

POLÍTICA DE FORMAÇÃO ALIGEIRADA E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE ARTES E FILOSOFIA DA REDE ESTADUAL PAULISTA¹

Luiz Carlos Novaes

Universidade Federal de São Paulo
luiz.novaes@unifesp.br

Midiã Olinto de Oliveira

Universidade Federal de São Paulo
midia89@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir como a política de contratação de professores temporários na rede estadual paulista tem levado professores já licenciados em outras áreas a procurarem por cursos de formação aligeirada, com destaque para as áreas de Artes e Filosofia. Foi analisada a legislação sobre o processo de atribuição de aulas, além da aplicação de questionários e realização de entrevistas. Os dados apontam o impacto dessa formação aligeirada de má qualidade na construção de práticas *espontaneístas* no ensino, provocando profundos impactos no currículo e na organização do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: política educacional; formação de professores; trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Na rede estadual de ensino de São Paulo, a admissão de professores temporários se dá por meio de um processo denominado *atribuição anual de aulas*, cujas regras são estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), e está sujeito às determinações da lei Complementar 444/85. Essa atribuição de aulas só ocorre após o atendimento a todos os professores efetivos e é feita por *campo de atuação*. A SEE/SP identifica três campos de atuação: Professor de Educação Básica I (PEB I), Professor de Educação Básica II (PEB II) e Educação Especial. Interessa-nos, nesse momento, o campo de atuação do PEB II, responsável pelas aulas de disciplinas no ensino fundamental e médio.

Nesse processo de atribuição de aulas aos professores temporários, uma questão importante diz respeito à contratação de PEB II para algumas disciplinas escolares. A disciplina *Filosofia*, por exemplo, incorporada às matrizes curriculares do ensino médio da rede estadual paulista, bem antes da obrigatoriedade estabelecida pela Lei N° 9394/96 (LDBEN), mas agora com oferta ampliada em virtude disso, vem sendo objeto de acirrada disputa entre os professores temporários, que procuram garantir sua permanência no emprego reivindicando as aulas deste componente curricular. Situação idêntica já foi verificada no caso de *Educação Artística* e já temos registros de processo semelhante no caso de *Química*.

Ao definir as regras para a contratação de professores temporários e adotar o conceito de *campo de atuação*, a SEE/SP elimina qualquer vinculação do docente à disciplina que ministra. Dessa forma, um professor de inglês terá sua pontuação considerada numa classificação de

professores de ciências, por exemplo, caso venha obter essa licenciatura; dito de outra forma, o tempo e a experiência acumulados no ensino de inglês serão integralmente aproveitados para o ensino de ciências, já que o professor continua dentro do campo de atuação de PEB II, independentemente da disciplina ministrada.

No caso de Filosofia, com a oferta ampliada no ensino médio, tanto no ensino regular como na educação de jovens e adultos, bem como com a oferta dessa disciplina aos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade *oficina*, no projeto das escolas de tempo integral na rede estadual paulista, muitos professores temporários, licenciados em outras áreas e com pontos já acumulados no ensino de outras disciplinas escolares, procuraram obter a licenciatura em Filosofia, em cursos rápidos, para garantir a permanência no emprego, provocando um aumento no número de professores licenciados em Filosofia na rede estadual paulista, a maioria com duas ou mais graduações, o que não implica, necessariamente, na melhoria da qualidade do ensino dessa área de conhecimento.

No final dos anos noventa², a falta de professores para a disciplina Educação Artística estimulou muitos professores temporários, em todo o Estado, a buscarem uma formação que lhes garantisse terem aulas atribuídas em Artes e, com isso, se manterem vinculados à SEE/SP. A demanda cria a oferta. Logo proliferaram instituições oferecendo cursos rápidos, com duração de até seis meses, dirigidos aos licenciados em outras áreas, garantindo total aproveitamento da carga horária dos cursos anteriores, sejam eles quais fossem. Sem controle ou fiscalização dos órgãos competentes, em curto espaço de tempo a rede pública paulista estava inflacionada com a presença de professores licenciados em Artes, oriundos desses cursos rápidos, mantidos por instituições com cursos credenciados e reconhecidos.

