUCSP
	M
	Da necessidade de programas de treinamento da visão, no processo de aprendizagem da criança portadora de visão subnormal. a questão do atendimento deficiência visual. São Carlos / SP. 380 sujeitos de 5 a 12 anos – 3 grupos, 1 escola pública, 2 escolas particulares, 3 sujeitos não escolarizados.

2
1984
PUCSP
M

Currículo especial para deficientes mentais educáveis: estudo de sua necessidade e das normas existentes. deficiência mental e proposta de intervenção. sistema de ensino ESP.

3
1984
UF
SC
M

Estudo comparativo sobre o inventário Portage e a escala AVC: implicações para a programação de atividades pré-escolares de crianças excepcionais. currículo operacionalizado segundo a análise experimental de comportamento. APE de São Carlos / SP.

4
1986
PUCSP
M

Diagnóstico dos focos que podem interferir no transito educação especial/educação comum do aluno deficiente auditivo. identifica fatores que interferem . Educação especial. rede oficial de ensino ESP.

5
1986
PUCSP
M

Esquema corporal no período preparatório da primeira série do primeiro grau. psicomotricidade, esquema corporal para auxiliar a alfabetização. 1ª série do 1º grau, 2 escolas estaduais, 1 periferia outra central SP/SP.

6
1987
UF
SC
M

Enurese em crianças de classe especial para deficiente mental: levantamento de incidência e comparação das práticas do treino ao toalete de crianças enureticas e não-enureticas. práticas educativa para crianças portadoras de doença mental.. CEDM, Ribeirão Preto, SP

7
1987
UF
SC
M

O professor como elemento determinante e condutor de pesquisa em sala de aula: um estudo sobre procedimentos de análise e avaliação em classe especial. classes especiais para deficientes mentais. rede pública, Interior do ESP.

8	
1987	
UF	
SC	
M	
	Classe especial para deficiente mental: objetivos, condições de abertura e funcionamento, encaminhamento, avaliação psicológica e caracterização da clientela escolar.
	classe especial para deficiente mental, integração na classe regular.
	CEDM, Ribeirão Preto, SP.
9	
1987	
UF	
SC	
M	
	Como professor de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de educação percebem sua atuação profissional.
	levantamento de problemas relativos ao atendimento as crianças DM.
	Piracicaba, 19 classes especiais das escolas estaduais. SP.
10	
19886	
PUCSP	
M	
1979	
a	
1986	
	A pratica educativa no Movimento de Saúde da zona leste da cidade de São Paulo: experiência de dois conselhos populares de saúde.
	pratica educativa, dinâmica interna e relações dos participantes.
	movimento da zona leste da cidade de SPaulo.
11	
1989	
PUCSP	
M	
	Grupos de mães de deficientes auditivos: orientação fonoaudiológica
	auxílio as mães de çças portadoras de DA. No processo aprendizagem.
	instituição pública municipal no interior de ESPaulo.
12	
1989	
UEC	
M	
século XIX	
	Em nome da saúde... da ordem e do progresso: discurso e pratica dos médicos do serviço sanitário paulista no final do século XIX.
	discurso voltado para alunos das escolas públicas e para população urbana.
	Brasil, história.
13	
1989	
UEC	
M	
1977	
a	

1986
As práticas educativas para auxiliares de saúde na Secretaria Municipal de Campinas: exame do programa de atenção primária. práticas educativas, voltadas para trabalhadores na área de enfermagem. Secretaria Municipal de Campinas / SP.
14
1989
UEC
M
Informações de mães como dado para avaliação de um serviço de saúde escolar e da interação família – escola. interação serviço de saúde, família e escola. Secretaria Municipal de Saúde de Itu/ SP
15
1989
UEC
D
Estágios de desenvolvimento cognitivo e suas relações com os determinantes sócio-econômicos. provas piagetianas para diagnósticos do comportamento operatório. São Carlos, SP, 380 sujeitos de 5 a 12 anos, 3 grupos, 1 escola pública, 2 particulares e sujeitos não escolarizados.
16
1989
UEC
D
Ilusão e realidade do sexo na escola: um estudo sobre as possibilidades da educação sexual. pressupostos da educação sexual na instituição escolar. rede pública paulista, região de Campinas / SP.
17
1990
PUCSP
M
1978 a 1982
Orientação sexual: projeto de ação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo. orientação sexual para adolescente desenvolvido para professor de ci. rede municipal de São Paulo, 5ª série.
18
1990
UMP
M
A saúde escolar como responsabilidade da escola: investigação e acompanhamento da saúde escolar em crianças na idade pré-escolar. saúde ocular, investigação e proposta de acompanhamento. educ. infantil, crianças de 4 a 7 anos, 4 EMEIS da cidade de Americana SP.

Fonte: ANPED – Catálogo de Teses: CD Rom, 1981-1990

É neste contexto que surge o movimento de educação compensatória,

trabalhos iniciados pela Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura do Município de São Paulo (1972), cujos programas tiveram como objetivo reverter os supostos efeitos nefastos que o ambiente familiar inicial produziu. Caracterizavam-se como preventivos ou remediativos e tendiam a promover efetivamente a igualdade de oportunidades, baseados na crença de que é possível numa sociedade de classes e que a escola pública pode desempenhar importante papel neste projeto.³³¹

Encontramos alguns desses trabalhos, registrados nos gráficos:

Tabela nº 6
Saúde Escolar

Fonte: ANPED – Catálogo de Teses: CD Rom, 1981-1990

Com título: - A <i>Ensino</i> reportagem do 1988, pesquisa que rendimento de 3ª, 5ª, 7ª série dez cidades.	Alunos e Necessidades especiais	Quantidade	o <i>Tragédia do</i> <i>Brasileiro,</i> a jornal em apresentou a avaliou o alunos de 1ª, do 1º grau, em Foram 4.518
	Deficiência Mental	06	
	Educação Sexual	02	
	Deficiência Auditiva	02	
	Deficiência Visual	02	
	Saúde escolar / Interação Família Escola	02	
	Desenvolvimento. cognitivo	01	
	Saúde e Higiene	01	
	Enfermagem	01	
	Psicomotricidade	01	
	Total	18	

alunos e 19 escolas menos favorecidas economicamente. As falhas apontadas foram:

³³¹ PATTO, Maria H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. (org.) – São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

- o A escola não transmite o conhecimento;
- o Alunos revelam dificuldades em a Língua Portuguesa;
- o Alunos apresentam alto índice de repetência;
- o Alunos apresentam altas taxas de reprovação;
- o Alunos revelam dificuldades em Matemática a partir da 3ª série;
- o Alunos vivenciam péssima situação sócio-econômica determinando a pouca capacidade de aprendizado.

Conclui a nota, publicada na Folha de S. Paulo:

A causa da situação catastrófica é a miséria absoluta, motivos políticos que provocam tudo isso, inflação, concentração de renda, etc. É a preguiça histórica com que os brasileiros se dedicam, a aprendizagem da língua. A cultura e a educação estão divorciadas e sem o menor estímulo à reconciliação.³³²

Todas essas pesquisas fazem referências aos limites vividos no interior da escola básica pública. As relações que poderiam vir traduzir-se em dinâmicas culturais apresentam-se como nós, impedindo as relações e a fluidez do processo ensino - aprendizagem. Ver as propostas curriculares (...) *como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, [e se aperceber] que um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro...*³³³ deveria ser o objetivo maior da escola, naquela ocasião as condições não foram oferecidas, portanto, não havia condições de propiciá-las.

A determinância decorre do processo de desenvolvimento de currículo que cada situação local toma como o centro de seu processo educacional. É este processo de desenvolvimento do currículo por meio da reflexão recursiva – tomando as consequências das ações passadas como a problemática das ações futuras – que estabelece as atitudes, valores e senso de comunidade tão desesperadamente necessários para a nossa sociedade.³³⁴

Por fim, podemos afirmar, que as relações desencontradas compuseram as péssimas condições de trabalho em que se encontrava a escola dos anos 80. Dessa forma, não é possível avaliar as funções docentes nem mesmo a sua participação na construção e na articulação dos elementos do

³³² Em 1988, a Folha de S. Paulo publica a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas a pedido do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP). Os trabalhos foram coordenados por Heraldo Merelim Viana e Bernadette Gatti. Folha de São Paulo, 27 de novembro, 1988

³³³ MACHADO, Nilson José. *Ensaio Transversais. Cidadania e Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 63.

³³⁴ DOLL, William E. Jr. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução Maria Adriana Veríssimo

currículo, como vimos não eram formados para exercer tal função, nem sequer contratados, não faziam parte do plano de carreira. Em outros termos, podemos afirmar não ter o professor condições de ser responsabilizado pelo funcionamento da instituição educacional daquele período.

4.3. A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DOS POLÍTICOS E AUTORIDADES EDUCACIONAIS

Esta parte da pesquisa apresentará o eixo temático: políticas públicas, pesquisas produzidas nas universidades paulistas, relacionadas à educação fundamental, entre 1981 – 1990. Antes de iniciar essa análise, devemos lembrar que, basicamente, pretendemos ordenar os principais trabalhos, aprovados e desenvolvidos nos programas de Pós-Graduação em Educação para um diagnóstico da situação do período e assinalar algumas linhas a partir das quais será possível refletir. Como se sabe, o conhecimento, a tecnologia e as comunicações evoluíram em tal velocidade que tornaram rapidamente obsoletos os conhecimentos, nesse sentido, os trabalhos de pesquisa e as reflexões a respeito da escola básica nas últimas décadas do século XX não ajudaram a resolver os problemas enfrentados no auge da sua ampliação e, em alguns casos, acrescentaram outros novos.

