

## 7

### Bibliografia

ALVES, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método das Ciências Sociais, Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 77, 1991.

\_\_\_\_\_. A “Revisão Bibliográfica” em Teses e Dissertações: Meus Tipos Inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, nº 81, 1992.

\_\_\_\_\_. Paradigmas de Pesquisa em Educação: Uma Avaliação dos Desenvolvimentos Recentes. **Cadernos de Pesquisa**, nº 96, 1996.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, 2001, p. 51-64.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos do Trabalho (Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho)**, 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.

AVALOS, Beatrice. *El Nuevo Profesionalismo: Formación Docente Inicial y Continua*. In TENTI FANFANI, Emílio (Comp.). **El Oficio de Docente (Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI)**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BABY, Antoine. *Il Serait Contraire à L'intérêt Public que les Enseignantes et les Enseignants se Constituent en Ordre Professionnel*. In TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **Pour ou Contre un Ordre Professionnel des Enseignantes et des Enseignants au Québec?** Laval: Les Presses de L'Université Laval, 1999.

BARBIER, J.-M. BERTON, F. e J. -J. BORU (Orgs.). **Situations de Travail et Formation**. Paris: L'Harmattan, 1996.

BARRETO, R. G.. Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, nº 89, p. 1181-1201, 2004.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e Sentido do Trabalho Docente. **Cadernos CEDES**, ano XIX, nº 44, p. 19-32, 1998.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**, 4ª ed.. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BERTAUX, D. L. L. *Imagination méthodologique*. **Recherches Sociologiques**, nº 2, 1985.

\_\_\_\_\_. **Les Récits de Vie: Perspective Ethnosociologique**. Paris: Nathan, 2003.

BOING, Luiz Alberto; CRUZ, Giseli Barreto da. **Pesquisa de Professor na Visão de Quem Decide Sobre Ela**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Desafios da Educação Básica e a Pesquisa em Educação, Vitória, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa do Professor em Análise**. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Articulação dos Saberes na Sociedade Atual: O Papel do Educador e sua Formação, Águas de Lindóia, 2007b.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa do Professor em Julgamento**. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2007c.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155.

\_\_\_\_\_. A Ilusão Biográfica. In **Razões Práticas (Sobre a Teoria da Ação)**, 1ª reimpressão. Campinas: Papirus, 1997, p. 74- 82.

\_\_\_\_\_. Introdução a Uma Sociologia Reflexiva. In **O Poder Simbólico**, 2ª ed.. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998. p. 17-58.

\_\_\_\_\_. Compreender. In **Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2000, 693-732.

\_\_\_\_\_. **A Profissão de Sociólogo (Preliminares Epistemológicas)**, 2ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDONCLE, Raymond. *La Professionnalisation des Enseignants: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines*. **Revue Française de Pédagogie**, n. 94, 1991.

\_\_\_\_\_. *Savoir Professionnel et Formation des Enseignants: Une Typologie Sociologique*. **Revue de Recherches en Éducation**, n. 13, 1994.

BOURDONCLE, Raymond; MATHEY-PIERRE, Catherine. *Autour du Mot "Professionnalité"*. **Recherche et Formation**, nº 19, p. 137-148, 1995.

BRANDAO, Zaia. A Teoria Como Hipótese. In **Teoria e Educação**, [15]: 161-169, 1992.

\_\_\_\_\_. (org). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação (Conversas com Pós-graduandos)**. Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio, 2002.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BURGUIÈRE, Évelyne. *Entretien Avec Jean-Louis Martinand*. **Recherche et Formation**, nº 40, p. 87-94, 2002.

CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e Situações de Trabalho**, 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2003a.

CANÁRIO, Rui. Parar de Transformar Crianças e Adolescentes em Alunos. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u504.shtml>. **Sinapse**, São Paulo, Folha online, 2003.

CANÁRIO, Rui. **O Que é a Escola? (Um “Olhar” Sociológico)**. Porto: Porto Editora, 2005.

