

Quem é o professor do curso de Magistério?

Helaine Patricia Ferreira e Luzia Marta Bellini*

Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá,
Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil. * Autor correspondente.

RESUMO. Este artigo traz uma parte da pesquisa de iniciação científica (CNPq-Pibic) que foi desenvolvida no período de agosto de 1995 a julho de 1996, intitulada “Professores formando professores: um estudo sobre as motivações de ensinantes e aprendentes no curso de magistério”, onde estudamos quais são as motivações de alunos e professores do curso de magistério de uma escola pública da cidade de Maringá-PR.

Palavras-chave: epistemologia empirista, formação de professores, magistério.

ABSTRACT. Who is the teacher of the Teachers’ Training Course? This article summarizes part of a research work supported by CNPq-Pibic developed from August 1995 to July 1996 called “Teachers in the formation of teachers: a study on motivation of teachers and learners in the Teachers’ Training Course”. The motivations of pupils and teachers of a government Teachers’ Training Course in Maringá (PR) were analyzed.

Key words: empirical epistemology, formation of teachers, Teacher’s Training Course.

Quem é o professor do curso de magistério? Qual o contexto pedagógico em que professores formam professores para o ensino das séries fundamentais? Essas perguntas nortearam nossa busca. Tínhamos, como referencial teórico, a literatura de uma práxis pedagógica anticonformista que conta com volumosa experiência educacional. Experiências alternativas como, por exemplo, a de Reich (1919) e Schmidt (1923) nos foram vitais para repensar a educação de jovens e crianças no final do século XX. As reflexões de pensadores socialistas do porte de Gramsci (1982) e de outros, com outras ideologias, como Dewey, também foram importantes, pois são comprometidas com o pensar da criança e da educação somente concretizáveis com a democracia no sentido do micro e macroespaço.

Ao lado desses pensadores da cultura educacional, estão muitos outros. Figura, na galeria daqueles que pensaram a infância como um período de ricas transformações, Jean Piaget.

Para pensar a instituição escolar em sua dimensão política e de “economia” do pensamento, estudamos Maurício Tragtenberg (1977), Anísio Teixeira (1966) e Florestan Fernandes (1995). Esses pensadores nos ajudaram a pensar a caminhada secular do empirismo, da ética judaico-cristã, dos valores morais voltados para a repressão e a disciplina dos corpos e das mentes que dirigem a educação dos pequenos e constituem o paradigma tradicional na escola. Vimos que, apesar dos esforços na escola, as

condutas ainda negam a importância da escuta na aprendizagem como parte do processo psicológico do aprendente; tomam o corpo do aprendiz como caderno que não se pode manifestar senão como um “corpo cópia”, na expressão de Alicia Fernandez, que ouve e repete.

Nossa hipótese diretriz para a investigação foi, então, a da permanência do paradigma tradicional, cujos valores educacionais estão calcados, de um lado, numa epistemologia empirista e, de outro, numa desvalorização do gesto, da estética, do prazer, enfim, das formas lúdicas de viver. Assim, partimos para nossas entrevistas com professores e alunos do curso de magistério durante 1995 e 1996.

A entrevista com professores teve como suporte a metodologia utilizada por Rodrigues (1978) no estudo *Operário, operária*. Tratou-se de um questionário que procurou obter dados sobre a formação do professor em duas etapas: a primeira, com apenas a pergunta “O que é vida para você?” e, a segunda, um roteiro sobre o histórico da vida do professor. As entrevistas com os alunos foram realizadas de duas formas: um roteiro para se obter dados do percurso deles como aprendizes, na escola, e outro para conhecer suas aspirações, suas concepções de escola, de criança e de professor. Foram utilizados para as entrevistas formulários e um gravador de bolso. Entrevistamos professores e alunos do 1º ao 4º ano, de todos os períodos, além dos estudantes dos Estudos Adicionais (5º ano).

Além disso, procuramos documentos que elucidassem a constituição do projeto pedagógico do curso de magistério, seus caminhos e descaminhos.

A escola na qual trabalhamos tem como singularidade ser a instituição mais antiga e respeitada da cidade. No entanto, não encontramos documentos sobre a constituição do curso de magistério, sua filosofia e/ou projetos. Também não há, no curso, nada que aponte para uma busca de alternativas pedagógicas na formação de alfabetizadores. Os alunos apontam a rigidez da escola em termos de normas e leis; a biblioteca não atende em termos de uma literatura especializada e atual nem aos professores nem aos alunos.

Após a análise das entrevistas com professores e alunos, ficou-nos a imagem de que o curso de magistério não prepara profissionais para transformarem a escola e a concepção de educação que existe. Prevalece um ritual de reprodução do quadro educacional presente: um vazio ideológico, político, cognitivo e um forte desprestígio intelectual e econômico. Vamos falar de nossos caminhos e, também, de nossa perplexidade no decorrer de nossa pesquisa neste artigo.