Estão apresentados no quadro:

Quadro nº 5
Políticas públicas

	ano	local	M D	período	Título	subitem	população alvo
1 MP	1981	PUC SP	M		Educação e desigualdade social: rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais.	descrição da comunidade associada a origem social e o rendimento escolar.	rede pública estadual da grande S.Paulo.
2 PG	1983	USP	M		Política e administração pessoal docente: um estudo sobre a Secretaria de estado de educação do estado de S.Paulo.	administração de pessoal, estrutura legal dos órgãos de pessoal da referida SEESP.	secretaria de EESP Paulo.
3 PG	1984	PUC SP	M	1975 a 1982	A contradição quantidade/qualidade no ensino municipal: um estudo das medidas pedagógicas.	implantadas pela SEESP, articuladas ao processo de democratização da escola.	Secretaria Municipal de educação de S.Paulo.
4 MP	1985	UEC	M	1979 a 1983	Evasão escolar: causas e efeitos psicológicos e sociais.	compreensão do fracasso escolar da percepção dos sujeitos envolvidos.	de 5ª a 8ª série, 1] grau, 2 escolas públicas da Campinas SP, 216 sujeitos.
5 PG	1985	USP	M		A elaboração e a execução do orçamento no sistema escolar público do governo do estado de SPaulo.	técnicas orçamentárias.	modelos de 5 países diferentes da SEESP.
6 PG	1986	USP	D	1940	A Pré-escola em São Paulo (das origens a 1940).	infância paulista e as instituições que serviram de amparo.	Governo ESPaulo e a legislação específica.
7 PG	1988	USP	D		Relações entre diretrizes organizacionais e estrutura didática no ensino de segundo grau.	discrepância entre diretrizes organizacionais e estrutura didática implantada pela lei 5.692/71	7 unidades estaduais de 2º grau DE Rio Claro e 3 unidades situadas no Município de Rio Claro.
8 PG	1988	PUC SP	M	1976	Tecnoburocracia e administração da educação na Secretaria de educação do ESPaulo: a divisão social e técnica do trabalho.	estudo de caso investigação da estrutura da SEE imposta pelo governo federal.	SEESP Paulo. Decreto estadual nº7.510 de 29/1/76.
9 PG	1988	USP	M	1907 a 1920	O ginásio do estado de Ribeirão Preto: educação e política (1907 – 1920).	caracteriza a educação formal secundária na 1ª República.	ginásio da cidade de Ribeirão Preto. SP.
10 PG	1989	UEC	M	1931 a 1945	Secretaria da educação do estado de São Paulo: bases políticas de sua implantação e estruturação	relação de interesses: educadores da escola nova e os técnicos do IDORT.	SEESP Paulo.
11 MP	1989	UEC	M	1982 a 1986.	A participação como essência do processo de descentralização e municipalização na educação de primeiro grau. Um estudo de caso.	discrepâncias nos envolvidos na área educacional.	Indaiatuba. SPaulo.
12 PG	1989	UEC	M		Orientações participativas descentralizadoras: uma (in)viabilidade na estrutura administrativa do ensino de 1º grau.	avalia a aplicação da legislação estadual de ensino e sua viabilidade.	rede estadual da DE de Campinas SP.
13 PG	1989	USP	M	1965 a 1985	O salário – educação no Estado de São Paulo.	as dispensas realizadas com o ensino público de 1º grau.	ensino público Estadual do ESPaulo.
14 PG	1989	UEC	D	1945 a 1964	O difícil acesso a escola primária pública: estado de São Paulo, 1945 – 1964.	examina condições de acesso bem como os resultados do rendimento escolar.	antigo curso primário ESPaulo.
15	1989	USP	D	a partir dos	A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.	projeto fim de semana.1983 a	periferia da zona leste da cidade de

MP				anos 70		1985. demanda por educação formal.	SPaulo.
16 MP	1989	PUC SP	M	1983 a 1984	A participação dos professores na formulação das políticas públicas de educação: o caso FEESP.	resgate histórico do Fórum e da elaboração de projetos.	Fórum de Educação ESPaulo.
17 MP	1989	UF SC	M		A clientela da Escola estadual de 1º grau- Conde do Pinhal: um estudo sobre relações entre sistema educacional e contexto sócio-urbano.	articula condições sociais ao sistema educacional.	escola estadual de 1º grau Conde de Pinhal.São Carlos SP.
18 PG	1989	UEC	M		Descentralização da administração do ensino público estadual: a transformação das Delegacias de Ensino em Unidades de Despesa – o caso de Mogi Mirim.	descentralização da administração do ensino público estadual.	DE – Mogi Mirim Decreto 26.978/87.
19 MP	1989	UEC	M	1977 a 1982	CEPEC: a escola cidadã.	educação popular e ideologia das camadas populares.	CEPECS, da administração Municipal de Piracicaba, gestão 77/82 SP.
20 PG	1990	IEA	M		Poder local: possibilidades e limitações da administração municipal.	exercício participativo ou gestão participativa do município e poder local e escola democrática.	Prudente de Moraes, MG, Itu / SP.
21 PG	1990	USP	D		Vida e identidade da escola pública: um estudo preliminar de resistência a mudança na burocracia estatal no Estado de São Paulo.	transferência de sacralidade – a partir da 1ª República	ESPaulo – História.

Fonte: ANPED – Catálogo de Teses: CD Rom, 1981-1990

Os trabalhos encontrados foram divididos em dois conjuntos: doze, puderam ser analisados à luz do interior ou inscritos à escola, investigam as relações da comunidade educativa e as demandas administrativas. Os demais, nove, ao todo, vão, de fato, analisar as condições impostas pelos militares ao determinarem a ampliação e na seqüência da mudança de regime, durante o período de redemocratização política. Enfim, tratam das questões exteriores à escola.

Embora não caiba aqui uma análise da relação entre universidade e escola básica, não há dúvida de que uma das maiores expectativas daqueles que praticaram a docência no ensino fundamental era o esclarecimento dos obstáculos vividos no cotidiano escolar, uma vez que, misturados a ele, não os podiam enxergar. Não contavam com o poder público que impunha regras e não propiciava condições, não tinham o apoio da imprensa, como vimos e quando, iniciaram as greves, perderam a relação e o suporte da comunidade.

Tabela nº 7
Políticas Públicas

Governamentais e/ou Comunitárias	Quantidade
----------------------------------	------------

Políticas Governamentais	09
Políticas Comunitárias	05
História das políticas educacionais	07
Total	21

Fonte: ANPED – Catálogo CD ROM, 1981-1990.

O legado da ditadura culminou em grandes manifestações populares e produziu no país inúmeros problemas, entre eles o atraso no desenvolvimento das instituições democráticas. A instituição educacional tornou-se inchada, obsoleta, desatualizada, envolta em suas limitações, deteriorando os serviços, não mais atendendo aos interesses populares, por isso as também as crianças abandonaram as escolas.

De acordo com Enguita, as grandes empresas capitalistas exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não o instrumentalizaram abertamente. Foram também recrutados os filantropos que puderam prover fundos que se ajustavam às suas necessidades. Os beneficiários das escolas, ou os que atuavam em seu nome, sempre a viram como caminho para o trabalho, porque as escolas têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas, sem contar que as empresas imprimiram paradigmas de eficiência, portanto, passíveis de se tornarem modelos. Visto assim, continua o autor, as escolas tornaram-se produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais.³³⁵

Analogicamente, a escola, definida pelo processo de industrialização, imprimido pelo período, ficaria como:

(...) um processo de trabalho rígido, [em que] ocorre intensa divisão e fragmentação do trabalho com acentuado controle da supervisão adequados ao funcionamento de linhas de produção, acarretando limitação dos trabalhadores a tarefas específicas, fixas, repetitivas e monótonas, que significam uma real desqualificação.³³⁶

A partir dessa afirmação, podemos relacionar os professores, apropriados dos conteúdos curriculares pré-estabelecidos pelas disciplinas tornando-se incapazes de os relacionarem com as inúmeras possibilidades que

³³⁵ ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989. p. 52

³³⁶ MACHADO, Lucília R. de S. Neves, Magda A. Frigotto, Gaudêncio, et al. *Trabalho e Educação*. Campinas,

chegavam dos vários canais de comunicação. Portanto, oferecendo tal resistência, a visão do todo ficou perdida e descontextualizada. Assim, uma proposta de escola que entendesse que a (...) *realidade designa, na sua dimensão sistemática, âmbito físico, biológico, psíquico, cultural, institucional, social no qual cada sujeito desenvolve sua existência e sua dimensão processual...*³³⁷, constituía-se pela composição da interação dos atos humanos e não apenas seria composta de objetos e coisas autônomas, existindo em si, dotada de virtualidades utilitárias. Não havia instrumento, como extensivamente investigado, para convencê-los de que (...) *a verdadeira característica revolucionária do conhecimento é o fato de poder ser adquirida pelos fracos e pobres. O conhecimento é a mais democrática fonte do poder.*³³⁸

Nos anos 80, foi proscrito o milagre, o Brasil passou a ser marcado pelo aprofundamento da crise econômica, pela inflação desenfreada, pelo aumento da dívida externa, pelo agravamento das desigualdades, pela recessão, pelo desemprego, pela desvalorização dos salários, pelo aumento da violência na cidade e no campo, enfim pela deterioração dos serviços públicos. Greve, corrupção, falta de credibilidade do governo geraram um quadro de pobreza que dificultou o cumprimento dos preceitos legais de frequência à escola das crianças entre 7 e 14 anos. A partir de 1981, períodos de paralisação e de recessão alternaram-se com ligeira retomada do crescimento, caracterizando-se prolongada estagnação do desenvolvimento da economia nacional. Voltando aos trabalhos apresentados, as relações de sobrevivência estavam compondo a comunidade educativa e ela não percebeu.

Concomitantemente, ao período, na segunda metade dos anos 80, um autor americano, Plank, iniciou uma pesquisa no Brasil, mais precisamente em 1985, e durante outros três períodos 1986, 1987, 1988 e 1990, na qual desenvolveu o trabalho de campo em cinco estados brasileiros – Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, São Paulo. No livro, que resultou na avaliação feita sobre: - *Por que o Brasil continua atrasado em Desenvolvimento Educacional* o autor procurou explicar o desencontro entre o sistema educacional brasileiro e a fé dos que inauguraram o Palácio da Cultura (1945), no governo do presidente

Papirus, 1992. p.16.

³³⁷ SERRANO, Manuel Martín. *La Producción de Comunicación*. Madrid, Alianza, 1986. p. 48.

³³⁸ Folha de S. Paulo. A.P. TOFFLER, A. P. As mudanças do poder. Rio de Janeiro, Record, 1990. O tempo não é uma ilusão. Jornal de Resenhas. São Paulo, 13 de fev. 1997. (1990:44).