CARDOSO, R. (org). **A Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. A Instituição Escolar e a Escolarização: Uma Visão de Conjunto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 47, p. 11-60, 1994.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Le Travail Fait L’homme? La Dimension Psychologique du Travail*. Intervenção oral em Seminário do INRP, download em MP3 disponível em [http://ep.inrp.fr/EP/actualites/intervention\\_yves\\_clot](http://ep.inrp.fr/EP/actualites/intervention_yves_clot).

CORRÊA, Vera. **Globalização e Neoliberalismo: O Que Isso Tem a Ver Com Você, Professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; WITTORSKI, R.. *Transformations de la Formation et Recompositions Identitaires en Entreprise*. In BARBIER, J. -M.; BERTON, F.; BORU, J. -J. (Coord.). **Situations de Travail et Formation**. Paris: L’Harmattan, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e Sua Prática**, 3ª ed.. Campinas: Papirus: 1994.

DEJOURS, Christophe. **O Fator Humano**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Banalização da Injustiça Social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEROUET, Jean-Louis. *École et Justice (De L’égalité des Chances aux Compromis Locaux?)*. Paris: Métailié, 1992.

DEROUET, Jean-Louis. O Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino em França: Um Objeto Científico Em Redefinição. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

DEROUET, Jean-Louis; DUTERCQ, Yves. *L’établissement Scolaire, Autonomie Local et Service Public*. Paris: INRP, ESF, 1997.

DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude. Dossier: La Sociologie de L’éducation à L’épreuve des Changements Sociaux (présentation). *Éducation et Sociétés*, nº 16, 2005. P. 7-17.

DOMINGO CONTRERAS, José. **La Autonomía del Profesorado**. Madrid:

Ediciones Morata, 1997.

DUBAR, Claude. **A Socialização (Construção das Identidades Sociais e Profissionais)**. Porto, Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Trajetórias Sociais e Formas Identitárias. **Educação e Sociedade**, v. 19, nº 62, 1998.

\_\_\_\_\_. *La Crise des Identités: L'interprétation d'une Mutation*, 2ª ed.. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François e MARTICCELLI, Danilo. *A L'école: Sociologie de L'expérience Scolaire*, Paris: Seuil, 1996.

DUBET, François. *Le Déclin de L'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações Fecundas Entre Pesquisa e Formação Docente: Elementos Para Um Programa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº 125, 2005.

DURU-BELLAT, Marie e VAN ZANTEN, Agnès Henriot. *Sociologie de L'école*. Paris: Armand Colin, 1992.

DUSSEL, Inés. *Impactos de los Cambios en el Contexto Social y Organizacional del Oficio Docente*. In FANFANI, Emílio Tenti (Comp.). *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERIKSON, F. *Métodos Cualitativos de Investigación Sobre la Enseñanza*. In WITTRICK, N. *La Investigación de la Enseñanza II*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 1989.

ESTEVE, José Manuel. *Identidad y Desafíos de la Condición Docente*. In TENTI FANFANI, Emílio (Comp.). *El Oficio de Docente (Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

ÉTÉVÉ, Christiane. *Autour des Mots "Problématisation, Deproblématisation et Reproblématisation"*. *Recherche et Formation*, nº 48, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Sociologia da Educação (Dez Anos de Pesquisa)**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de.. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do capitalismo Real**, 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**, 6ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2002.

FULLAN, Michael; Hargreaves, Andy. **A Escola como Organização Aprendente**, 2ª ed.. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernardete. Alternativas Metodológicas Para a Pesquisa Educacional: Conhecimento e Realidade. **Cadernos de Pesquisa**, n° 40, p.3 a 14, fev/1982.

\_\_\_\_\_. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, Plano Editora, 2002.

GOMES, Rui. **Culturas de Escola e Identidades dos Professores**. Lisboa: Educa, 1993.

GONNIN-BOLO, Annete; DEROUET, Jean-Louis. *Les Savoirs Entre Pratique, Formation et Recherche (Éditorial)*. **Recherche et Formation**, n° 40, 2002.