É importante ressaltar que os cursos frequentados pelos professores entrevistados são classificados, genericamente, como cursos de “ensino a distância”, embora a maioria deles não tivesse, à época em que os docentes os frequentaram, autorização para tal. Ainda assim, para dirimir quaisquer possíveis confusões, apresentamos, ainda que sucintamente, algumas considerações sobre a educação a distância no Brasil relacionada à formação de professores, para, depois, tratarmos especificamente da legislação que disciplina o processo de atribuição de aulas e que, conforme defendemos, estimula professores a buscarem outras formações conforme a necessidade da rede de ensino..

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem uma breve história na oferta de cursos regulares de nível superior, embora sua presença na educação remonte à década de 60, com os cursos profissionalizantes ou, ainda, com projetos como o denominado “Minerva”. De todo modo, é a partir da metade da década de 90 que o ensino a distância ganha visibilidade, com a criação, em 1995, de uma Secretaria de Educação a Distância ligada ao MEC, além da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Inicialmente, o que lhe deu destaque e suporte legal, contribuindo para o desenvolvimento de um processo que se tornou vertiginoso principalmente a partir de 2002, foi o artigo 80 da LDBEN Pela primeira vez, conforme afirma Mill (2010, p. 295), “a modalidade de EaD é mencionada numa legislação nacional e, inclusive, é sugerida a parceria entre EaD e formação de professores”. No entanto, primeiramente, esta oferta se deu por parte das instituições públicas em consonância aos princípios da LDBEN que incentivou o desenvolvimento desses programas. Por meio dessa regulamentação, a EaD assumiu estatuto de maioria e amplo espaço de atuação nas modalidades de ensino, além de significativo incentivo do Poder Público.

Apesar de a LDBEN prever a presença da EaD em todas as modalidades e níveis de ensino, a educação superior constituiu-se foco das iniciativas privadas. Em um primeiro momento, na década de 90, como havia grande demanda para a formação de professores por conta da expansão da rede escolar da educação básica, os cursos presenciais cresceram significativamente, motivo pelo qual não se justificava a oferta de cursos regulares na EaD. Conforme essa demanda foi diminuindo, afinal os cursos presenciais são mais custosos, a EaD “entrou na rota das preferências de parte da iniciativa privada” (GIOLO, 2008, p. 1217). Como este autor salienta:

Esse fenômeno, de certa forma, alterou o sentido da educação a distância: em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem (GIOLO, 2008, p. 1217).

Sendo assim, após a promulgação da LDBEN, surgem os “institutos superiores de educação” como instituições formadoras alternativas em relação às universidades, que privilegiam uma formação de caráter técnico profissionalizante e que, por sua vez, adaptam-se às exigências impostas pela reestruturação do Estado em um “acelerado processo de desarticulação e desmontagem das instituições universitárias, reduzindo seu papel na formação dos professores” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 38). Dessa forma, as novas políticas educacionais direcionavam a formação dos professores para os institutos superiores, gerando um processo de “flexibilização” dos currículos dos cursos de graduação, em função desse modelo de Estado e em consequência das exigências dos organismos internacionais e das demandas do mercado. Esse distanciamento operado em relação às universidades com a criação desses institutos superiores fortaleceu ainda a banalização da formação de professores diante de um cenário que

(...) se vê agravado com os chamados programas de formação a distância, semipresencial ou de ‘final de semana’, que muitas prefeituras vêm desenvolvendo em parceria com instituições de educação superior públicas e privadas, visando habilitar os professores em serviço que não têm cursos universitários (...). Este complexo quadro no qual o professor é o foco das atenções e dos debates, longe de estar beneficiando a sua profissionalização, está comprometendo o seu futuro profissional. Nesta última década se tem falado, pensado e debatido, como nunca na história da educação, a questão da formação dos professores. Porém, também como nunca estamos

vivenciando as mais variadas formas de formação, sendo que muitas delas só fragilizam e comprometem negativamente esta qualificação docente, travestindo a valorização do magistério numa desqualificação docente. (RODRÍGUEZ, 2003, p. 49).