(...) que tal fracasso está enraizado no sistema político que confere prioridade aos interesses privados em detrimento do interesse público e, conseqüentemente, maior importância ao controle dos meios do que ao cumprimento dos fins.³³⁹

O autor apresentou em sua pesquisa duas linhas principais de argumentação que foram desenvolvidas na tentativa de explicar a persistente ausência de melhoria do sistema educacional brasileiro. Uma, considerada por ele, fundamentalmente utilitária, atribuía a culpa ao deficiente desempenho educacional em fatores que incluíam a escassez de recursos financeiros e humanos, a falta de vontade política para pôr em prática as reformas necessárias, os órgãos administrativos e de planejamento “inchados” e sub-qualificados em todos os níveis, a ignorância sobre políticas alternativas e estratégias efetivas de reforma. Assim,

Atribuir à persistência do atraso educacional do Brasil a problemas na implementação de políticas aparentemente bem-concebidas é imputar um nível de competência extraordinariamente baixo a uma longa seqüência de governos, civis e militares, enraíza-se em duas suposições, estreitamente relacionadas: primeiro esse argumento supõe que as metas declaradas coincidem com as metas reais e sabe-se que os dirigentes do sistema educacional podem muitas vezes incluir coisas tais como a concessão de empregos e benefícios financeiros a clientes e a maximização de apoio eleitoral através da proteção ou favorecimento de interesses particulares. A “educação” é simplesmente um entre uma série de benefícios que podem ser distribuídos através do sistema educacional. Num sistema educacional em que os objetivos privados geralmente assumem precedência sobre os públicos, os conflitos políticos não surgem, tipicamente, da definição de objetivos, mas da escolha supostamente técnica de instrumentos.³⁴⁰

Ressalta, o autor, nesse contexto, que os problemas de formação e de remuneração do magistério, precariedade dos prédios escolares, insuficiência de material de apoio a estudantes e professores, ausência de carreiras baseadas no mérito, que dificultam ou mesmo impedem a concretização de políticas estáveis de educação.

Outro aspecto a ser considerado no quadro atual do ensino médio é a situação das escolas de formação do Magistério (antigas escolas normais). Sua

³³⁹ PLANK, David N. *POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL. Caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

³⁴⁰ Ibidem, p.16-17

progressiva descaracterização como centros de formação do educador, devido às mudanças sócio-econômicas que repercutiram negativamente na área do magistério acabou por transformá-las em desvalorizadas agências de profissionalização compulsória. Em decorrência disso, foram objetos de considerável expansão com perdas substanciais do padrão de qualidade. Daí o contraste que se registra hoje: a presença de aproximadamente 250.000 docentes leigos na educação básica e um estoque de 600.000 professores formados, em nível médio, que não estão no exercício do magistério na rede pública.

Reforça, ainda que, enquanto as finalidades públicas do sistema incluem metas tão aplaudidas como o ensino fundamental universal e a erradicação do analfabetismo, os que se encontram a cargo do sistema de fato buscam maximizar vantagens relativas a interesses políticos e financeiros específicos, que incluem os seus próprios interesses. Assim é que os mais prolongados e clamorosos debates sobre política educacional durante as últimas seis décadas têm focado não a prioridade a ser atribuída aos vários objetivos do sistema, mas às questões ostensivamente subordinadas relativas ao controle centralizado ou descentralizado do sistema e ao papel que nele desempenham as escolas particulares.

O fracasso do sistema educacional brasileiro esta no

(...) modo a reter o controle sobre os recursos educacionais serve muito bem aos interesses políticos daqueles que estão à frente dele, mesmo quando resulta em descaso em relação aos interesses educacionais das crianças. Na busca por vantagens, os políticos e as autoridades públicas utilizam sistematicamente os recursos educacionais para sedimentar bases políticas, tanto diretamente, através de promoção de empregos e outros favores, quanto indiretamente, através da promoção ou proteção dos interesses, educacionais ou não, daqueles cujo apoio exigem.³⁴¹

Por um lado, poucas foram as pesquisas que demonstraram as implicações governamentais de fracasso escolar dos alunos e sobre a atuação dos professores. Ressaltamos, desses trabalhos, uma série de correlações entre fracasso escolar e condições sociais, psicomotoras, sócio-afetivas, culturais. Por outro, alguns trabalhos põem em evidência os laços existentes entre a instituição escolar e a comunidade e avaliam de modo como por meio dos seus conteúdos,

³⁴¹ Ibidem.

estruturas e formas de relações, a escola é capaz de atingir os objetivos propostos.

Com efeito, ao se preocuparem com o porquê de a escola não ensinar, essas pesquisas voltaram-se para a identificação e a enumeração de circunstâncias que, supostamente, as distinguiram dos mecanismos que fazem com que no interior da escola se organizasse tal qual a reprodução social.

Terminamos a década, apesar da ampliação, com um saldo assustador, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD), só divulgada em 1988: - o número bruto de pessoas analfabetas com 5 anos ou mais cresceu no período de 1940 a 1980 de 21,2 para 32,7 milhões de pessoas. Neste mesmo período, a economia brasileira se multiplicou, com crescimento médio de 7% ao ano, passando da 49ª economia para 8ª no mundo capitalista.

Os números nos mostram, portanto, que apesar do crescimento econômico e da ampliação de oportunidades educacionais ocorridas nesses anos, esses fatores não foram suficientes para incluir os mais carentes no ambiente escolar. O processo de concentração de renda nas mãos de poucos foi um dos fatores que contribuíram para essa educação escolar e como famílias, cuja renda *per capita* é da ordem de meio salário mínimo, por mês, não garantirão, em média, mais que dois ou três anos de escolaridade aos seus filhos. Assim, renda e escolarização se realimentam perversamente, contribuindo para reproduzir em anos futuros a má distribuição de renda novamente.

A cidade de São Paulo, a mais rica da Federação, a capital do Estado que se vangloriou de ter sido o celeiro da produção durante todo o século XX, deveria ter oferecido uma escola que fosse competente, isto é, aquela que além de atender aos anseios da sociedade, se traduzisse em centro de convivência, de divulgação da cultura.

(...) a questão educacional paulista – e obviamente também a brasileira – é mais complexa do que se imaginava no período 1964 – 79. O nível de escolarização, no estado de São Paulo, apresenta a seguinte performance: no 1º grau de ensino, coloca-se entre os dez primeiros países classificados no grupo de renda per capita média alta, segundo o Banco Mundial; no 2º grau, situa-se entre os últimos, superando apenas o Brasil e a Argélia. A reprovação no 1º grau é uma das mais altas do mundo, tendo alcançado cerca de 19% em 1986. No 2º grau esse índice foi da ordem de 12%.³⁴²

³⁴² Educação em São Paulo: uma análise regional. São Paulo: SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), 1989. Coleção realidade paulista. Diagnóstico da situação educacional no Estado de São

Podemos considerar que ao ampliar a rede, a instituição educacional perdeu o controle da sua dimensão. Diante de proporções tão assustadoras, não havia investimentos suficientes, mesmo porque foi nessa década que o Brasil passou por estratégias de estabilização econômica, retomemos os três planos: fevereiro de 1986 – Plano Cruzado I; junho de 1986 – Cruzadinho; novembro de 1986 – Plano Cruzado II. Entre decisões técnicas conservadoras, desenvolveram-se políticas compensatórias, prática de políticas assistencialistas para socorrer as populações “despossuídas”, não resolvendo a origem do problema, como já foi discutido no primeiro capítulo.

Porém, o sistema educacional brasileiro foi muito mais autoritário com essa população escolar, quando a expulsou, quando certificou sua incompetência, quando avaliou sua cultura popular, sendo muito mais intransigente do que em períodos anteriores, quando já se sabia da impossibilidade de freqüentá-la. O período de redemocratização política, no qual se convencionou chamar de escola democrática, livre, aberta, popular, foi na verdade absolutamente selecionador, excludente, reacionário. Perpassaram essas dimensões todos os níveis de escolarização, até mesmo o universitário, quando a função deveria ter sido de denúncia, observamos um corporativismo, uma inocência, quase que uma aprovação das temeridades cometidas por governos mal intencionados, voltados para as questões políticas partidárias.

A educação como política dos políticos serviu, também, às autoridades educacionais, alocadas nos serviços públicos e nas universidades.

4.4. DA LIBERDADE DO DISCURSO: A DITADURA DO COTIDIANO

A problematização da realidade educacional brasileira em sua forma concreta de existência e as teias de relações historicamente situadas entre os anos 1970–1990 marcaram o fio condutor deste trabalho. Este capítulo faz parte do conjunto de informações sob a ótica da universidade e pretende contribuir para a explicitação do processo de ampliação da escola fundamental e os múltiplos

desencontros que permearam a sua efetivação.

Os trabalhos de pesquisa dos cursos de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, aqui mencionados, sobre o tema educação, no período de nove anos, traduziram-se, majoritariamente, em análises a respeito da constituição e da rotina do cotidiano escolar, subentendendo ter havido estrutura e boas condições de trabalho oferecidas aos professores, pela interferência governamental na implantação das políticas educacionais do período. Sendo assim, é importante alertar que ao avaliar a escola a partir de seu interior, pudemos propiciar uma visão simplificada dos problemas, pudemos conduzir à convicção de que os fatores críticos da ação educativa se localizavam no seio das unidades escolares. No entanto, percebemos, por todas as reflexões, que as implicações estavam muito distantes dali.

No que se refere às propostas curriculares podemos afirmar que dependiam de profissionais competentes, alojados em ambientes condizentes com suas funções, respeitados socialmente, economicamente, portanto, estáveis no sentido amplo da expressão; mas isso não havia...