GAUTHIER, C. e MELLOUKI, M.. O Professor e Seu Mandato: Mediador, Herdeiro, Intérprete, Crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago 2004. p. 537-571.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Editora Atlas, 1994.

GOMES, Rui. **Culturas de Escola e Identidades dos Professores**. Lisboa: Educa, 1993.

GORZ, André. **Adeus ao Proletariado: Para Além do Socialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GOODSON, Ivor F.. Dar Voz ao Professor: as Histórias de Vida dos Professores e o Seu Desenvolvimento Profissional. In NÓVOA, António (Org.) **Vidas de Professores**, 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 2000.

GUIGUE, Michèle. *Séminaire du Centre de Recherche Sur la Formation du CNAM: L'analyse de la Singularité de L'action*. **Recherche et Formation**, n° 38, p. 181-184, 2001.

GUTNIK, Fabrice. *Autour des Mots "Stratégies Identitaires", "Dynamiques Identitaires"*. **Recherche et Formation**, n° 41, p. 119-130, 2002.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos. In NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**, 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A Educação no Século XXI (Os Desafios do Futuro Imediato)**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INEP. **Censo dos Profissionais do Magistério da Escola Básica**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Brasília, 2007.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Ciências da educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. **Teoria & Educação**, n°. 5, p. 170-173, 1992.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane e TANGUY, Lucie. *Professionnalisation, Deprofessionnalisation: Étude Critique de Ces Notions Appliquées Aux Enseignants Français*. 1990 (mimeo)

LANCMAN, Selma; SZNELMAN, Laerte I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004.

LANG, Vincent. *La Professionnalisation des Enseignants*. Paris: PUF, 1999.

LANTHEAUME, Françoise. Mal-estar Docente ou Crise do Ofício? Quando o “Belo Trabalho” Desaparece e é Preciso “Trabalhar de Corpo e Alma”. **Fórum Sociológico**, Lisboa, nº 15-16, p. 141-156, 2007.

LAVILLE, Chistian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LELIS, Isabel Alice. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico? **Educação e Sociedade**, nº 74, p. 43-58, 2001.

LEVASSEUR, L.; TARDIF, M.. Divisão do Trabalho e Trabalho Técnico nas Escolas de Sociedades Ocidentais. **Educação & Sociedade**, v. 25, nº 89, p. 1275-1297, 2004.

LIMA, Licínio C.. Construindo um Objeto: Para Uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa Sobre a Escola. In BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O Educador: um Profissional? In CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988 [1983].

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

\_\_\_\_\_. Globalização e Profissionalidade Docente: a Realidade Brasileira. In PACHECO, José Augusto e MOREIRA, António Flávio Barbosa. **Globalização e Educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. O Que Conta Como Pesquisa? Rio de Janeiro: PUC-Rio (Relatório de Pesquisa CNPq), 2006.

\_\_\_\_\_. El Trabajo y el Saber del Docente: Nuevos y Viejos Desafíos. In TENTI FANFANI, Emílio (Comp.). *El Oficio de Docente (Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006b.

\_\_\_\_\_. Aproximando Universidade e Educação Básica Pela Pesquisa no Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio (Projeto de Pesquisa CNPq), 2007.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica Pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

LUNA, S. **Planejamento de Pesquisa**. São Paulo: EDUC, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da Educação**, nº 20, p. 155-160, 2005.

MAROY, Christian. *École, Régulation et Marché (Une Comparaison de Six Espaces Scolaires Locaux en Europe)*. Paris: PUF, 2006.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação Para a Cidadania: o Projeto Político-pedagógico Como Elemento Articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

MELLOUKI, M'hammed. *La Professionnalisation de L'Enseignement: Nouveau Catechism des Formateurs?* In TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **Pour ou Contre un Ordre Professionnel des Enseignantes et des Enseignants au Québec?** Laval: Les Presses de L'Université Laval: 1999.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. Campinas: Editora da Unicamp e Boitempo Editorial, 2002.