Todavia, este processo que desencadeou a participação das instituições privadas na oferta de EaD se concretizou a partir da publicação de dois decretos em particular. O decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentou mais especificamente o artigo 80 da LDBEN e o decreto n. 4.494/1998 que, como ressalta Giolo (2008), abriu explicitamente o campo de EaD para a iniciativa privada, sem, no entanto, estabelecer limites ou regulamentações claras. Desta forma, a partir de 2002, instituições particulares se credenciaram para ofertar EaD no Ensino Superior e passaram a concorrer com instituições públicas que ofereciam tanto cursos presenciais quanto a distância. Com a regulamentação tão imprecisa, o poder público não acompanhou o crescimento desordenado da EaD, que decorreu inclusive desse aparato legal montado (BARRETO & GATTI, BRASÍLIA, 2009). Por outro lado, a urgência de ampliação do acesso ao ensino superior, com a necessidade de formar docentes diante da demanda criada com a expansão da rede escolar da educação básica, além do aumento do número de egressos do ensino médio, não se concilia com o tempo preciso para que políticas desse porte tenham condições de se expandir garantindo, simultaneamente, a montagem de uma infraestrutura permanente e sólida, tais como a instalação de bibliotecas, laboratórios de informática, física, química, biologia, salas de estudo, além de assegurar apoio técnico e pedagógico aos estudantes (Ibid).

Na prática, o que diferentes estudos apontam (GIOLO, 2008; BARRETO & GATTI, 2009) é que a EaD tem se enquadrado em modelos de ensino de massas, sem identidades regionais e, por desconsiderar a universidade, a escola, a academia como *locus* natural do professor e fundamental para a acumulação de capital cultural, contribui para o processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente.

Não se trata de desconsiderar o mérito que a EaD teve na formação regular e contínua dos professores em exercício. O que se questiona é a comercialização da educação superior, a substituição da universidade, como lugar importante para a formação, por ambientes virtuais e telessalas que marginalizam as relações humanas, as interações sociais que ocorrem na academia entre os diferentes sujeitos, as socializações, as experiências que são adquiridas na prática da convivência, nas falas e debates da sala de aula, nas palestras, nos trabalhos feitos em grupos, nos seminários e nos estágios supervisionados que serão fundamentais para balizar o agir humano. Todas essas lacunas e omissões, como bem afirma Giolo (2008), serão sentidas por estes profissionais quando estiverem na escola lidando, *presencialmente*, com os problemas inerentes de sua turma e da instituição de ensino.

Diante deste cenário, e tendo em vista que o poder público pouco acompanhou este processo de expansão da EaD, seguiram-se a publicação dos decretos n. 5.622/2005 e n. 6.303/2007, a portaria normativa n. 2, de 2007, novos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições e polos e autorização de cursos a distância. Todas estas medidas do Estado, como salienta Giolo

(2008), procuram regulamentar melhor, “organizar o setor e impedir, com uma série de novas exigências, que a livre concorrência acabe por desvirtuar sobremaneira o sentido da educação a distância”. (Ibid, p. 1224), De qualquer forma, ainda não se discutiu seriamente as implicações da expansão da EaD relacionada à formação dos professores, o que denota a necessidade de se empreender estudos, reflexões e diálogos sobre este tema.

Ressaltamos que as críticas empreendidas a respeito da expansão da oferta de EaD não têm por objetivo desconsiderar suas potencialidades na superação das dificuldades de atendimento à demanda de formação docente na educação básica, antes contribuem para que sejam desenvolvidas condições de transpor alguns obstáculos e a má fama construída, conforme afirma Mill (2010), por meio do desenvolvimento de novas tecnologias digitais, como, por exemplo, as possibilidades criadas para gerenciar os processos avaliativos: a “leitura biométrica, vigilância virtual (câmeras pela internet), provas digitais com senhas e horários para abertura e fechamento do sistema, sistemas de segurança dos ambientes virtuais de aprendizagem” (Ibid, p. 302). Nesse sentido, a visibilidade que a EaD tem conseguido deve-se, também, para Mill (2010), às melhorias e mudanças na própria modalidade, motivo pelo qual defende que, apesar de ser nítido os benefícios que os governantes obtém – cabe igualmente ressaltar os interesses da iniciativa privada - com a expansão da oferta de EaD, em termos de produção de estatísticas desejáveis e de redução de custos, os ganhos são também alcançados pela comunidade escolar e pelos professores em formação, desde que esta parceria “parta de uma proposta de formação de professores a distância que prime pela qualidade da formação e pela melhoria da formação do futuro cidadão” (Ibid, p. 312). Assim sendo, conclui dizendo que