Como aponta um pesquisador da época:

A expansão do sistema de educação foi marcada por pressões da demanda social e também dos esforços governamentais. A tarefa de ser professor, já a de mero informador, torna-se agora bem mais complexa, exatamente porque os valores e finalidades tradicionais estão continuamente sendo questionados. Esse fenômeno exige que o professor atual organize suas atividades com inteligência e imaginação e que apresente um conjunto de condições de ordem cognitiva e emocional que favoreçam as aprendizagens dos alunos.³⁴³

Um professor atualizado remete-nos a indagações a respeito dos cursos de formação. Percebemos que durante os anos que seguiram à ampliação da escola básica a carreira docente foi alvo de debates, fóruns e encontros, demonstrando não haver surtido resultado efetivo, nem por isso contando com medidas agressivas nos anos de redemocratização, quando mudaram as políticas. Não podemos acreditar na inocência daqueles que ocupam cargos de poder, ao pretender interferirem na questão. Os artigos do período denunciaram os livros, os bancos de dados revelaram pesquisas denunciadoras e diversas propostas foram sendo apresentadas no intuito de sanar as deficiências, no

³⁴³ OTT, Margot B. Vera Regina P. Moraes. *Metodologia e prática para a formação de docentes: 1º e 2º graus*. In. Revista brasileira de estudos pedagógicos n. 142 mai/ago.1978. Brasília, departamento de Documentação

entanto só serviram como pauta de grandes discursos. O desastre foi tão grande e tão destruidor que, hoje, trinta anos depois, tempo suficiente para ter aposentado parte daquela geração, os que permaneceram e os que foram chegando, a despeito de todo o esforço despendido, por parte dos cursos de capacitação, não atenuaram expressivamente o problema.

Pudemos constatar que a relação da universidade com o processo da implementação da ampliação da escola básica foi ruidosa, não apresentou linhas de influência nos processos organizacionais, não denunciou as imposições legais e não bancou a necessidade de profissionais bem formados e estáveis na carreira. Apesar das 65 pesquisas a respeito do currículo, ele não se efetivou. Não apresentou razões condizentes ao processo ensino-aprendizagem, não amenizou o fracasso escolar, a inclusão sob todos os aspectos só aconteceu, por obrigatoriedade legal, a partir de 1996. As especializações que favoreciam funções diversificadas não surtiram efeitos favoráveis.

As pesquisas empíricas sobre educação de base não se constituem ainda em uma prática sistemática na universidade. Restringem-se no geral às pesquisas individuais para o cumprimento das etapas da carreira docente. Poucos projetos coletivos de pesquisa resultam num conhecimento precário ou pontual da realidade educacional. Estamos ainda na fase da visão intuitiva do ensino, ou, em outros casos, na repetição a exaustão de uma visão ideológica dicotômica simplificada, não fundada em bases consistentes de pesquisas empíricas da área. A “escola vista por dentro” ainda é praticamente uma incógnita nos estudos de educação.³⁴⁴

Talvez, não fosse função da universidade, por um lado, a denúncia, por outro, não a fazendo, os professores se separam uns dos outros, apresentando-se como categoria diferenciada, reforçando, assim, o condicionamento e os obstáculos do professor do ensino fundamental.

Em 1988, a população brasileira era constituída de 41% de crianças e adolescentes entre zero e 17 anos de idade, quase metade da população. Cerca de 30,6% dessas crianças e adolescentes viviam em famílias com um a renda familiar *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, miséria absoluta, enquanto 23,4% estavam em “situação de pobreza”, a renda mensal era inferior a meio salário mínimo, ou seja, menos de 300 dólares anuais. Esse conjunto de pobreza e miséria abrangia nada menos que 54% das crianças e adolescentes do país

concentradas, principalmente, em áreas periféricas urbanas.³⁴⁵

A existência de turnos intermediários reduziu a permanência em sala de aula de milhões de alunos para, apenas, 3 horas diárias ou menos que isso, atingindo, principalmente, a população de baixa renda. A magnitude desse problema indica que a demanda por matrícula foi, em parte, atendida à custa da redução do tempo de permanência na escola.

Sobre a pobreza, a universidade não seria capaz de pronunciar-se, mas já tinha noção que pobreza somada a analfabetismo compõem um quadro de exclusão perpétua, o que podemos constatar, agora, com a chegada do século XXI.

A política no Brasil revela-se perspicaz. Observamos, entre aqueles que têm o direito de proferir um discurso portador de sentido e os seus ouvintes, mais do que um desentendimento, isto é, (...) *não diz respeito apenas às palavras. Incide geralmente sobre a própria situação dos que falam.*³⁴⁶ Revela-se, nas entrelinhas da falação, uma relação de simulação:

Mas o paradoxo reside no seguinte: os que pensam que existe entendimento precisamente só podem fazer valer essa dedução a não ser sob a forma de conflito, do desentendimento, já que devem fazer ver uma consequência que nada deixa a ver.³⁴⁷

Fazemos referências não apenas a revelações dos políticos, mas a todos aqueles que ocuparam posições de poder, em que suas preleções fazem sentido. Ao incluir “todos” a proposta nacional de educação excluiu, limitou e atestou as incompetências, não só dos profissionais, como também certificou a incapacidade escolar das crianças das classes populares

Assim, a ditadura do cotidiano continua, apesar dos anos de redemocratização política:

O primeiro presidente eleito contra o sistema, não tomou posse e seu sucessor convocou uma Constituinte, que promulgou uma das mais extensas Constituições do mundo, na qual se tentou conciliar todas as teses socialistas com aquelas neoliberais.³⁴⁸

³⁴⁴ MARCÌLIO, Maria Luiza, op. cit., p.333

³⁴⁵ IBGE. Segundo Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 1988

³⁴⁶ RANCIÈRE, Jacques. op. cit., p.13

³⁴⁷ Ibidem., p 61

³⁴⁸ MARTINS, Ives Gandra. *Emendas e Remendos. Na prática, nossa lei magna continua a ser provisória.* “Revista Problemas Brasileiros”. Jan/fev/ 2003 . p.42.

Com a posse do primeiro civil brasileiro, depois de duas décadas de governos militares, José Sarney (1985 – 1990), definia o ensino fundamental como o “verdadeiro caminho da mudança”. Desde esse retorno os líderes políticos têm-se preocupado com a pretensão do Brasil “alfabetizado”, porém as ações desenvolvidas foram pouco efetivas para corrigir as expressivas desigualdades educacionais do País. Mas, enfim, a democracia:

(...) o regime – o modo de vida - em que a voz que não apenas exprime mas também proporciona os sentimentos ilusórios do prazer e do sofrimento usurpa os privilégios do logos que faz reconhecer o justo e ordena sua realização na proporção comunitária.³⁴⁹

Dessa forma, veio reforçando os princípios de caráter democrático da educação, a igualdade de condições de acesso à escola “para todos”, para que as diferenças socioeconômicas não privilegiassem uns em detrimento de outros, foi promulgada a Constituinte de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil.

... tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes.³⁵⁰

Enquanto os economistas favoráveis às leis de mercado estabeleceram aspectos constitucionais de uma economia de perfil neoliberal, com prevalência da livre iniciativa, da livre concorrência, outros economistas e adeptos do socialismo geraram textos em que o funcionalismo público passou a ter direitos diferenciados dos trabalhadores do setor não-governamental e os direitos ditos sociais tornaram-se mais assegurados do que nos países desenvolvidos.

Com carga tributária elevada, máquina administrativa esclerosada, onerosa e insuficiente e direitos sociais superiores até mesmo aos reconhecidos por países mais desenvolvidos, a economia não desabrocha, as empresas crescem menos do que o desejável, o nível de empregos diminui, a economia informal explode, não atendendo, o Estado, o mínimo de serviços públicos a que a população tem direito em educação, saúde e, principalmente, segurança

³⁵⁰ NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2002. Coleção Questões da nossa época. P. 99

pública.³⁵¹

De modo geral, podemos afirmar que o quadro apresenta profundos desequilíbrios e distorções. Da importância atribuída ao investimento em educação básica, ninguém mais duvida. Os economistas há muito argumentam que o investimento em educação pode contribuir tanto para a produtividade individual crescente, como para o crescimento econômico agregado.

Estado Nacional Brasileiro teve uma evolução histórica marcada por uma indefinição ideológica. Sua consolidação se deu somente a partir dos anos 30 com a criação do Estado Novo (1930 – 1945) e a busca pela unidade nacional.

Embora tenham surgido formas de educação pública já nos começos da nossa história, é possível afirmar que a construção de um sistema público, de ensino é uma conquista deste século, mais especificamente dos anos 30. A ausência do público revela que a presença do privado se fez sentir em nossa realidade desde nossas origens.³⁵²

No entanto, isso ocorreu sob a égide de um governo autoritário e populista que, se não foi capaz de romper com a iniciativa privada, muito menos com a Igreja, ao iniciar a organização da instituição educacional. Os Pioneiros da Escola Nova (1932) buscavam superar as limitações da antiga tradição jesuítica e da tradição enciclopédica e tentaram implementar o ideário escolanovista. Defenderam a necessidade de se dar um norte à educação, de se estabelecer uma doutrina, fins, objetivos e metodologia com base científica. A escola laica, gratuita e de responsabilidade do Estado, mas

O público e o privado expressam um debate de grande atualidade no Brasil, como no resto do mundo. As origens desta temática no campo educacional remontam ao passado e têm raízes arraigadas em nossa história, remetendo para o presente uma carga semântica impossível de ignorar.³⁵³

Nas décadas seguintes, houve um avanço no processo de modernização técnico industrial, porém no terreno da política ainda restava consolidar a democracia, aspecto premente nas lutas entre as sociedades civis e os governos autoritários dos anos 70, quando os militares chegaram ao poder. Com a criação dos cursos de Pedagogia em 1970, facilitou-se a expansão da iniciativa particular

³⁵¹ MARTINS, Ives Gandra.. op. cit., p.42.

³⁵² VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de Transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000. p.48

nessa área, prejudicando seriamente e mais uma vez a formação do professor. Afirma Guiomar Namó de Mello:

Nas últimas décadas, a deterioração da qualidade dos cursos de formação do magistério chegou a níveis alarmantes. A política de expansão quantitativa, especialmente do ensino superior, que em princípio representaria uma maior abertura de oportunidades, se fez pelo favorecimento da iniciativa particular, sem qualquer ordenamento e controle da parte do poder público. As licenciaturas curtas e plenas proliferaram em escolas pessimamente instaladas, sem o mínimo de infra-estrutura para a realização de estágios supervisionados, com turmas enormes que reuniam licenciados de todas as áreas, enfim, em condições improvisadas sob todos os aspectos.³⁵⁴

Os anos 90 foram marcados por uma nova ordem internacional, baseada no neoliberalismo. A nova dinâmica produtiva e tecnológica exigiu grandes investimentos, só possíveis pelas grandes corporações empresariais. Exigiu, também, a crescente ampliação de mercados e fim das barreiras protecionistas, estimulando as associações de livre comércio: os blocos econômicos. Com Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) na Presidência da República iniciou-se, no Brasil, a implementação do modelo fazendo irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, que sobreviveu mesmo após o *impeachment* desse governante:

O esvaziamento de setor público e o conseqüente desmantelamento de seus serviços sociais fizeram-se acompanhar por um retrocesso histórico, qual seja, o retorno à família e aos órgãos da sociedade civil sem fins lucrativos, como agentes do bem-estar social. Isto vem implicando a renúncia explícita do Estado em assumir sua responsabilidade na prestação de serviços sociais (sobretudo saúde e educação) em bases universais.³⁵⁵

Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se, então, uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável à apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas.