MILLS, W. C.. Do Artesanato Intelectual. In **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In NÓVOA, António (Coord.). **Vidas de Professores**, 2ª Ed.. Porto: Porto Editora, 2000.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. A Gestão dos Recursos Financeiros na Escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NUNES, E. O. (org). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Profissão Docente. In NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e Sua Formação**, 2ª Ed.. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OAKLEY, Ann. *Evidence-informed Policy and Practice: Challaenges for Social Science*. In HAMMERSLEY, Martyn. **Educational Research and Evidence-based Practice**. London: SAGE/Open University, 2007

OLIVEIRA, D. A.. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, nº 89, p. 1127-1144, 2004.

\_\_\_\_\_. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Conseqüências para os Trabalhadores Docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, nº 92, p. 753-775, 2005.

PELLETIER, Guy (Dir.). *L'évaluation Institutionnelle de L'éducation: Défi, Ouverture et Impasse*. Montréal: AFIDES, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor (Profissionalização e Ração Pedagógica)**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sérgio (Orgs.). **Lukács e Atualidade do Marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

PLAISANCE, Eric (Dir.). *Permanence et Renouvellement em Sociologie de L'éducation (Perspectives de Recherches 1950-1990)*. Paris: INRP e L'Harmattan, 1992.

QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et Ses Sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos Empregos (o Declínio Inevitável dos Níveis dos Empregos e a Redução da Força Global de Trabalho)**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, p. 94-103, 2007.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J.. Precarização do Trabalho Docente e Seus Efeitos Sobre as Políticas Curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, nº 89, p. 1203-1225, 2004.

SANTOS, L. L. C. P.. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, nº 89, p. 1145-1157, 2004.

SELLTIZ, C. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais (Volume 1: Delineamento de Pesquisa)**. São Paulo: EPU, 1987.

SHIROMA, Eneida Oto. O Eufemismo da Profissionalização. In Maria Célia Marcondes de Moraes (Org.). **Illuminismo às Avessas: Produção de Conhecimento e Políticas de Formação Docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TENTI FANFANI, Emilio. *La Condición Docente (Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TENTI FANFANI, Emílio (Comp.). *El Oficio de Docente (Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e Competência no Ensino: Pistas de Reflexões Sobre a Natureza do Saber-ensinar na Perspectiva da Ergonomia do Trabalho Docente. **Educação & Sociedade**, v. 22, nº 74, p. 143-160, 2001.

THIOLLENT, Michel J. M.. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**, 3ª ed.. Porto: Porto Editora, 1995.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, nº 33, 2001.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol. 24, nº 85, p. 1125-1154, 2003.

WILENSKY, H.. *The Professionalization of Everyone?* In *The American Journal of Sociology*, LXX, nº 2, setembro de 1964.

YOUNG, Michael. Para que Servem as Escolas? **Educação e Sociedade**, vol. 28, nº 101, p. 1287-1302, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. Novos Caminhos Para o *Practicum*: Uma Perspectiva Para os Anos 90. In NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a Sua Formação**, 2ª ed.. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

## 7 Apêndice

### Entrevista com Antioni

L – Você prefere ser chamado de Antonioni?

A – Pode ser. São os alunos que passaram a me chamar assim. É sobrenome de família italiana. Eu sempre escrevo o meu nome no quadro no primeiro dia de aula e o sobrenome Antonioni parece ser mais forte que o Renato.

L – Seus pais fazem o quê?

A – Minha mãe e meu pai são professores. Meu pai dá aula de anatomia em universidades. Minha mãe é professora de Português, Latim e Grego. É formada pela UERJ e dá aula em universidade.

L – Você sempre pensou em ser professor?

A – Não. Comecei na engenharia civil. Antes de terminar o curso eu comecei a fazer estágio. Não gostei do ramo. Fui trabalhar em obra e outras coisas que não gostei. Eu sou técnico de edificações e por isso escolhi logo a engenharia civil.

L – Você estudou em que tipo de escola?

A – O curso técnico fiz numa escola técnica estadual. A oitava série no Instituto de Educação. Até ali eu tinha estudado em escolas particulares. Morava na Ilha do Governador. Depois que desisti da engenharia, fui fazer Física na UFRJ, onde me formei.