(...) é de suma importância que os cursos de formação de professores na modalidade EaD estejam embasados em uma proposta bem definida de educação e tenham sólidos objetivos bem definidos. Enfim, é a proposta pedagógica que embasa a formação de professores pela EaD e a visão de sociedade que a cerca que determinará se esta formação terá qualidade. (MILL, 2010, p. 312).

A proliferação desordenada de postos de ensino à distância, sem nenhum tipo de fiscalização, por diferentes instituições, oferecendo cursos aligeirados a licenciados em áreas diversas, com vistas à formação de professores, também é preocupação de Freitas (2003, 2007) ao denunciar a negligência do Estado em tentar resolver um problema estrutural, que é a falta de professores para a educação básica, dando-lhe um caráter de problema emergencial. Embora Freitas (2007) esteja se referindo ao programa da formação pedagógica, organizado nos termos da Resolução CNE/CP N° 2, podemos estender suas reflexões à existência e manutenção dessas licenciaturas aligeiradas que aprofunda o já grave quadro de desprofissionalização e desqualificação do trabalho docente. A proliferação de cursos dessa natureza propiciam, de acordo com Freitas (2003, p. 4), a flexibilização no exercício do trabalho docente, ao instituir a “possibilidade de formação pedagógica para qualquer bacharel proveniente das demais áreas e profissões (...) legitimando o magistério como ‘bico’ e flexibilizando, portanto, também a formação, pela complementação pedagógica”, além de servir aos interesses da iniciativa privada que vê nesse problema estrutural uma excelente forma de negócio.

A resolução CNE/CP Nº 2, de 26 de junho de 1997, dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docente para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e da educação profissional em Nível Médio e tem por objetivo suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas. Desta forma, aos portadores de diploma de nível superior que têm em seu currículo de formação compatibilidade com a respectiva disciplina a qual pretende habilitar-se, poderão participar deste programa especial que se desenvolve em, pelo menos, 540 horas, incluindo 300 horas em serviço que podem ser aproveitadas como estágio, além da possibilidade da parte teórica ser oferecida em caráter semipresencial, na modalidade de ensino a distância. Tal dispositivo legal permite aos graduados de qualquer área *transformarem-se* em professores após realizarem esse curso de “formação” pedagógica, o que denota, mais uma vez, as estratégias que o próprio Estado cria para suprir a demanda da rede de ensino sem, no entanto, prover a estes profissionais uma formação sólida e comprometida com a melhoria da qualidade da educação.

As implicações da formação aligeirada parecem exercer profundos impactos na prática desses profissionais, no campo do currículo, na forma de se relacionarem com o conhecimento ou, ainda, nas relações que estabelecem com os alunos, na medida em que esta formação desconsidera o espaço da escola e da universidade como lugares fundamentais para a formação desses docentes. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o Estado incentiva estes professores a buscarem essa formação aligeirada ao editar normas e regras para a atribuição de aulas, que possibilitam a eles terem aulas atribuídas em disciplinas que não têm professores habilitados para ministrá-las.

É importante ressaltar que os professores de Artes e Filosofia que foram entrevistados nessa pesquisa obtiveram tais licenciaturas em cursos mantidos a distância possíveis graças a uma política adotada pelas instituições formadoras de aproveitarem integralmente a carga horária cursada na licenciatura anterior, independentemente da proximidade entre os cursos, levando seus egressos a obterem a licenciatura em períodos inferiores a um ano. Tais instituições só obtiveram licença para ministrar o ensino a distância quando as diretorias de ensino passaram a recusar a inscrição dos seus egressos no processo de atribuição de aulas, cujos critérios utilizados para discipliná-lo serão abordados a seguir.