³⁵³ Ibidem.

³⁵⁴ MELLO, Guiomar N. de. In Marcílio, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005. p. 310

³⁵⁵ SOARES, Laura Tavares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. 2.ed. São Paulo, Cortez: 2002 (Coleção Questões da Nossa Época), v. 78). P. 80

Disseminou-se a idéia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 90:

A mudança de enfoque, do social para o individual, é traduzida no campo da política educacional pela autonomia e descentralização. A justificativa ideológica que se manifesta nesta retórica é a do respeito às singularidades e particularidades locais junto à do desenvolvimento de atitudes de auto-sustentação. A justificativa econômica é a da otimização e redistribuição de recursos escassos, sugerindo que seja gerido de modo mais eficiente aquilo de que se dispõe e propondo a transferência de recursos do ensino superior, médio e até do pré-escolar.³⁵⁶

Durante todos esses anos, os discursos a respeito da educação impregnaram os discursos políticos e, apesar da prioridade declarada, está presente na fala dos professores a idéia da falência do Estado Educador. O Estado, por meio de Políticas Públicas, sempre procurou exercer, de forma mais rígida ou mais branda, o seu poder político, ora através de intervenções autoritárias, ora isentando-se das relações dialógicas.

Desta forma, a docência vista como ato político tornou a prática política substituída por uma aparência de prática, embora sob essa aparência continue a velha luta partidária, agora truncada, porém, de suas relações com seus públicos diversos, tornando-se expressão única de um poder anônimo e sem rosto. Percebemos um aparente pacifismo que dominou o espírito dessa geração e dessa época.

O Presidente Collor (1990) foi impedido de continuar com suas atividades de presidente, assim, assumiu o poder seu vice, Itamar Franco, que continuou a política de privatizações; porém, seu maior êxito foi o controle da inflação (que chegou a 5.000% ao ano), por meio do Plano Real, implantado pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso. Essa nova moeda forte, com o valor próximo do dólar, seria a âncora da economia que voltou a crescer. Com sucesso do Plano Real e com o respaldo político generalizado, FHC foi eleito presidente, assumindo a presidência em 1995. O governo de Fernando Henrique Cardoso acelerou a integração ao capitalismo globalizado e favoreceu o fluxo de capitais das multinacionais, transformando o Brasil no principal mercado

³⁵⁶ NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas. SP: Editora Alínea,

de investimentos estrangeiros da América Latina. Em 1998, o presidente Fernando Henrique Cardoso foi reeleito presidente.

Nesses tempos, podemos dizer que a cidade de São Paulo já se configurava como economia terciária, apesar de ainda ser o maior número industrial da América Latina. O que saiu da cidade foi a indústria, ligada aos fatores da Segunda Revolução Industrial. Instalou-se uma nova indústria de computação, química fina, automação, de pequena escala, alta tecnologia, muito valor agregado, mas bem menos emprego. Uma indústria que exige uma qualificação profissional e uma estrutura de trabalho diferentes. Com tantas mudanças, as palavras fábricas e operários mudaram de sentido. A fábrica do futuro não tem máquinas grandes e barulhentas, mas computadores ágeis e portáteis; o operário moderno não suja mais as mãos, nem precisa usar esforço físico para realizar sua função: ele é pago para pensar. O mundo do trabalho, hoje, destaca o valor da criatividade, do espírito crítico, da interdisciplinaridade, da capacidade de discernimento, do auto-didatismo, do aprender não somente a adaptar-se à mudança, mas também a antecipá-la, do aprender não somente a resolver problemas, mas também a reconhecê-los.

A cultura da autonomia a partir das identidades individuais tem implicações metodológicas sérias para a educação, uma vez que se sustenta no pressuposto de que não há processos estruturados acessíveis ao conhecimento humano; há somente diferenças anárquicas, separadas, fragmentadas e inexplicáveis. O estudante, neste enfoque, deve estar predisposto de forma permanente para “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a comunicar” e “aprender a ser” (UNESCO, 1996), desqualificando a ação docente como um processo ultrapassado ou que pode ser substituído pelos sistemas de ensino a distância que, ao invés de ser uma ferramenta na mão do professor, transforma-se em um fim em si mesmo (neotecnicismo).³⁵⁷

Um novo paradigma surgiu para resolver as vicissitudes da concepção tecnicista de educação. Com efeito, a capacitação de profissionais apareceu como um modelo que deve incorporar não só a transmissão de conhecimentos científicos, mas também os motivos pelos quais eles devem ser utilizados. Ser capaz significa, neste modelo, mais do que aplicar um conjunto de técnicas. Na verdade, a questão que se apresenta como fundamental é a da formação de

2002. p. 90

³⁵⁷ NORONHA, Olinda Maria. op. cit., p. 93

recursos humanos, cuja atuação não esteja limitada à aplicação pura e simples de uma técnica já conhecida. O relevante é formar profissionais capazes de pensar sobre as razões das próprias técnicas. Assim, o profissional é tomado em uma outra concepção: ele é um sujeito que pode e deve ser considerado como um ser pensante, capaz de resolver problemas diários a partir de uma avaliação mais aprofundada sobre sua própria atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais desse trabalho, remetemo-nos às lembranças dos tempos em que o exercício da docência nos espaços escolares da educação básica se fazia quase que empiricamente, não por desconhecimento dos componentes necessários às práticas educativas, mas por fazê-las em condições péssimas de trabalho. Não conseguiríamos concluir essa reflexão sem deixá-las virem à tona. O barulho das crianças, como fundo musical, ainda soa aos ouvidos e a aparente alegria composta pelas expressões dos figurantes que compunham os pátios escolares, voltam dos arquivos da memória, trazendo recordações ambíguas, ao mesmo tempo em que remetem à alegria e ao movimento daqueles espaços com superpopulação, proclamam indignação.

Com certeza, muitas daquelas crianças não conseguiram terminar os estudos, um número enorme passou pelo processo, mas não apreendeu o que de mais importante havia nele: a possibilidade da autonomia intelectual. Algumas, talvez, estejam integradas na sociedade, tenham conseguido uma boa colocação profissional, e quem sabe correram atrás do aperfeiçoamento intelectual, visando a uma melhor qualidade de vida.

Naqueles tempos, as escolas lotadas apontavam para grandes possibilidades, porém sabíamos que metade daquele contingente se perderia no decorrer do processo. O pior é ter acesso aos dados estatísticos que apontam índices assustadores, ainda hoje, apesar das mudanças ocorridas a partir dos anos 90, isso representa dizer que além dos militares terem deixado o poder com num saldo educacional hostil, os políticos civis não enfrentaram a questão. Já há 22 anos da redemocratização e muitos sujeitos sociais ainda não tiveram acesso aos mínimos necessários para a convivência numa sociedade letrada de um país urbanizado³⁵⁸. A instituição educacional conseguiu, de fato, ampliar o acesso, mas tem dificuldades para garantir o ingresso e a manutenção das crianças na escola. O estudo recente do professor Julio Jacobo Waiselfisz, aponta *51% ou 17,8 milhões de jovens de 15 a 24 anos estão fora da escola ou universidade. Outros 19,8%, ou 7 milhões de jovens, não trabalham nem estudam.*³⁵⁹

³⁵⁸ Jornal O Estado de São Paulo, 21/12/ 2006, p. A 22.

³⁵⁹ Jornal O Estado de São Paulo, 21/12/ 2006. p. A22.

Assim sendo, ao rever a trajetória da ampliação da educação básica reconstruindo um cenário delineado a partir dos anos 60, quando o Estado nacional passa a expandir a oferta de educação básica a população já encontramos outra dicotomia. A produção industrial em amplo desenvolvimento começa a se tornar mais complexa quando *a participação da região sudeste em relação ao total de pessoas ocupadas na indústria do País chegava a 71,02% em 1970*³⁶⁰, vale lembrar, que o impulso mantido pelo franco desenrolar do emprego e da mão-de-obra, mais qualificada que outros tempos, não foram suficientes para impulsionar as autoridades sobre a importância da escola.

Após 1964, a redefinição do processo político e do modelo econômico criou, em princípio, condições para a ampliação no setor educacional, ao mesmo tempo em que criava o seu agravamento. Os fatores atuantes no sistema educacional consubstanciou-se numa polarização de interesses, na qual os interesses sociais pressionavam o sistema, em direção a inovações e a expansão de oportunidades, a estrutura de poder atuava tentando frear as inovações iminentes e a política econômica adotada, em fase de “recuperação”, não permitia, senão em limites estreitos, uma expansão da oferta de ensino³⁶¹.

A reforma de 1968 fracassou, em parte por seus erros de concepção, e porque foi implantada de forma autoritária e sem legitimidade. As propostas de 1985 também podem, evidentemente, estar equivocadas. Mas, o maior equívoco seria supor que a idéia alternativa ao autoritarismo dos anos 70 seria a falsa democracia do consenso dos interesses criados ao redor de nosso ensino superior em crise³⁶², isto é, a crise da identidade e a crise da qualidade estrutural, a debilidade dos recursos, a desconfiança em relação a quaisquer autoridade tornou-se arraigada, o fortalecimento do corporativismo que absorveu grande massa de professores distanciava cada vez mais o setor privado do público.

O estudo do exercício da docência na cidade de São Paulo teve por fim contribuir para a compreensão dos processos de objetivação e subjetivação nos quais estão envolvidos os sujeitos sociais, aqui no caso, a professora da escola fundamental da cidade de São Paulo. Michael Foucault, quando faz referências aos processos que incidem sobre os indivíduos aponta sobre os modos de objetivação que os geram objeto dócil-e-útil e da subjetivação que o produz para

³⁶⁰ SANTOS, Milton, op. cit. p. 107.