O professor e o aluno de Magistério: presas da burocracia e da epistemologia da cópia

A discussão sobre a formação do professor não é assunto recente. Segundo Pino (In: Santos, 1991), essa questão foi retomada no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas no ano de 1978.

A preocupação sempre esteve centrada na discussão de novos projetos de mudanças dos cursos de formação de professores, especificamente no início dos anos 80. A discussão priorizou dois pontos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

Acreditava-se que a melhoria dos cursos de formação de professores e especialistas não dependia apenas da implementação de mudanças pedagógicas como as reformas curriculares ou as mudanças na estrutura de tais cursos. (...) o mais importante era definir a natureza da função docente e também o papel do professor para a partir daí, se direcionar as reformas dos cursos de formação de professores. (Santos, 1991:319)

Sem se levar em conta a questão da formação política do futuro professor, havia a preocupação com a necessidade de uma formação técnica, que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinada área quanto o conhecimento pedagógico, num aspecto geral.

No atual momento, no âmbito da política governamental de desaceleração do ensino de terceiro grau e de um proclamado interesse pelo ensino do

primeiro grau, não existe espaço para a discussão sobre a formação do professor. (...) A questão da melhoria da qualidade do ensino básico em termos de formação de professores termina indo em direção contrária à política de desaceleração do ensino superior e de privatização da universidade pública. (Santos, 1991:320)

De certa maneira, nessas discussões, o que vemos são críticas aos problemas existentes desde a preparação; chamemos de treinamento oferecido pelas escolas destinadas à formação de docentes e a realidade da atividade prática futura.

Em relação à formação do professor, lemos em Schon (In: Santos, 1991:322-323) que

Um dos grandes equívocos do modelo da racionalidade técnica é centralizar a prática profissional na questão da solução de problemas. (...) Muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tácito e tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo.

Já Ribas (1990:09) questiona, em seu artigo intitulado *A identidade do professor*, o real motivo que leva o professor a ser professor, a sua vocação, a sua necessidade de sobrevivência, ou mesmo o seu idealismo.

A realidade dos cursos de formação do magistério é preocupante: a maioria dos candidatos o faz pela imposição da família, levados pela necessidade de sobrevivência. A desmotivação ao exercício do magistério deve-se às condições precárias de trabalho, à falta de verbas para a educação e aos baixos salários pagos ao professor.

Segundo o autor, um dos fracassos do magistério refere-se às condições precárias para se trabalhar, num geral, a falta de verbas para a educação e os baixos salários pagos aos professores.

Para outros, como Florestan Fernandes (1995) e Maurício Tragtenberg (1986), está na própria ausência de uma política educacional a suposta decadência da profissão. Tragtenberg é mais enfático: a escola é uma organização complexa onde impera a burocracia, tornando a pedagogia mero apêndice do aparato institucional.

Não é verdade que não haja verbas para a educação: elas são drenadas para o funcionamento do corpo burocrático que administra e controla seus docentes. Esse corpo está mais comprometido com os planejamentos e sua execução do que com a educação das crianças e jovens, tornando a escola um local de receitas técnicas com verdades eternas sobre os chamados “conteúdos” que, na verdade, são conhecimentos.

Anísio Teixeira, em um artigo intitulado *O problema de formação do magistério* (1966), discute o dualismo da sociedade e o dualismo na educação

brasileira que orientou toda a formação dos professores após a década de 30 no país. Até a década de 20, no Brasil, havia dois sistemas educacionais: um destinado à formação da elite, escolas secundárias e superiores, mantidas sempre sob o controle do governo federal, outro destinado ao povo, englobando as escolas primárias e médias vocacionais, sob o controle dos governos estaduais.

Nesses sistemas públicos se encontram as escolas normais de formação do professor primário. Transferida assim às províncias, primeiro, e depois aos Estados, a obrigação de manter o sistema público de educação, está claro que este se iria expandir mais fortemente e, gradualmente, tornar-se o sistema de educação da classe média nascente, o que logo ocorreu com o ensino primário e com o ensino médio, sobretudo o feminino, por representar para as mulheres as primeiras oportunidades de educação. As escolas vocacionais femininas, entre elas, as escolas normais, fizeram-se em certos Estados, escolas de acentuado prestígio social. (Teixeira, 1966:279)

Para Anísio Teixeira, ser professor no Brasil, desde a década de 20, foi nascer sob o signo da dualidade social: de um lado, um modelo clássico, verbalístico, para a elite; de outro, um modelo com um programa mínimo, de caráter popular, voltado para a educação primária e vocacional. A pressão da classe média e a expansão do ensino primário, entre outros fatores, a partir da década de 30, levaram o governo federal a expandir a escolarização com as seguintes deformidades, na visão do autor: A adoção de currículos das escolas de elite, porém com a corrupção do termo acadêmico. Diz Teixeira (1966:283):

A adoção do currículo federal pelas escolas normais levava-as a se considerarem “acadêmicas”, o que, numa grosseira corrupção do conceito acadêmico, significava ensino verbalístico por meio de simples memorização de textos.