A LEGISLAÇÃO PAULISTA PARA O PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS AOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS COMO INDUTORA DA FORMAÇÃO ALIGEIRADA

Tendo em vista a necessidade de se compreender a forma como está disciplinada a admissão de professores temporários, fizemos um levantamento das resoluções editadas pela SEE/SP após a promulgação da Lei n. 9394/96. Desta forma, por meio da observação e análise dos critérios de atribuição de aulas a estes professores, fomos percebendo como a SEE/SP já previa a possibilidade de não haver professores habilitados para determinadas disciplinas e, por isso, foi criando mecanismos legais por meio dos quais os professores temporários sentiram-

se incentivados a suprirem esta demanda, ao mesmo tempo em que continuavam vinculados a SEE/SP garantindo um emprego.

Analisando tais documentos, verificamos que as Resoluções 3/98 e 178/99 previam a existência de professores habilitados para atender as demandas da rede de ensino. A partir do ano de 2000, com as Resoluções 105/00, 143/01 e 180/02, em virtude da falta de professores habilitados para determinadas áreas do currículo, a legislação começa a trazer exigências de contratação cada vez mais flexíveis, admitindo a presença, inclusive, de alunos de licenciatura plena com pelo menos quatro semestres cursados, além de bacharéis e tecnólogos de áreas diversas. Para os anos letivos de 2004 e 2005, disciplinados pela Resolução 134/03, outras possibilidades foram consideradas, como a atribuição de aulas a alunos de curso regular de licenciatura plena ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, matriculados em qualquer semestre do curso, sendo necessária, somente, a apresentação de documentos que comprovassem tais matrículas, conforme se observa abaixo.

Artigo 12 – (...)

§ 2º - Se ainda comprovada a necessidade, poderá haver, exclusivamente em nível de Diretoria de Ensino, atribuição de aulas na seguinte conformidade:

(...)

IV – a alunos de curso regular de licenciatura plena, na disciplina específica, ou de cursos de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem em qualquer semestre do curso.

§ 3º - **Os alunos**, a que se referem os parágrafos anteriores, **deverão comprovar**, no momento da inscrição e de cada atribuição, **matrícula para os respectivos cursos, no semestre correspondente**.

(...)

§ 7º - **O candidato** à admissão devidamente inscrito no processo, mas **que não possua habilitação** para a disciplina cujas aulas estejam sendo atribuídas ou nenhuma das qualificações previstas nos parágrafos 1º e 2º deste artigo **será admitido a título eventual**, até que se apresente candidato, no mínimo, qualificado nos termos dos citados parágrafos, para o qual perderá as referidas aulas (SÃO PAULO, 2003, grifos nossos).

Tal situação será mantida nas resoluções seguintes – 90/05 e 97/08 – até o ano letivo de 2008, reiterando, assim, a permanência de mecanismos de contratação de professores a título precário, por mais de uma década, em uma das maiores redes públicas de ensino do país, com a possibilidade de alunos, ainda na graduação, assumirem a docência – inclusive no ensino médio. Evidencia-se, assim, que o suprimento da demanda por professores ainda não foi contemplado e, conseqüentemente, persiste a condição de docentes com formação aligeirada lecionando nas escolas públicas.

O que dizem os professores acerca de sua formação e trabalho docentes

Para além da análise das resoluções que disciplinam o processo de atribuição de aulas, e que demonstram como os dispositivos legais estimulam os professores em exercício a buscarem uma segunda licenciatura por meio de cursos cada vez mais aligeirados, julgamos importante ouvir os professores e melhor compreender sua formação e prática pedagógica. Sendo assim,

após enviamos um questionário aos professores de Artes e Filosofia, em exercício em escolas jurisdicionadas a uma Diretoria Regional de Ensino da Grande São Paulo, obtivemos um retorno de sessenta e oito questionários, sendo vinte e seis de professores de Filosofia e quarenta e dois de professores de Artes, que correspondiam ao perfil do profissional que possuía segunda licenciatura em Artes e Filosofia no conjunto de professores que ministram estas disciplinas. É compreensível a diferença na quantidade de questionários respondidos se lembrarmos que a disciplina Artes está presente em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio e, a de Filosofia, apenas no Ensino Médio³.