L – Como surgiu a idéia de fazer Física?

A – Um colega me convidou para dar aula num cursinho quando eu ainda estava na engenharia. Precisava de dinheiro. Poderia ter escolhido Matemática ou Física. Escolhi Física meio que por acaso. Acho que porque me dava bem com os professores de Física da faculdade e sempre ia bem nessa matéria. Foi uma experiência muito diferente. Foi quando eu aprendi muito mais do que pensava, quando comecei a dar aulas. Depois disso nunca mais parei.

L – E como você fazia no início? Sempre teve um estilo próprio ou imitava algum professor seu?

A – Meus professores não tinham nenhum estilo de cursinho, eram tradicionais. Eu tenho alguma coisa parecida com a minha mãe em sala de aula. Minha mãe é muito elétrica, fala rápido, chama a atenção para o assunto. Meu raciocínio também é rápido e gosto disso para manter a atenção dos alunos.

L – Logo depois você começou a diversificar escolas?

A – Depois do cursinho fui logo para uma rede de escolas particulares, mas por pouco tempo. Eu mesmo coloquei anúncio para dar aulas particulares. Tudo isso ainda fazendo engenharia. Chegou um momento em que uma escola me convidou, mas pediu que eu estivesse pelo menos cursando uma licenciatura para permanecer na escola. Era o Colégio Zeta, na Ilha do Governador. Com carteira assinada e tudo, mesmo não estando formado. Aí a engenharia ficou insustentável. Fui para a UFRJ fazer bacharelado em Física porque já estava dando aula disso. Resisti um pouco ainda com a licenciatura. Ainda pensava em fazer pesquisa. Eu gostava de dar aula, mas não imaginava fazer aquilo para o resto da vida. Ainda não me imagino, mas eu tenho vários planos.

L – Essa mudança de curso faz quanto tempo?

A – Terminei o meu curso em 2005. Foi demorado, pois eu passei por algumas transições. Comecei a engenharia em 1997. Além das minhas mudanças, peguei duas crises sérias na universidade. Duas greves bem longas que atrasaram o meu curso. Na segunda eu perdi dois períodos. Porque estava trabalhando ainda passei o curso para a noite, a licenciatura.

L – Você disse que não se vê dando aula a vida toda...

A – Tenho um projeto de continuar dando aula e penso também em fazer outras coisas paralelamente. Teve uma época em que pensei em ser perito da polícia, mas a família não me apoiou nem um pouquinho [risos]. Mas tenho vontade de voltar a pesquisar. De fazer um mestrado e um doutorado, de dar aula numa universidade. Não me vejo dando aula só no ensino médio. Poderia até mesclar um pouco com o ensino superior.

L – Você já tem algum contato com alguma universidade para dar encaminhamento ao mestrado?

A – Tenho contato com a universidade através de meus pais, mas falo bastante com meus professores da graduação, pelo Orkut. Neste ano abriu um curso de mestrado em Ensino de Física, mas por enquanto eu não vou ter tempo.

L – Você está dando aula em quantas escolas?

A – Em quatro: Escola Sigma Gávea, Escola Sigma Barra, Colégio Kapa e Colégio Lambda. Em média eu sempre trabalhei em quatro escolas. Teve uma época em que trabalhei em sete.

L – Quantos tempos semanais tem a sua carga total?

A – Todo ano eu tenho que parar para pensar para responder, mas todo dia eu tenho pelo menos seis aulas. Na quinta são treze. Seis de manhã, uma paradinha para o almoço e mais sete à tarde, em duas instituições diferentes.

L – Eu mando depois, por e-mail, a tabela para você preencher com todas as aulas que você dá por semana. Em que segmento você leciona? Só no ensino médio?

A – Todos só no ensino médio, porque a matéria é Física. Mas no ano que vem devo pegar a oitava série do Colégio Beta . Estou saindo da Barra. Assumi que não estava dando conta. Mas já peguei a oitava série em outras épocas, em cursinho preparatório para o Colégio Naval.