A filosofia que impulsionava os cursos de formação de professores de magistério, o normal ou o universitário, era o da educação mínima. Os cursos de filosofia que formariam educadores para a alfabetização, com a tradição clássica, deram lugar a um departamento só para formar docentes: os filósofos foram separados daqueles que iriam ensinar o “povo”. Estes não precisariam da formação de um filósofo, iriam ser apenas um professor de 1º ou de 2º grau.

O professor sofreu, graças à sua direção ao ensino, uma formação restrita, apenas de caráter técnico, sem a distinção das faculdades de filosofia. Como diz Florestan Fernandes em sua última palestra na USP, no ano de 1995, “*fomos transformados em companheiros de terceira qualidade, sem formação filosófica, sem a formação sociológica e antropológica*”.

Os cursos normais deram lugar aos cursos de magistério, onde as disciplinas como didática, metodologia de ensino são as “primas pobres” das disciplinas como teoria do conhecimento, epistemologia, sociologia do conhecimento, história das ciências, próprias da filosofia para a formação do professor.

Florestan Fernandes (1995:10) toma essa linha de raciocínio e diz:

A licenciatura surgiu nesse contexto, que lhe foi favorável, porque houve extensa passagem de professores de segundo grau e de escolas normais para o ensino superior, patrocinado e amparado pelo poder público estadual. A experiência, a maturidade e por vezes a vocação desses professores asseguraram um corpo estudantil sofisticado, crítico e ansioso por encontrar alguma via de sair da rotina e de conseguir o ensejo de lançarem-se em outra linha de competição profissional. A programação do curso de didática subordinou-se ao objetivo de formar professores com comprovado nível de profissionalização. Por isso, a escolha das matérias e os conteúdos dos cursos foram mais teóricos do que práticos. Professores ideais para alunos ideais de uma escola ideal.

Esses caminhos fortaleceram os espaços burocráticos e criaram, ao longo de 60 anos, no Brasil, um fortalecimento do corpo de administradores que, na visão de Maurício Tragtenberg, cria mão-de-obra dócil para a sociedade.

Em nossa compreensão, essas discussões devem ser o norte para o entendimento da política de formação de professores. Teixeira, Fernandes e Tragtenberg apontam para um problema crucial na formação de docentes. Assim, pergunta-nos Fernandes (1995:11):

A imaginação pedagógica nutre-se de conhecimentos teóricos e de procedimentos práticos que agitam a organização e os conteúdos da personalidade. Ela não pode ser excluída das correntes culturais, sociais e políticas que mudam dia-a-dia o porvir do Brasil. (...) O talento como detonador social? E ele valerá alguma coisa, em si e por si, se não escapar à rotina, ao estrangulamento da profissão como um fim exclusivo, à tirania da ordem?

Teixeira (1966) aponta em seu artigo que o sistema de ensino federal, ao se unir ao estadual, transformou o acadêmico, na formação dos docentes, numa “interpretação grosseira” do termo, ou seja, um ensino voltado ao verbalismo. O que era clássico para o sistema educacional voltado às elites brasileiras, tomou a direção do puro ensino verbal, restrito a um programa mínimo de estudo.

Na formação docente, pós-década de 30, prevaleceu a filosofia empirista, para a qual os sentidos seriam os canais privilegiados para se obter conhecimentos. O ensino verbal aliado aos

princípios da “retenção” e da “associação” criariam a vida mental. Na base dessa idéia, até hoje, sobrevive a concepção de que o professor ensina; o aluno, por meio da “associação”, aprende; o aluno é uma tábula rasa que associa, memoriza o conhecimento; o professor é um transmissor desse conhecimento; o aluno é um receptor passivo. Transmite-se *conteúdo*: o professor passa, por transmissão verbal, “pedaços” de saberes aos seus alunos.

Esses três pequenos pilares dizem respeito ao mundo como *cópia* da realidade. A conduta epistemológica do professor é a empirista (Becker, 1993). O aluno apreende o conhecimento como cópia. Provas dessa conduta são as intermináveis cópias de lições dos livros, a memorização forçada de tabuadas, operações matemáticas e conjugações de verbos.

Em sua pesquisa sobre a conduta de professores de 1º, 2º e 3º graus, diante do conhecimento, publicada com o título *Epistemologia do professor*, Fernando Becker aponta a crença de que os docentes têm no conhecimento transmitido como cópia.

Diz Becker (1993:9):

Assim, uma pedagogia centrada no professor tende a valorizar relações hierárquicas que, em nome da transmissão de conhecimento, acabam por produzir ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro. Consideram o sujeito da aprendizagem, em cada novo nível, como tábula rasa.