³⁶¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, op. cit. p.257.

³⁶² SCHWARTZMAN, Simon. op. cit.,p.85

que se tome sujeito preso a uma identidade determinada. Assim sendo, as forças que se opõem não teriam um objeto ou sujeitos determinados, mas definir-se-iam pela oposição de ações contra ações e de discursos contra discursos. Relações de força que induzem, produzem prazeres, produzem coisas, formam saberes e produzem discursos em detrimento da noção de poder como aparelho que apenas reprime. Produz pensamentos, discursos e atitudes, é justamente essa produção de idéias, palavras e atos, a partir de cada indivíduo, que assegura sua difusão e sua ramificação capilar. Daí as relações de poder ser entendidas como micro-poderes, já que dizem respeito às realidades concretas e infinitesimais do cotidiano dos indivíduos.

Delineiam-se, desta forma, as relações de força e de poder entre a instituição educacional e a categoria de professores da educação fundamental. No que se refere à atitude imposta por uma determinação legal podemos perceber que tal situação construiu uma forma particular de poder, afetando a vida cotidiana dos indivíduos, na medida em que os classificou em uma específica categoria docente. Assim, *os designa por sua individualidade própria, lhes fixa a sua identidade, lhes impõe uma lei de verdade que lhes é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles.*³⁶³

Ainda mais se considerarmos que as atividades docentes são, por si só, pautadas pelas ações subjetivas do professor como produto final do seu trabalho. Por um lado, a primeira questão gira em torno do conhecimento, pois para uma população heterogênea há de se programar mecanismos diversos, para tanto é necessário um alto grau de informação e de disponibilidade. Por outro, à medida que a escola, pela sua ambigüidade, não cumpre as propostas direcionadas a professores e a comunidade educativa, ela, na prática, nega aos professores a possibilidade de experimentarem satisfação no desenvolvimento da carreira, do trabalho docente. O fenômeno encontra-se localizado na própria escola, no sistema e o professor, quando ingressa, já foi estigmatizado pela estrutura social.

Ainda, no que se refere às relações subjetivas do professor com a burocracia do ensino, aqui, se caracteriza como uma situação de fatalismo, as mudanças os planos de intervenção, as novas regulamentações, situações só

³⁶³ FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003. p. 35. FOCAULT diferencia controle de disciplina, afirmando que o controle tem uma natureza física, mas a disciplina se apresenta enquanto – uma técnica de poder que implica numa vigilância perpétua e constante dos indivíduos – que os leva a incorporar o olhar vigilante mesmo na sua ausência.

modificáveis pela transformação estrutural legal, nada há que se fazer, a não ser criticar e esperar que a próxima conjuntura política altere o rumo da situação. As situações conflituosas vividas pelos professores traduziram-se em tarefas, não participaram e nem tinham condições de o fazer na elaboração das propostas de intervenção e nem na construção do seu próprio conhecimento. Assim sendo, pudemos observar como se deram, no período estudado (1971-1990), as relações de força e de poder. A ampliação da educação básica como imposta pelos governos militares poderá ser vista, mais como um irresponsável produtor e organizador do que controlador de forças.

Uma implantação que não considerou as condições de capacitação profissional, além de não ter atentado para as relações de força e de poder que se construiriam ao longo dos anos. Visto assim, o fracasso escolar deixa de ser encarado como de responsabilidade individual, isto é, dos professores da rede pública paulistana e passa a ser entendido como negligência das políticas públicas educacionais. Os professores entrevistados, no segundo capítulo deste trabalho, não afirmaram haver distinções entre colegas, mas sugeriram haver diferenciação entre concepções de mundo. Correlativamente à constatação das relações de poder, aqui não se trata de analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ou entre as diferentes funções profissionais, mas de pensar nas relações de poder a partir do confronto das estratégias de poder e resistência. Os professores substitutos, contratados a título precário, fator de marginalização funcional, ficaram à margem do processo de promoção e dos benefícios dados aos professores efetivos, distanciaram-se do grupo, da carreira. Nos depoimentos pudemos perceber que esse período de adaptação, entre a escola seletiva e a escola popular, foi sentido e os professores que participaram dessa transformação tinham condições de avaliar o sistema e ajudar a controlar a ampliação, não foram chamados.

A imprensa, como base de dados, teve como pressuposto o fato de que o debate público pode ser apreendido em sua forma mais espontânea, imediata, ampla e controvertida nos jornais que veiculam informações criadas a partir da realidade que se impõe como notícia. O público leitor, por sua vez, é diferenciado segundo os órgãos de imprensa. O tema proposto – o professor da educação básica – levou-nos aos títulos dos noticiários, o título sintetiza a matéria publicada, sendo, portanto uma aproximação do seu conteúdo, com ele

reconstruímos os temas propostos. Pudemos observar que o jornal, Folha de S. Paulo, conduziu um debate e mesmo com um público leitor restrito, tornou-se ponto de referência, operando como força dirigente, reconhecida pela população.

A universidade envolvida nos seus problemas não apostou no público potencial, nem mesmo na formação dos professores. Qualquer mudança da sociedade não poderá ser efetuada se *os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito elementar, cotidiano, não forem modificados* ³⁶⁴.

O que vimos, representado nos anos 70 e 90, formou esses alunos que conseguem hoje chegar a universidade, são eles, aqueles que sobreviveram ao processo. Sobreviver não representa dizer que apreenderam os elementos necessários para dar continuidade aos condicionantes educacionais. Essa geração está chegando aqui e agora com o programa do PROUNI (Programa Universidade para todos), política pública de inclusão na universidade e serão recebidos da mesma forma que foram nos anos 70: sem uma política de permanência e sem uma revisão curricular que resgate e recupere os pré-requisitos necessários para dar continuidade aos estudos. Encontramos alunos na graduação que passam pelo processo ensino-aprendizagem durante quatro anos e, na maioria das vezes, não modificam sua expectativa e pouco avançam no crescimento intelectual. Acontece com a universidade o mesmo que se deu na educação básica nos anos 70 a história se repete, lógico, com algumas diferenças, agora o governo é civil, mais do que civil, é popular. Isso representa dizer que a escola torna-se um engodo para esses sujeitos que ao passarem por ela durante 16, 17 ou 18 anos não são capazes de se tornarem autônomos, livres das regras e normas impostas pela sociedade capitalista.

Nesses dez últimos anos, o governo estadual tem oferecido cursos de capacitação em serviço aos docentes da educação básica, numa parceria com as universidades que por meio dos seus professores criam os programas encomendados; no entanto, terminado o curso, o mais longo dura dois anos, o docente volta para a sala de aula e encontra as mesmas condições hostis de trabalho. Os cursos de capacitação são elaborados pelo que os especialistas em educação consideram como ideal, não partem daquilo que o aluno – educador em serviço precisa. Os cursos criados são atualizados e traduzem uma nova

estrutura pedagógica, são interdisciplinares e praticam a avaliação formativa, assim, pretendem exercitar o que gostariam que os mestres aprendessem, porém os alunos semi-alfabetizados ou até mesmo alfabetos funcionais não alcançam tal dimensão. Aí começa o grande disparate, facilita-se, traduz-se, cortam-se partes, porque a leitura e a interpretação não foram apreendidas. Sendo assim, os cursos, que poderiam buscar resgatar os princípios das aprendizagens, revelam-se ilusórios. Esses cursos têm como objetivo levar a reflexão a docentes que não compreendem aquilo que lêem. A técnica de leitura, a apreensão da língua portuguesa, cada um resgata como lhe é possível. Assim sendo, a professora volta a reproduzir o mesmo modelo anterior ao curso, a vantagem é que agora com o diploma superior o salário recebe alguns benefícios.

Embora tenham sido sempre as professoras que levaram em frente o ensino e a aprendizagem, elas são as grandes ausentes da Educação e da sua história. As realizações do cotidiano, as muitas gerações de crianças alfabetizadas, as experiências bem-sucedidas em sala de aula, as histórias de sucesso, nem sempre são levadas em consideração, mas sim o que se coloca no papel por pessoas ausentes dessa mesma sala de aula e que se transformam em projetos de lei e diretrizes para o ensino que não são suficientes para modificarem a prática concreta e interferirem no cotidiano das salas de aula.³⁶⁵

As evidências demonstradas pelos resultados obtidos nesse estudo indicam a necessidade de um olhar mais apurado sobre a professora desta cidade e suas funções sociais. O pior de tudo isso é compreender que é uma sociedade que se deixa corromper em cadeia, os políticos abusam do seu *status* na aplicação das políticas públicas educacionais, minam as relações, se aproveitam do sistema, essa situação chega ao professor que ao enfrentar as péssimas condições de trabalho com a sua pouca qualificação e ao seu pouco *status* econômico, não desenvolve um programa adequado aos seus alunos que, por sua vez, sabem, porque aprendem na sociedade, que a escola tem pouco ou nenhum valor, deixam se enganar, e em cadeia o processo se desenvolve.

Podemos afirmar, sem receio, que a instituição educacional, apesar de apresentar um saldo quantitativo – é verdade que cresceu e atende hoje boa parte da população em idade escolar – continua deteriorando das relações

³⁶⁴ Idem, p.32

³⁶⁵ ALMEIDA, Jane Soares de. op. cit.,p.217

educativas. Habituaamo-nos a identificar crescimento com aumento da oferta de qualidade de ensino. O período integral para a escola básica vem sendo aplicado gradativamente no Estado de São Paulo. É evidente que a oferta de vagas e períodos integrais são elementos determinantes para a qualidade em educação. Porém, torna-se impossível falar em sociedade desenvolvida com os padrões educacionais que se tem produzido. A associação automática entre crescimento econômico e a melhora da qualidade de vida foi, sempre, tão discutida entre os economistas, no entanto, percebemos, a partir de dados estatísticos que tal associação não se efetiva.