A análise dos dados permitiu-nos notar que, por conta de suas dificuldades enfrentadas na prática de sala de aula, esses docentes que se encontram, em sua maioria, no “meio da carreira”, mostram-se desencantados, seus fracassos experimentados ao longo do exercício da docência têm desencadeado uma situação de “crise”, que os leva a um questionamento e incerteza quanto ao desejo de continuarem no magistério. Se, no início da carreira, a profissão era vista de maneira idealizada, como uma vocação, com o passar dos anos, foi se tornando desgastante e desmotivadora. Interessante observar que para os docentes que responderam ao questionário, o gosto pela área apresenta-se como principal objetivo para a licenciatura nestas áreas, seguido pelo desejo de lecionar, a necessidade de estar inserido no mercado de trabalho e por aspectos relacionados ao fato de que estas áreas possibilitam uma ampliação da visão de mundo do aluno, desenvolve sua criatividade e pensamento reflexivo. Por sua vez, ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas no ensino destas disciplinas, os docentes destacam prioritariamente aspectos relacionados a um desprestígio das áreas, ao fato de que não são vistas, tanto pelos alunos, como pelos colegas de trabalho e equipe gestora, como saberes necessários. Esse desprestígio das áreas atrela-se ainda à diminuta representação na matriz curricular, nos termos da quantidade de aulas semanais, se comparado à importância que Português e Matemática, por exemplo, adquirem na formação dos educandos. Esta falta de reconhecimento estaria presente na sociedade de forma geral, que não compreenderia a utilidade dessas disciplinas na formação do indivíduo.

Por outro lado, verificamos que apesar ou a despeito do fato de que tais profissionais foram submetidos a um processo de formação inicial aligeirada, as principais dificuldades relatadas dizem respeito ao aluno, à indisciplina, à falta de materiais e espaços adequados, às condições de trabalho, e não propriamente a relação com o conhecimento. Em nenhum dos questionários houve menção a qualquer dificuldade relacionada ao domínio do conhecimento, aos conceitos básicos e saberes socialmente construídos e valorizados nessas áreas.

Tendo em vista nossos objetivos, e procurando superar o dirigismo presente no questionário, julgamos importante também fazer entrevistas semi-estruturadas com professores que correspondiam ao perfil de nossa investigação. Foram realizadas seis entrevistas com os professores de Artes e quatro com os professores de Filosofia. Se por meio do questionário evidenciou-se que os motivos alegados pelos professores para buscarem uma segunda licenciatura vinculava-se, principalmente, ao gosto e interesse pelas áreas, nos relatos dos

docentes entrevistados, a questão da empregabilidade mostrou ser o objetivo primordial para esta formação extra. Percebe-se que à questão da vocação e do dom inato para a escolha pelo magistério, geralmente evocadas, pesa o fato de que, como professores temporários e diante das reais condições de trabalho que não lhes permitem gozar da mesma estabilidade no emprego que têm os efetivos, tal formação adicional lhes garante manterem-se empregados. Nesse sentido, para esses professores, a docência vai se constituindo nessa relação ambígua entre a vocação para ensinar (o que os levaram inicialmente a tornarem-se professores) e o “gosto” pela área (nem sempre bem fundamentado), por um lado, e a necessidade de garantir seus vencimentos e meio de sobrevivência, por outro.

Interessante verificar que uma parte dos docentes apontou que o fato de ser professor veio como consequência da licenciatura, mas o desejo era de atuar em outra área que não a educação, como, por exemplo, ser artista plástico ou geógrafo. Diante das condições e possibilidades concretas, o tornar-se professor tornou-se a alternativa possível. Ou então, em outras palavras, “a imagem do graduado num curso que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, p. 45). É curioso como professores que não queriam ser professores buscam uma segunda licenciatura.