Em nossas entrevistas, anotamos essa vertente empirista: “em nosso curso”, dizem muitos alunos, como veremos adiante, “só há teoria, teoria e mais teoria”. Um ensino puramente verbalístico, onde para “aprender” é preciso ter disciplina e ordem.

Nesse sentido, como Alicia Fernandez (1991) coloca em *A inteligência aprisionada*, a própria disciplina do corpo, já contém um significado de corpo-caderno. O corpo quieto e controlado recebe passivamente os “conteúdos” de ensino.

Em nível cognitivo o aluno recebe “conhecimentos” num corpo passivo, preso ao verbo do professor. Isso revela, muitas vezes, que os formadores de professores do ensino fundamental privilegiam a lei com a imposição de conteúdos a serem repetidos, a conduta de corpos-cadernos, como comenta Fernandez. No entanto, são ausentes enquanto escutam.

Interessou-nos compreender qual a representação que esses formadores de profissionais do magistério fazem da criança. Talvez uma criança conformada e estereotipada, mais destinada a cumprir rituais do que a se expressar como sujeito da ação na escola.

O professor no Magistério: a construção de uma subcultura da cultura educacional

As entrevistas seguiram a metodologia de Aracky Rodrigues, com a qual realizou o estudo sobre a vida operária de São Paulo no ano de 1986. Trata-se de uma metodologia qualitativa inovadora, onde a autora busca o método associacionista da psicanálise freudiana para realizar um estudo sobre motivações de determinada categoria.

Diz Rodrigues (1986:31) sobre sua metodologia:

Dado o objeto de estudo que escolhemos, e os pressupostos teóricos que adotamos, havíamos abdicado, desde logo, a qualquer pretensão quantitativa (...). Os dados passíveis de se obter através de questionário constituem aquilo que, na opinião do pesquisador, são os “elementos” de um determinado fenômeno; possuem identidade imutável em qualquer contexto, sem serem afetados pelos elementos com os quais coexistem, ou pela posição que ocupam dentro de um conjunto. O objetivo básico de captar como se organiza o universo intrapsíquico dos indivíduos jamais poderia ser logrado por essa via; a soma de “elementos” não recupera o todo. Faz-se necessário, muitas vezes, destacar um aspecto do fenômeno a fim de estudá-lo mais pormenorizadamente, mas é preciso que esse aspecto tenha se revelado no contexto como uma “parte natural”, definida a partir das características organizacionais do todo.

A autora teve a preocupação de explicar a maneira como se constituiu o questionário aplicado em sua pesquisa, uma vez que esse tipo de instrumento - o questionário - usado para detectar opiniões e também explicações, tende a indicar que o entrevistado assumia uma “posição normativa”, ou seja, a pessoa à qual for dirigida a pergunta deve emitir uma frase de alto nível.

Em nossa pesquisa percebemos que o desenrolar de determinado assunto, como uma das perguntas feitas aos professores - “O que é vida para você?” - deu lugar ao cotidiano, englobando desejos, angústias, ansiedades, medos, conflitos, relacionados aos aspectos tanto pessoais como profissionais, nomeados por Rodrigues (1978) como “discurso livre”.

Assim, buscamos essa metodologia para compreender o professor em suas aspirações, sua identidade, não como estudos específicos desses temas, mas como faces ou dimensões do “ser professor”, num país absolutamente despreocupado com a cultura de seus cidadãos.

Entrevistamos 9 professores, sendo 2 homens e 7 mulheres. As entrevistas nos foram concedidas durante o período de agosto de 1995 a junho de 1996; algumas feitas na própria escola, outras na casa dos professores e, em alguns casos, na residência do pesquisador.

Uma primeira dimensão é a uniformidade: todos apontam para as mesmas questões enquanto motivação. Assim temos:

A falta de tempo para estudar (e quem sabe para viver)

A atmosfera que envolve a vida do professor fora e dentro da escola parece ser a mais opressiva possível. O tempo aprisiona o professor em seu ritmo de pensar e o movimento de seu corpo. Simbolicamente, vemo-lo preso às amarras de uma atividade que não é a sua, que parece ter vida própria e que subsume a sua vida como professor.

Quando perguntamos ao professor “O que é vida para você?”, pudemos verificar, como já apontara Rodrigues (1978), que a pergunta surpreendia e nos permitia ir junto com os entrevistados para outro mundo, devastador e angustiante.