L – O seu trabalho envolve laboratório também?

A – Tenho apoio para o laboratório. Vou com eles para o laboratório, mas, por exemplo, na Escola Sigma Gávea tem duas pessoas que me ajudam. Um deles é Chiquinho, que é o coordenador da área, que você conhece.

L – Conheço. Então você deve trabalhar com novas tecnologias para o ensino de Física...

A – É mais do que apoio no laboratório. Às vezes a gente dá aula junto. Gosto de trabalhar com o laboratório virtual. Gosto de utilizar a informática, experimentos virtuais, *free*, que estão disponíveis na internet, que você não precisa pagar nada para usar. Eu prefiro utilizar materiais assim.

L – Como você descobre esses materiais? Como arranja tempo para isso?

A – À noite. Sou viciado. Fico no computador procurando coisas e o Chiquinho me ajudou muito nisso. Ele tem um site todo dedicado a isso. Ele já pesquisa isso há muito mais tempo. Eu estou começando a pesquisar agora, mas faço muito uso disso em sala de aula. Alguns eu aprendi a usar na UFRJ.

L – Num mesmo dia você pega séries diferentes?

A – Num mesmo dia séries diferentes, numa mesma escola séries diferentes, numa mesma manhã. A orientação pedagógica me ajuda, passando a opinião dos alunos. E aí a gente vai percebendo como deve fazer o nivelamento. Mas os alunos também dão um toque quando o nível da aula não está adequado à faixa etária.

Numa mesma instituição duas turmas de uma mesma série têm ritmos diferentes. Numa a gente consegue avançar mais que em outra.

L – A que você atribui essa diferença?

A – Na maioria das escolas a turma vem junto desde o primário ou até do pré. Mesmo que a escola tente mesclar, como eles vêm há muitos anos juntos, todos se conhecem muito bem. No Colégio Lambda acontece muito disso. Tem pai que liga para escola pedindo para não separar o filho do grupo de amigos. Alegam que um apóia o outro, quando na sala de aula a gente vê que isso é negativo, pois geralmente a gente vê um brincando com o outro. Então tem a história da turma, mas também tem a minha relação com eles. Tem turma que é mais afetuosa e aí trabalha bem. Tem turma que é mais rígida, mais distante do professor. Em cada turma eu vou tendo que sentir o clima. Até junho eu já estou ligado.

L – E as diferenças entre as escolas, como você lida com isso?

A – Este ano eu tive experiência de dar aula na Barra, numa filial da Escola Sigma. O público da Barra é muito diferente. Não é um público tão informado como os alunos que frequentam a mesma escola na Gávea. Se você citar metrô, trem, numa questão de Física, o público da Gávea tem mais noção, circulam mais pela cidade, são mais independentes. O aluno da Barra, não. Ele tem pouca experiência de vida, tem pouca vivência. Você tem dificuldades de contextualizar as questões. Por isso parece que ele é mais imaturo também. Tem uma diferença de bairro. Já dei aula na Ilha do Governador. Parece com o público da Barra, mas com um poder aquisitivo mais baixo. Ali você acaba enfrentando outras crises, além do fato dele ser pouco informado. O aluno de Laranjeiras é bem mais informado.

L – Quando você começa a trabalhar numa escola nova, como é a orientação para o seu trabalho? Como você toma conhecimento da proposta pedagógica da escola?

A – Eu sempre passo por isso. Todo ano sou convidado para começar em outra escola. Até agora tenho dado esta sorte. Já vou completar dez anos de carreira. Neste ano eu já me senti mais tranquilo em relação a isso. Fiz perguntas melhores para conseguir saber mais da escola. O que eu tenho percebido das orientações é que eles colocam na escola e esperam que aos poucos consigam dizer tudo. Não falam tudo de uma vez. Por exemplo, nunca falam sobre todas as tarefas que você vai ter que cumprir. Passam alguma coisa. Não sei se eles mesmos têm algum problema em aceitar aquelas tarefas ou se também não querem assustar quem está