Os professores entrevistados, de Artes e Filosofia, foram aqueles que, para se manter empregados, buscaram uma formação rápida nessas áreas, a fim de suprir a lacuna detectada, já que tais disciplinas vinham sendo ministradas por profissionais com formação diversa. Diante das reais demandas por profissionais nas áreas de Filosofia e Artes, acrescido ao fato de que o próprio Estado cria mecanismos legais que não valorizam o acúmulo de experiência em área específica, a expansão de cursos aligeirados oferecidos por instituições privadas que aproveitam completamente a carga horária de cursos anteriores respondem pela formação precária de uma significativa parcela do professorado que atua nas escolas públicas. De acordo com o relato da professora:

Eu ia lá uma vez por mês e não havia atividades *on line*, só os encontros presenciais mesmo e, nesses dias, ficava o dia inteirinho fazendo atividades. Não vou dizer que é o melhor, não. Pra mim, era só o certificado mesmo, entendeu, e você sabe que essas instituições, você pagou e é o que importa, entendeu? Então, eu não posso dizer que tive uma formação... Não me acrescentou mesmo em nada. É muito corrido e eu acho bem complicado, porque eles têm que passar os conteúdos, as atividades, o exercício, explicar e já te avaliar. Imagina, depois de uma semana de trabalho, você ainda vai pra uma aula de sábado, chega já tarde.... Foi mais pra pegar o certificado. E o que me acrescentou? Nada, nada, nada mesmo (professora de Filosofia, 57 anos de idade e 24 anos de magistério)

A precariedade de tal formação evidencia-se pelo relato da professora e demonstra os desafios postos em relação às condições efetivas de trabalho docente. A falta de comprometimento do Estado em prover formação inicial de qualidade e, ao mesmo tempo, permitir a existência destes tipos de cursos, pela não fiscalização, faz com que problemas urgentes – como a falta de professores para determinadas disciplinas do currículo escolar - adquiram feições de “problemas emergenciais” e, como tais, sejam tratados e resolvidos por meio de ações também emergenciais. A proliferação desses cursos aligeirados, como já demonstramos, é uma evidência disso.

Julgamos importante, ainda, ressaltar que a fragmentação entre os diferentes saberes docentes, com a centralidade da experiência na prática profissional torna visível que as dificuldades para o exercício do magistério estão, sobretudo, relacionadas aos fatores externos, supostamente independentes do controle do professor. Ao elegerem as questões disciplinares, de comportamento dos estudantes, da falta de participação das famílias no processo educativo, da falta de pré-requisitos nos alunos e de interesse, a heterogeneidade da turma em relação ao nível de conhecimento, ao nível sociocultural, os professores desconsideram, conforme afirmam Grigoli, Teixeira e Lima (2003), que, embora tais fatores sejam obstáculos para a construção de práticas educativas significativas para a aprendizagem, em alguns deles a sua atuação é importante e eles, na condição de educadores, estão envolvidos, “uma vez que são aspectos relacionados com a condução da sala de aula, com o seu método de ensino e com seus atributos pessoais” (Ibid, p. 119). Em suma, percebe-se, então, que estes problemas levantados pelos docentes como elementos que dificultam o ensino de Artes e Filosofia não se constituem como questões externas ao seu fazer pedagógico, como pressupõem, já que são resultantes das relações e da dinâmica do cotidiano escolar e, portanto, os professores também estão envolvidos e sua atuação profissional exerce efeitos importantes na superação ou não dos impasses vividos pelos sujeitos no cotidiano das escolas.

Tendo em vista que, por conta desta formação aligeirada, estes professores apresentam dificuldades referentes ao domínio dos saberes específicos destas áreas de conhecimento, as práticas pedagógicas desenvolvidas têm contribuído, ainda, com a construção de práticas *espontaneístas* de abordagem do cotidiano como possível saída para os problemas enfrentados no ensino de Artes e Filosofia. Assim, partindo do pressuposto de que os conceitos filosóficos são complexos para serem trabalhados em sala e que, em consequência disso, os alunos não têm interesse nesse aprendizado, os professores, objetivando despertar o interesse dos alunos pela disciplina, promovem discussões sobre o cotidiano nem sempre assumindo uma postura de questionamento e reflexão diante dessas duas esferas da vida humana – o cotidiano e o não cotidiano (SILVA, 1998).

Dadas as especificidades do discurso filosófico e seu distanciamento em relação aos alunos, além das dificuldades referentes à formação inicial aligeirada de determinados professores, esse diálogo entre as questões levantadas pelos alunos – se tomadas como ponto de partida para o ensino – e as questões genuinamente filosóficas torna-se difícil de efetivar-se.