O entrevistado 01 (14/11/95), em 6 minutos, colocou a angústia do tempo:

Vida ... pra mim o momento da vida tá sendo esta correria. É exatamente esta relação que você tem com as pessoas, tá. É desde a hora que você acorda, por exemplo, que você está se envolvendo com estas pessoas, você tá conversando, que você está tentando buscar conhecimento, você está montando um projeto, que você entra em sala de aula, por mais que você diga aí que merda de vida ... (se não puder falar besteira) ... Por mais que de repente você coloque aí que merda, tô cansada, de saco cheio, de repente justamente estas emoções é que faz ou você ou se acomodar de vez ou você viver, olha eu vou buscar isso, vou tentar explicar isso, eu vou, sabe, buscar soluções pra aquilo. É bem aquilo que eu já comentei, eu fui conversar com a professora, eu falei assim: eu era feliz e não sabia.

O entrevistado 03 (21/11/95) também retrata sua vida nessa “correria” que lhe impede de comer e ver as filhas.

É difícil você falar de vida. É, acho que isso daí. Essa correria do dia a dia, você sabe, você não pára pra pensar no que é vida. Eu estou aqui desde da 7 horas da manhã, não fui pra casa, eu não almocei hoje, então, eu vou embora só as 10 horas, então, às vezes eu me deparo questionando, né, isso é vida. Eu vi minha filha, minhas duas filhas de manhã, só vou ver a noite, e aquela relação que eu acabei de falar, relação de ser humano pra ser humano não só no âmbito de pai, pais e filhos, mãe e filho, não só a relação familiar, mas eu tô vendo que agora, eu comecei a trabalhar tá com 5 meses.

O nº 07 (14/05/96) fala de sua sobrecarga de trabalho:

Quer dizer, o professor, hoje, ele se sobrecarrega no trabalho, nas escolas, né, por exemplo, ele trabalha mais do que um, dois, três períodos, para propiciar aos filhos aquilo que ele não teve, e para mostrar pra ele que a vida não é só, vamos dizer, eu estou falando

do campo, vamos dizer, de uma parte do campo no estético, na parte espiritual e na parte afetiva.

Uma profissão desvalorizada

Dos 9 professores entrevistados, todos enfatizam o magistério como algo desvalorizado e fechado. Quase todos se tornaram professores do curso de magistério depois de terem sido balconistas, bancários, secretárias, vendedoras de cosméticos, esperando obter um diploma que os tornasse mais valorizados do ponto de vista econômico e cultural. Como se o curso de magistério os habilitasse a um novo capital cultural, para usar a expressão de Pierre Bordieu (In: Rodrigues, 1978).

De fato, num primeiro momento, esses professores ultrapassaram “fronteiras” de maneira intensa, com muita luta, e chegaram à nova profissão, professor, que lhe reservou novos limites e poucas aberturas.

Diz o professor 01 (14/11/95) sobre essa ultrapassagem:

A partir do momento que eu já fiz tudo que eu tinha a fazer, já aprendi tudo, acabou. Então pra mim a vida é exatamente isso, é sempre saber que se hoje eu tô aqui, amanhã eu tenho que estar dois andares acima, depois mais, mais e mais. Eu sempre tenho que ir buscar alguma coisa, algum tipo de conhecimento, que motive, que eleve você bastante.

O entrevistado 02 (16/11/95) aponta outra face da profissão:

Eu jamais conseguiria viver fazendo fofoca, desmerecendo outras pessoas, eu acho que não é o caminho porque dentro da nossa profissão falta muita ética, não estou criticando os meus colegas de trabalho, mas dentro dessa categoria de profissionais a qual nós participamos falta muita ética e hoje a ética é uma coisa que muita gente confunde a ética com outras coisas, tá, e é o seguinte, olha, a pessoa então, muitas vezes, deixa de viver pra fazer fofoca da vida dos outros, pra crescer tentando diminuir o outro, e o cidadão jamais vai conseguir chegar em algum lugar na vida sem ter pegado uns nas mãos dos outros, eu pra mim, na minha opinião, vida é isso, viver em grupo, viver em comunidade e não se preocupar com aquilo que os outros fazem, mas sim com aquilo que eu devo fazer e fazê-lo bem. Isso pra mim é viver.

O sujeito 04 (22/11/95) fala de si com muita amargura:

Nós estamos assim como se levando tudo, e de repente você leva tudo assim no peito, mas viver realmente está muito difícil, tá, e eu acho que no momento que eu estou passando eu estou muito amargurada, né, e falar fica bem complicado, né, é a colocação que eu tenho, né, acho que no momento que eu tô passando eu acho que eu não estou vivendo, né, estou simplesmente cumprindo uma etapa, né, e que as vezes a vida deixa de ter um determinado sentido, né,

você tem que se agarrar assim em algo, agarrar-se em algo pra viver se você consegue vender esses obstáculos.