Neste início de século, não há mais dúvidas quanto aos estreitos limites ecológicos, com as relações entre doenças, higiene, alimentação e saúde, quanto ao desenvolvimento da riqueza intelectual como uma necessidade para inserção no meio social e a melhor qualidade de vida. A universidade poderia ser presente na reflexão sobre os problemas nacionais, respondendo a temas atuais, quais sejam: estrutura social do país, distribuição de renda, modelos econômicos diferentes, reforma agrária, inserção na sociedade letrada. Está na hora de a universidade partir de componentes necessários à valorização do sujeito, incluindo-o no mercado no mundo social e no do trabalho.

A instituição educacional, enquanto opção política, poderia ajudar, de fato, nas questões da exclusão social e das desigualdades, resgatando a consciência de cidadania. A desvalorização das professoras e o descrédito da escola têm, entretanto, raízes profundas, fincadas na história da educação brasileira. Possivelmente, associada à própria desvalorização do trabalho da mulher que, ao não acompanhar o desenvolvimento do processo capitalista, a tornou sempre um fator de erosão progressivo da base cultural da sociedade. Qualquer esforço que os políticos vierem a fazer para superar o subdesenvolvimento e transformar os países em sociedade democrática, que mais do que material é intelectual, não conseguirão, sem antes, rever os desafios de administrar a educação básica, partindo da valorização dos seus profissionais, em especial da mulher professora.

DICIONÁRIO BASE

FERREIRA, Aurélio B.de H. Novo Aurélio. O dicionário da Língua Portuguesa. Século XXI. São Paulo. Nova Fronteira, 1999.

_____. Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 11ª edição. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S. A. Editora Nacional. 1987.

Guia da Folha S. Paulo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

IMPRESSA

JORNAL FOLHA DE S. PAULO. 1967 – 1989. Diário. *Clipping Educacional*.
_____. 1999 – 2006 Diário.

1967	1968	1969	1970	1973
09/08	16/01 28/03	30/08	12/10	21/03 24/04 28/04 13/05 12/06 26/06 08/07 04/08 29/08 03/09 08/09 18/09 19/09 09/10 01/12
1974	1975	1976	1977	1978
16/01 12/02 01/05 05/09 04/10 08/12 14/12	30/01 25/02 02/03 15/03 03/04 09/04 27/06 03/09 13/09 01/11 05/11 14/12 23/12 24/12	31/01 23/01 26/05	13/04 15/04	05/02

1979 21/02 27/12	1980 04/02	1982 24/06	1984 02/02 06/02	1985 06/01 17/01 18/01 19/01 06/02 21/02 22/02 27/02 28/02 18/03 19/03 30/03 31/03 12/04 18/04 03/05 09/05 24/05 29/05 09/06 21/06 27/07 28/07 13/10 21/10
1988 13/09 27/11	1989 08/10	1997 13/02	1998 22/04 18/05 09/10 09/12	1999 22/04 24/04 25/05
2003 30/09 28/11	2004 25/01 03/06 24/10 26/10	2005 08/03 15/03 01/08	2006 21/12	

JORNAL FOLHA DA TARDE. São Paulo, 1985. Diário.
30/03/1985
24/05/1985
29/05/1985

JORNAL O ESTADO DE S. PAULO. 1985 – 1988. Diário. Clipping Educacional
30/03/1985
12/04/1985
13/09/1988

JORNAL AGORA. São Paulo. 18 jan. 2000. Diário.
18/01/2000

REVISTAS

ALBUQUERQUE, Maria de Lourdes. A Universidade: autonomia e estrutura interna de poder. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP, v.1 n.1 (jul.1944) V.1. n.1 (jun. 1944) Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944, v. 64, n. 148, p. 157 – 386, set./dez. 1983. Quadrimestral. Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

CALDERÓN, Adolfo. Universidades Mercantins. Revista da Fundação SEADE. vol.14, n.1. São Paulo, 2001.

COSTA, Diva de M. D. A CEAE e a formação de recursos humanos para a educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, INEP, v.1, n.1 (jul. 1944). V. 62, Nº142 mai/ago, 1978. Bimestral. Departamento de Documentação e Divulgação.

FUKUI Lia F. G., SAMPAIO, Efigênia M. S. Brioschi, Lucila R. A. A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor. Instituição. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 64, 148 set/out, 1983. Ministério da educação e da Cultura (MEC) Brasil. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia,

KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da história social. Projeto História – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, EDUC, nº 0 (1981) História e Oralidade. nº 22, junho/01.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo n. 0 (1981) nº17, novembro/ 98 Trabalhos da Memória.

MACEDO. Horácio A modernização democrática da universidade e a ameaça corporativa. Revista Brasileira de política e cultura. PRESENÇA. Rio de Janeiro: ed. Caetés Ltda, n.7, março 1986..

MARTINS, Ives Gandra. Emendas e Remendos. Na prática, nossa lei magna continua a ser provisória. Revista Problemas Brasileiros. Jan/fev, 2003.

OTT, Margot B. Vera Regina P. Moraes. Metodologia e prática para a formação de docentes: 1º e 2º graus. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, INEP, v.1, n.1 (jul. 1944). V.62, nº142, mai/ago, 1978. Quadrimestral. Departamento de Documentação e Divulgação.

PAIXÃO. Elisa. M. C. CURRÍCULO e legislação de ensino. Revista do Centro de Educação da PUC- SP. Educação: Reflexão, Transformação, nº3, 1993.

Revista da Secretaria de Administração Geral. Ministério da Educação e Cultura. A Educação no Brasil na Década de 80. Brasília: 1990.

SCHWARTZMAN, Simon. A Democracia e o Futuro da Universidade. Revista Brasileira de política e cultura. PRESENÇA. Rio de Janeiro: ed. Caetés Ltda, n.7, março 1986..

SAMUEL, Raphael Teatros de Memória. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo n. 0 (1981) nº14, fevereiro/ 97 Cultura e Representação.

SAVIANI, D. Elaboração e implementação do currículo: alguns enfoques e problemas atuais. Revista do SINPEEM. São Paulo, n. 3, p. 9-14, fev. 1995. Trabalho apresentado no Congresso do SINPEEM, 09 jun. 1995.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14 (especial) mai/jun/jul/ago 2000.

VIGARELO, George. O trabalho dos corpos e do espaço. Revista projeto História do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo n. 0 (1981), n.º17, novembro/ 98

VAIA, Sandro. Um personagem dramático: o PROFESSOR. Para ensinar ele precisa aprender. Para aprender, precisa ganhar bem e ter tempo. Tem três, quatro e até cinco empregos, ganha pouco e mal consegue sobreviver. Revista AFINAL, São Paulo, 14 maio 1985.

VEJA. São Paulo: Abril, 31 mar. 2004. O golpe, 40 anos depois. História.

PROFESSORES ENTREVISTADOS

- 1) Professora Claudia Pereira de Rezende de Castro Ramos (07/08/2006)
- 2) Professor Francisco Arcângelo Damito. (10/10/2006)
- 3) Professora Maria Antonieta A. Ponto de Oliveira. (12/09/2006)
- 4) Professora Maria Luiza P. Solha (11/11/2005)
- 5) Professor Mário Serri Neto. (15/05/2006)
- 6) Professora Regina de Fátima Carlucci (08/11/2006)
- 7) Professora Suely Allonso Prestes Correa (12/07/2006)
- 8) Professora Wilma Zedenik (08/12/2006)

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Administração Geral. Coordenação Geral de Planejamento Setorial. Coordenação de Informações para o Planejamento. A Educação no Brasil na década de 80. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71 / Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras; organizador Moysés Brejon. 7. ed. São Paulo, Pioneira, 1976.

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 / Editado por Antonio De Paulo. 15.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96. Legislação educacional federal. São Paulo: Cortez, 2004.

BANCOS DE DADOS

EDUCAÇÃO. Educação em São Paulo: uma análise regional. São Paulo: SEADE, 1989 Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. (Coleção realidade paulista). v.3 Diagnóstico da situação educacional no Estado de São Paulo entre os anos de 1978 e 1987. São Paulo, 1989.

Coleção Realidade Paulista – Educação em São Paulo: uma análise regional. Constituição da República Federativa do Brasil 1988.

Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU). SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados / dez. 1989

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Catálogo de Teses: *CD Rom*, 1981 a 1990. 3ª edição, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. Coordenação Geral de Planejamento Setorial. Coordenação de Informação para o Planejamento. Ensino Fundamental Taxa de Sucesso: Vitória ou derrota? Elaborado por: Liliâne Lúcia N. de aranha Oliveira. Brasília – DF, abril de 1992.

PEC / Programa de Educação Continuada – cumprimento da Emenda Constitucional n.14/96 e ao art.70 da LDB/96. oferecido pelas universidades paulistas em parceria com o governo do estado de SP.Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais de educação. FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. 1998.

UNESCO. Ministério da Educação. Pesquisa de Professores, 2002. Dados expandidos. MEC – Conselho Federal de Educação. Pesquisa de Professores, *Perfil dos Professores Brasileiros*. Brasília. BR.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Dados do último Censo Populacional / 2003.

DATAFOLHA pesquisa, Especial SP 450. *De todos os Lugares. Maioria veio de outras cidades para São Paulo*. Folha de São Paulo, 25 de janeiro de 2004.

INEPE – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2004

ETHOS Instituto. Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e suas ações afirmativas, 2002. in Folha de São Paulo, 26 de outubro de 2004. Folha sinapse. Mata-mata corporativo.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento, fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Editor Jorge Zahar, 1977.

ALMEIDA, J. S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, UNESP, 1998.

ALVES, M. M. *Beabá do MEC–USAID*. Rio de Janeiro, Editora Gernasa, 1968.

ANSART, P. História e Memória dos Ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. *Memória e Ressentimento: Indagações sobre uma questão sensível*. Campinas, Editora da Unicamp, 2001

AQUINO, M. A. de. *Censura Imprensa e Estado autoritário (1968-1978): o exercício cotidiano da dominação e da resistência. O Estado de São Paulo e Movimento*. Bauru, EDUSC, 1999.

ARANHA, M. L. de A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3ª ed. São Paulo, Moderna, 2006.

ARENDT, H. *O que é Política*. Organização Ursula Ludz. Tradução Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil, 1998.

AUMONT, J. *A imagem*. Campinas. São Paulo, Papirus, 1995.

BACCEGA, M. A. “Do mundo editado à construção do mundo”. In: *Comunicação e Educação: Leitura Crítica da Comunicação*. São Paulo, Editora Moderna, nº 1, 1994.