CONCLUSÃO

Ao optar por uma “Filosofia do Cotidiano” ou, ainda, a “Arte a partir do cotidiano do aluno”, como orientadoras do trabalho pedagógico, em detrimento dos conteúdos específicos destas áreas, o que verificamos é um esvaziamento da Filosofia e das Artes como disciplinas escolares, pois, ao afirmar que “tudo é Filosofia” ou que Arte é “trabalhar as coisas do dia-a-dia”, não se torna necessário nenhum esforço para tratar dos conteúdos especificamente filosóficos e das linguagens artísticas, tampouco preparar aulas ou selecionar textos e materiais adequados. Importante reforçar que a menção ao “cotidiano” significa, apenas, trabalhar “com as coisas pelas quais os alunos se interessam” ou, ainda, “coisas do dia-a-dia”, como definiram os

entrevistados. A referência ao cotidiano como eixo estruturador da prática significa, tão somente, desprezar os conhecimentos acumulados pela área, difíceis para o alunos, desconhecidos pelos professores submetidos a essa formação aligeirada.

Nesse sentido, os dados coletados no desenvolvimento desta pesquisa apontam para a necessidade de se empreender estudos mais longitudinais, como bem lembrou André (2009), que possibilitem compreender com mais clareza o impacto que a formação inicial tem na prática pedagógica destes professores, principalmente a que se dá nos moldes aqui descritos, pois ficou evidente que esse processo formativo não se constituiu como significativo na construção de novos saberes docentes e de novas práticas comprometidas com a melhoria efetiva da qualidade da educação.

Para finalizar, queremos reafirmar que essa pesquisa não teve a pretensão de avaliar a qualidade ou a pertinência do Ensino a Distância (EaD), mas a de discutir o impacto de uma formação específica e num grupo singular de professores, qual seja, a obtenção de uma segunda licenciatura, nesse caso Artes e Filosofia, em cursos sem nenhuma infraestrutura para educação a distância, iguais a tantos que proliferam no país. É preciso ficar atento à expansão destes cursos tendo em vista a carência de professores em áreas específicas do currículo em contraste com a saturação de outras, pois, mantidas as atuais regras de atribuição de aulas no estado de São Paulo, situações como as aqui descritas têm grande possibilidade de voltar a ocorrer.

NOTAS

1. Pesquisa realizada com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
2. Conforme registrado nas *atas de atribuição de aulas* aos professores temporários, na diretoria de ensino pesquisada, em 1999 as aulas de Educação Artística eram atribuídas aos chamados *professores alunos*. Tais professores eram alunos matriculados em cursos de Licenciatura em Educação Artística, de diferentes semestres, inclusive no início do curso, sem ainda nenhum semestre concluído. Tais atas também registravam a presença de bacharéis de outras áreas, como Comunicação Social, Jornalismo e Arquitetura ministrando aulas de Educação Artística.
3. Nas escolas estaduais de São Paulo a disciplina *Artes* também está presente nos anos iniciais do ensino fundamental e deve ser ministrada, obrigatoriamente, por professor especialista, ampliando, dessa maneira, o campo de atuação dos licenciados em Artes. A disciplina *Filosofia* está presente apenas no Ensino Médio e, em casos excepcionais, no ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral, tratada como *Oficina*.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

BRASIL. **Portaria nº 432**, de 19 de julho de 1971. Aprova as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jul. 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em 30/10/2010.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docente para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF : MEC/CNE, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1095-1124, dez./2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1203-1230, out./2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coords.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF : UNESCO, 2009.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set. /dez. 2008.

LIMA, C. M.; GRIGOLI, J. A. G.; TEIXEIRA, L. R. M. Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. In: OSÓRIO, A. M. do N. (org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

RODRÍGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. do N. (org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio Estadual**. São Paulo, SE/CENP. Volumes XLV (1998), XLVIII (1999), L (2000), LII (2001), LIV (2002), LVI (2003), LX (2005), LXVI (2008).

SILVA, V. P. da. **O ensino da Filosofia na escola média e a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano**. 1998. 131f. Tese (Doutorado). Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 1998.