Enquanto o professor 05 (23/11/95) busca, na fé, forças para crescer:

Viver é isso, é você ter esperança, é você acordar de manhã e que o dia de amanhã vai ser melhor do que o de hoje, entende, é você não parar, não estacionar, pra mim viver é isso. Viver é ter fé, ter fé que tudo pode melhorar, é conseguir sorrir apesar das dificuldades, é conseguir ter forças e dar força pra alguém que você acha que está precisando, que perceba que está precisando, dar força pras pessoas, é você crescer a cada dia, cada dia que você deita na sua cama, pensar no seu dia, ver que você cresceu um pouquinho, em qualquer aspecto que seja, é você se sentir capaz, acho que isso que é vida. ... no momento é só.

O entrevistado 06 (02/05/96) se coloca como classe trabalhadora e diz:

Eu me situo na camada que batalha muito, que trabalha muito, sabe que tenta resgatar todo momento meus direitos, meus anseios, até por ser de uma classe trabalhadora muito sofrida, né, enquanto professor, né, então em momento algum eu me diferenciaria da classe trabalhadora em geral.

O docente 07 (14/05/96) fala de seus 40 anos de magistério e a falta de apoio aos professores:

Então, pra mim, a vida seria a minha realização profissional, a minha saúde, a minha vontade de passar pros meus alunos tudo aquilo que eu tenho de experiente, porque se você for analisar, eu tenho, vamos dizer, se colocar no lápis, eu vou ter 40 anos de experiência, porque eu sempre trabalhei 3 períodos, então, a gente tem bastante vivência. Mas, muitas vezes, por falta de recursos, por exemplo, até didáticos mesmos, por exemplo, um aparelho de som, né, slide lá na escola, a gente só tem um slide, aliás, dois, vídeo dois, som nós temos um, pequeno. Teria que ter, no mínimo, uns dez, no mínimo. Ele teria que ter mais espaço para ele, tempo pra leitura, na capacitação mesmo.

Muitos professores colocam o seguinte dilema: o professor tem futuro?

O sujeito nº 07 (14/05/96) acredita que não. Diz:

E quando nós vamos lá fora, é isso que nós vemos, o pessoal que ocupa qualquer cargo, qualquer posição, que poderia ajudar a comunidade, o país, a sociedade num todo, não está fazendo isso, então, você se decepciona e isso está passando tanto para os professores, quanto para os pais, como para os alunos que às vezes não tem uma perspectiva para o futuro. Mas eu acho que se todo mundo fosse incentivado, por exemplo, eu acho que a família incute isso, porque eu passo pras minhas filhas, então, elas sabem que isso é importante para elas também. Acho que, vejo e a gente conversa com as alunas, elas falam: pra que estudar? Pra quê? Então, eu falo hoje, você pode estar muito bem de situação, mais tarde você pode não

estar, e uma coisa que ninguém tira de você é a cultura.

O entrevistado 08 (10/06/96) coloca sua profissão em termos de busca econômica e afetiva. Seu relato é todo voltado à necessidade de ter um vínculo afetivo e sexual.

Quando você é pequena, você pensa em se dar bem na vida. O que é esse se dar bem na vida? A primeira coisa que a gente sempre fala é em ganhar dinheiro, que o que você faz, te realiza, o que procura, o que você tem vontade de comprar, com o seu dinheiro, você pode comprar. Mas nem sempre é assim. Você pode falar: aí, eu nunca fui bem de vida, e pela própria vida assim, não pensa em ter uma carreira assim, pensa mais no dinheiro, não na vida no que você leva dela, e tudo o que a gente passa é experiência nova, cada dia vai “incrementando”, não é incrementando, é dando mais sabor à vida. Você pensa em correr, em pular quando você tá contente, em viver a vida, em se divertir. Mas, aí, você pára e pensa: o que eu quero da vida, será que é isso que eu quero da vida? Será que isso é suficiente?

Em nossa leitura, os professores entrevistados são “migrantes”. A profissão professor foi uma lenta aquisição em torno do diploma e uma possível vida melhorada. O desejo de ser professor vem mesclado ao desejo de ser respeitado, ganhar mais dinheiro e, mesmo, a uma necessidade de poder político.

Diz o professor 01 (14/11/95):

Terminei Pedagogia, toda aqui em Maringá, tá, fiz o 1º grau em colégio do Estado, 2º grau no colégio, eu fiz técnico em alguma coisa, em construção, desenho arquitetônico, no Colégio Paraná, eu não lembro agora o nome, mais mexia com desenho arquitetônico, 2º grau. Daí, depois, eu jurava de pé junto que eu não ia ser professora. Eu não fiz magistério e daí resolvi fazer Pedagogia. Fiz Pedagogia em Maringá, daí me formei em 88 e agora comecei especialização de pré, educação pré-escolar.

Tanto o sujeito 02 (16/11/95) como o 04 (22/11/95) tentam ocultar a formação no magistério, colocando as suas outras opções de formação como fundamentais:

Eu sou formado no curso do 2º grau, eu tenho técnico de contabilidade e tenho o magistério e, no curso superior eu tenho Contabilidade e Direito Legislação e tenho um curso de Pedagogia formado em magistério, Administração Escolar e tenho uma especialização em Supervisão e Orientação Escolar.