BARBERO, J. M. “América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social”. In: Souza, Mauro W. (org) – *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo, Brasiliense, ECAUSP, 1995.

_____. “Os métodos, dos meios às mediações”. In: *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. São Paulo, Editora Cortez. Coleção Questões da Nossa Época, 2ª edição, 2002.

BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte, editora UFMG, 1998.

BAUDRILLARD, J. *A troca simbólica e a morte*. Traduzido por João Gama, Lisboa, Edições 70, Ltda, 1998.

BOLLÉME, G. *O povo por escrito*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.

BREJON, M. (org.) *Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras*. São Paulo, Pioneira, 1976.

CAMPOS, M. C. S. e SOUZA, V. L. G. da S. (organizadoras). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Série memória (Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa em História da Educação), Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Ana Regina Lessa, Heloisa Pezza Cintrão. (Ensaio Latino – americanos) São Paulo, Edusp, 2000.

CAPELATO, M. H. “Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo”. In: PINSKY, B. Carla. (org.). *Fontes históricas*, São Paulo, Contexto, 2005.

CARDOSO, I. *Para uma Crítica do Presente. Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Editora 34, 1980.

CASTRO, E. V. de. *A Inconstância da alma selvagem: O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem*. São Paulo, Cosac&Naify, 2002.

CASTRO, E. I. de, GOMES, P. C da C. (org.). *Explorações Geográficas: percursos no fim do século*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

CATANI, D. B. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo. Escrituras Editora, 1997.

CHAUÍ, M. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CHARTIER, R. *À Beira da Falésia. A História entre certezas e inquietudes*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

CORAZZA, S. M. *Construtivismo: que lugar é este?* Educação e Realidade, Porto Alegre, 1994.

DAVIES, N. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo, Xamã, 2001.

DEBORD, G. *A Sociedade do Espectáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEBRAY, R. *Manifestos Midiológicos*. São Paulo: Ed. Vozes, 1994.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DÉLOYE, Y. *Sociologia Histórica do Político*. Tradução de Maria Dolores Prades, Editora EDUSC, Coleção Filosofia e Política, 1998

DOLL, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

DUARTE, N. *Vigotsky e o "Aprender a Aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª Ed. Campinas, Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Tomaz T. da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 10 ed. São Paulo. Ed. Universidade São Paulo, 2002.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1995.

FELDMANN, M. G. *Estrutura do ensino de 1º grau. A proposta e a realidade*. Petrópolis, Vozes, 1983.

FOCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, PUC/NAU, 1996.

FONSECA, M. A. da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito* São Paulo, EDUC, 2003.

GINZBURG, C. *Relações de Força. História, Retórica, Prova*. Tradução Jônatas Batista Nato. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

GHIRALDELLI, P. J. *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez Editora, 2006.

HAIDAR, M de L. *A Educação Básica no Brasil: dos primórdios até a primeira lei de diretrizes e bases* In: João G. Menezes. *Estrutura e Funcionamento da educação Básica: leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 3ª Ed. Rio de Janeiro, DP7A, 1999.

HALBWACHS. M. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

HELLER, A. *A condição política pós-moderna*. Agnes Heller, Ferenc Fehér, Tradução Marcos Santarrita, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela memória. Arquitetura, monumentos, mídia*. Alcides, QUCAM, 2000.

JOUTARD, P. “Desafios à História Oral do Século XXI”. In: *História Oral: desafios para o século XXI* (orgs). Marieta de Moraes Ferreira, Tânia Maria Fernandes, Verena Alberti. Editora Fiocruz,

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. São Paulo, 34 Letras, 1998.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1984.

_____. “A visão dos outros: um medievalista diante do presente”. In: CHAUVEAU, A.. *Questões para a história do presente*. Agnes Chauveau, Philippe Tétart. Tradução Ilka Ster Cohen. Bauru, EDUC, 1999.

LEAL, H. A. T. *Amélias de ontem: a educação feminina na concepção de intelectuais da década de vinte*. 1977. Tese (doutorado em História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade católica de São Paulo – PUC, São Paulo.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Ática, 1991.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, Coleção Trans. Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. “Educação: Pedagogia e Didática. O Campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional”. In: PIMENTA, Selma G. (org.), *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2ª.Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LOURO, G. L. “Identidade, História, representação”. In: CATANI, Denise B. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

LUCKÁCS, G. *Marxismo e Teoria Literária*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1968.

LUNA, S. *Planejamento de Pesquisa: Uma Introdução*. São Paulo, Educ, 1999.

LYOTARD, J.. F. *La condición postmoderna – Informe sobre el saber*. Madri: Catedra, 1989.

MACHADO, L. R. de S. NEVES, M. A. FRIGOTTO, G. et. Al. *Trabalho e Educação*. Campinas, Papirus, 1992.

MACHADO, N. J. *Ensaio Transversais. Cidadania e Educação*. São Paulo, Escrituras, 1997.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial de Estado de São Paulo, Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCONDES, C. F. *O capital da notícia*. São Paulo, Ática, 1986.

MARQUES, D. da G. C. *Causas de Sucesso e fracasso escolar percebidas por alunos de segundo grau: uma análise atribucional*. 1987. Dissertação (mestrado em psicologia da educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo.

MARTINS, A. L.. *Imprensa e Cidade*. Tânia Regina de Luca. São Paulo, Editora UNESP, 2006.

MARTINS, J. do P. *Administração Escolar. Uma abordagem Crítica dos Processos Administrativos em Educação*. São Paulo, Editora Atlas S/A, 1999.

MATTOS, M. *Relatório Meira Mattos*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, nº.9, 1969.

MEITHY, J. C. S. Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo. Edições Loyola, 1996.

MELLO, G. N. de. In: MARCÍLIO, M. L. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005

MENDES, M. F. V. *Tecnologia e Currículo*. São Paulo, PUC-SP, 2005. mimeo.

_____. *Retomada da história da educação – Currículo*. São Paulo, PUC-SP, 2005. mimeo.

MENEZES, J. G. de C. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: leituras*. São Paulo. São Paulo, Pioneira, 1998.

MINTO, C. A e MURANAKA, M. A S. Organização da educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P. E ADRIÃO, T. (orgs.) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. Editora Xamã, 1999.

MORAN, J. M. *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo, Pancast Editora, 1993.

MARCONDES, B., MENEZES, G. TOSHIMITSU, T. *Como usar outras Linguagens na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2000.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. "Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas". In: SILVA, T. T. da e GENTILI, P. (Org.) *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado*

educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

MOTTER, M. de L. *Ficção e história: a construção da realidade*. 2000. Tese (doutorado em Educação e Arte) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – USP, São Paulo.

NAGLE, J. *A reforma e o ensino*. São Paulo, Edart, 1981.

NETTO, J. P. & FALCÃO, M. C. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo, Cortez, 1989.

NEVES, L. M. W. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. 3ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época).

NORA, P. (org.) *Ensaio da Ego-história*. Tradução Ana Cristina Cunha. Lisboa, Portugal, Edições 70 LDA, 1987.

NORONHA, O. M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, Editora Alínea, 2002.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto Editora, LDA, Portugal, 1992.

PALMA, J. C. F. *A Educação Brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC*. In *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da educação*. São Paulo, UNESP, 2003.

PARO, V. H. “Políticas Educacionais: Considerações Sobre o Discurso Genérico e a Abstração da Realidade”. In: PARO, V. H. Dourado, L. F. (orgs.) *Políticas públicas & educação básica*. 1ª Ed. São Paulo, Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia escolar*. (org.) São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.

_____. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1991

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência A regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERROT, M. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

PILAGALLO, O. *A história do Brasil no século 20: (1960-1980)*. São Paulo: Publicafolha, 2004.

PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2ª. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

PLANK, D. N. *Política educacional no Brasil. Caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

PRADO, M. E. S. *Possibilidades e Limites – História da Educação – A escola no Brasil*, São Paulo, FTD, 1994.

PUCCI, B. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Bruno Pucci. Newton Ramos de Oliveira. Antonio Álvaro Soares Zuin. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

RANCIÉRE, J. *O desentendimento – Política e Filosofia*. Tradução de Ângelo Leite Lopes. São Paulo, Ed. 34, 1996.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 16ª Ed., Campinas, 2002.

ROCHA, A. B. da S. "O currículo do ensino fundamental e a Lei 9.394/96". In: SILVA, Eurides Brito da (org.) *A educação básica pós-LDB*. São Paulo, Pioneira, 1998.

RODRIGUES, N. *Modernidade e Educação: tópicos para discussão. Idéias*. São Paulo, FTD, 1992.

ROMÃO, J. E. e OLIVEIRA, J. E. de. (org). *Questões do Século XXI*. São Paulo, Cortez, 2003.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil. (1930/1973)* Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnicas e tempo, razão emoção*. São Paulo, Hucitec, 1996.

_____. Silveira M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARLO, B. "O olhar Político". In: *Paisagens Imaginárias*. São Paulo: EDUSP, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, Editores Associados, 1993.

_____. *Pedagogia histórico crítica*. Campinas. Autores Associados, 2003.

SCHON, D. *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRANO, M. M. *La producción de Comunicacción*. Madrid, Alianza, 1986.

SEVERINO, A. J. Problemas e Dificuldades na condição da pesquisa no curso de pós-graduação. In: Fazenda, Ivani (org.) *Novos Enfoques da pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. de, EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção O que você precisa saber sobre)

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3.ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

SILVA, I. G. *Democracia e participação na reforma do estado*. São Paulo, Cortez, 2003.

SOARES, L. T. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2002. (coleção Questões da nossa época).

TERRA, L. e COELHO, M. A. *Geografia do Brasil*. SP, Ed. Moderna, 2002.

TOFFLER, A. P. *As mudanças do poder*. Rio de Janeiro, Record, 1990.

TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Tradução Tália Bugel – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. *Repensando a didática* (coord) Campinas, SP, Papirus, 1995.

VERRET, M. *Les temps des études*. Paris, H Camion. 1975 In: Barros Filho, 2005.

VIEIRA, S. L. *Política Educacional em tempos de transição (1985 – 1995)*: Brasília: Plano, 2000.

VIRILIO, .P. *A Arte do Motor*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.