Nível superior, eu me formei em Habilitação em Biologia. (...) O 2º grau eu fiz em Nova Londrina, né, e eu cursei a faculdade de Paranavaí, e Habilitação em Biologia eu fiz em Presidente Prudente. (...) Eu fiz magistério, né, porque eu nasci pra ser professora, tanto é que eu tenho 23 anos completo de magistério, né, e naquela época era

normal colegial. Depois eu prestei vestibular em Paranavaí em Ciências.

O professor 03 (21/11/95) continua retratando a sua difícil vida:

Como ela foi? Foi com muita dificuldade, né. O primeiro grau eu fiz um pouquinho em cada cidade, né, acho que uma série em cada cidade. Meus pais mudavam muito. Meu pai é semi-analfabeto, ele não tem uma profissão definida, então dois anos eu fiz em Campo Mourão. Pra você ter uma idéia, eu fiquei 3 anos na 1ª série. Eu começava, eu comecei em Campo Mourão, meu pai resolvia mudar prum sítio perto de Iretama, eu ia, mudava, né, daí no outro ano eu começava na 1ª série novamente em Iretama, mudava, eu comecei novamente em Cruzeiro do Oeste, então fiquei 3 anos da 1ª série do primário. Então foi com muita dificuldade. Ele me deu até o 4º ano primário só. Ele andava dizendo que filha mulher não precisa mais do que 4ª série, né. Depois eles chamavam de ginásio, agora já 1º grau, 1ª a 8ª, o ginásio eu fiz tudo por minha conta, trabalhando de doméstica, né, estudando à noite, daí me casei muito nova, com 16 anos, parei de estudar, que achava que casar era a melhor coisa do mundo, né, não tenho nada contra o casamento, felizmente eu vivo bem 18 anos de casada, mas é, acho que me casei muito cedo. Voltei a estudar depois de casada, depois 12 anos de casada que eu voltei pra 7ª série em Paçandu, no meio da molecada, estudei 7ª e 8ª, depois fui pro 2º grau aqui em Maringá. Daí prestei vestibular, prestei pra Matemática, fiz 1 ano de Matemática, depois por problemas de horário, né, o curso de Matemática, é oferecido só noturno, eu tinha as meninas pequenas, morava em outra cidade, e a dificuldade de locomoção de uma cidade pra outra, aí eu prestei vestibular novamente para Letras, eu tirei por base as duas disciplinas que eu mais gostava, que eu mais me dediquei no 2º grau, né. Não deu na matemática, dá na Letras, e no curso de Letras eu me encontrei realmente. Formei no ano passado. Julho de 94.

Todavia, todos os relatos revelam um discurso onde os professores se mostram enganados e aprisionados pela profissão.

A concepção de aprendente (aluno) desaparece para dar lugar aos jovens que não mais gostam de ler, como diz o entrevistado 07 (14/05/96). Alícia Fernandez (1994:112) nos pergunta sobre esse profissional:

Além do mais, como poderia o ensinante conectar-se com o aprendente, com sua capacidade de assombro e de perguntas, se ele mesmo tem essas potencialidades adormecidas?

Em nossa visão, o professor, nessa “correria”, nessa falta de tempo, nas tantas lacunas, constrói um desejo hostil: estudar é difícil, os alunos são terríveis...

O docente 07 (14/05/96):

Eu gosto daquilo que eu faço, por isso, às vezes, eu desanimo quando eu vejo o pessoal que vai entrar

dentro do magistério sem saber o que quer. Porque eu desde os 9 anos de idade, eu queria ser professora, estava dentro de mim. Agora eu vejo esse pessoal com 18, 20 anos que não sabem ainda, então, o que tá acontecendo? Educação geral e magistério eu acho isso que eles não sabem o que quer, não se decidiram ainda. Eu acho que quando eles acabam a 8ª série, acho que já deviam ter uma visão daquilo que eles querem, eu acho que se devia trabalhar nesse contexto, fazer um trabalho com isso.

As queixas tomam um lugar importante no discurso dos professores; no entanto, como aponta Fernandez (1994:112), “o aborrecimento gera mais aborrecimento”. As queixas, diz a autora, confirmam um mal-estar, enunciam uma injustiça, mas apagam a natureza desejanete, imaginativa e pensante. Ou, nas palavras de Reich (s/d), apagam a educação dos educadores. Apagam a possibilidade de militância ativa em termos de conhecimento e na vida política e cultural da escola e da sociedade.

Algumas considerações

Como ler o que nos colocaram os professores de magistério? É certo que a pergunta *O que é vida para você?* sinaliza para uma ampla gama de respostas de caráter qualitativo e permitiu aos entrevistados abrir-se para suas certezas e incertezas, esperanças e desesperanças do “ser” professor.

Para nós, a cada entrevista abria-se certo desconforto: o viver uma perplexidade com um gosto de conformismo, com uma dose de desesperança num universo burocratizado, como se o futuro tivesse sido abolido.

Destacamos, nos discursos dos professores, a disjunção entre o viver e o trabalhar. Ou seja, no trabalho o prazer é sentido somente quando se sai dele. Nas falas dos professores, a submissão ao quadro institucional aparece subordinando o pensamento crítico, reflexivo a uma economia do pensar. Pensam o planejado pela instituição, pelo corpo administrativo. Um quadro angustiante para quem pensa a educação do futuro, das crianças e jovens.

Em nossa visão, os professores entrevistados do curso de Magistério - Habilitação de 2º Grau -, não possuem o menor comprometimento com a educação das crianças.

O cenário escolar é das queixas sobre os baixos salários; as reclamações sobre a falta de tempo; professores que atuam em muitas áreas, por exemplo Psicologia, e completam sua carga horária trabalhando com Sociologia, História da Educação, Estrutura e agarram-se a livros didáticos de qualidade duvidosa, para cumprir sua docência no curso de magistério. Também vemos a ausência de uma biblioteca com bons livros sobre as pesquisas mais recentes de alfabetização, em lingüística,

matemática, de materiais de pesquisa e de atividades próprias das disciplinas que a escola oferece.

Entre outras, de caráter mais intra-escolar, são essas dimensões que fazem a formação de alfabetizadores ser um mero detalhe na escola. A grande questão é a execução de um curso com seu planejamento, suas disciplinas e sua carga horária.

Encontramos nesse “cenário” um vazio ideológico, um vazio afetivo, um descompromisso com o mundo educacional e queixas generalizadas.

Parafraseando Alícia Fernandez (1993), podemos perguntar: *O que o professor faz com ele daquilo que a burocracia faz dele?* Fechados em vãos incomunicáveis, presas do sistema burocrático e dual, como apontam Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Maurício Tragtenberg, alunos e professores lutam entre si, contra si e, enfim, todos ficam contra as crianças, “esses seres barulhentos, indóceis, desobedientes, que precisamos domesticá-los”.

Será que podemos pensar que o magistério apenas oferece um diploma fácil, sem empecilhos para um programa de educação mínimo?

Acreditamos que, no processo de trabalho docente, duas questões centrais interessam a nós, educadores:

1º) Um ensino com mais autonomia intelectual, para que nós, os professores, não sejamos profissionais subservientes a planejamentos externos. Para que possamos realizar uma pedagogia voltada à inteligência, como aponta Alícia Fernandez;

2º) Uma escola com menos administradores e mais professores. Sabemos que da década de 70 à de 90 aumentou o número de “administradores” e diminuiu o número de professores. Isso significa dizer, como o faz Maurício Tragtenberg, que a instituição escola tem se “modernizado” à custa de mais “burocratas” controlando o nosso fazer e o nosso pensar.

Precisamos recomeçar uma luta política e cultural nas escolas, sem nos apressarmos para encontrar soluções. O pragmatismo que vemos na escola com a cultura empirista é filho da agenda, mas da agenda dos burocratas.

Referências bibliográficas

- Becker, F. *Epistemologia do professor*. São Paulo: Cortez, 1993.
- Dejours, C. *O corpo entre a biologia e a psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- Fernandes, F. Universidade e talento. *Rev. ADUSP*, 4:8-11, 1995.
- Fernandez, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- Fernandez, A. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Gramsci, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- Gusdorf, G. *Professores, para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- Manacorda, M.A. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.
- Mollo, S. *Os mudos falam aos surdos*. O discurso da criança sobre a escola. Lisboa: Estampa, 1978.
- Novais, M.E. *Professora primária: mestre ou tia*. São Paulo: Cortez, 1987.
- Piaget, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- Piaget, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- Piaget, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Florense, 1975.
- Reich, W.; Schmidt, V. *Elementos para uma pedagogia autoritária*. Lisboa: Escorpão, [19--].
- Ribas, C.Q. Depoimento: a identidade do professor. *Rev. Contexto & Educação*, 17:09-10, 1990.
- Rodrigues, A. *Operário, operária: estudo exploratório industrial da Grande São Paulo*. São Paulo: Símbolos, 1978.
- Santos, L.L. de C.P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, 172(72):318-334, 1991.
- Schäffer, M. A identidade do professor. *Rev. Contexto & Educação*, 7:11-16, 1990.
- Teixeira, A. O problema de formação do magistério. *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, 104(46):278-287, 1966.
- Tragtenberg, M. A escola como organização complexa. In: Garcia, V. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil/FAE, 1978.

Received 02 December 1996.

Accepted 02 January 1998.