chegando. [risos] Na verdade a gente sabe que tem muita tarefa. As escolas estão ficando muito tarefeiras. A escola está cobrando muito do professor. Escrever ementas, fazer trabalho de inspetor, cuidar de tudo o que os alunos estão fazendo. E ao mesmo tempo você tem que dar aulas, tirar as dúvidas dos alunos. Tem que fazer um pouco do trabalho de orientação psicológica, pois têm situações em que alunos dão ataque dentro de sala, brigas mesmo. Dar aula na Barra numa segunda feira é uma experiência diferente. Os alunos chegam com tudo o que têm passado no final de semana. Você pensa que vai chegar no primeiro tempo da segunda e vai estar todo mundo com sono e não é nada disso, é uma explosão de emoções, pois estão se reencontrando depois da festa de sábado, que sempre acaba entrando pelo domingo. O professor tem que considerar isso, controlar um pouco aquela adrenalina e conduzir a aula. Na maioria das vezes eu me sinto cobrado demais. Além das tarefas tradicionais do professor, a gente tem que lidar com esse novo contexto. Fico um pouco angustiado também com a falta de tempo para pesquisar coisas novas. Como gosto de trabalhar com coisas da internet. Precisaria de um tempo maior para ficar pesquisando e filtrando o que vou lançar em sala. Tem muita coisa que não presta.

L – E as escolas dão espaço para fazer isso lá?

A – Dão espaço. Todas as vezes que tentei fazer uma coisa diferente sempre tive total apoio das coordenações. Mas o apoio foi logístico. A seleção sempre é feita por mim, em casa. Faço uma lista dos programas e dou para o departamento de informática para baixar e instalar.

L – E o projeto pedagógico da escola, como é passado para você?

A – O Colégio Lambda foi a única escola que me deu o livro do projeto político pedagógico deles assim que entrei. Levei para as férias e li todinho para saber o que a escola pretendia como instituição. É claro que todo projeto pedagógico entra em conflito com a realidade o tempo todo. Eu vejo a educação como uma onda oscilante. Como a gente trabalha com material humano, as opiniões dos pais e dos alunos interferem muito nas decisões da escola. Também as opiniões dos professores, dos coordenadores, dos orientadores, das psicólogas. Na escola católica, do padre e da irmã. Na judaica, do rabino, dependendo da relação que tem com a escola. O projeto sempre é bem feito. No Colégio Lambda é a linha guia da escola. Quando o professor tem alguma dúvida acontece de a própria coordenação estar em dúvida e aí se consulta o projeto. Muitas vezes a resposta

não está explícita, mas ajuda a tomar a decisão. Em outras escolas, não. Aliás, de todas as que trabalhei até agora, a única que considera de fato o documento é o Colégio Lambda.

L – E você é acompanhado para ver se está caminhando dentro do projeto?

A – Sou. No início não é direto. É um acompanhamento que é feito através dos alunos, dos inspetores. A coordenação me chama para conversar sobre o que está agradando ou desagradando. Na conversa eu posso me explicar e entender melhor como me adequar. No Lambda a coordenação pedagógica reúne os alunos e eles anotam pontos positivos e negativos sobre a sala de aula, sempre considerando a participação deles, dos alunos, na mudanças que gostaria para as aulas. É uma escola que se preocupa com isso, com a participação ativa dos alunos. Os alunos representantes vão para o Conselho de Classe e participam da metade do Conselho apresentando as opiniões dos alunos e o professor pode dizer se concorda ou não com as opiniões dos alunos. Tudo é feito junto, a gente tem esse diálogo. Na Escola Sigma é em separado. Os alunos se reúnem com o coordenador e este passa para você o que eles falaram. Você se surpreende nesse processo, pois você pensa que o aluno está gostando de suas aulas e a opinião junto ao coordenador é totalmente contrária. Não sei se é porque a opinião do aluno chegou a você através deste telefone sem fio, via coordenação. Às vezes, além do coordenador tem uma psicóloga envolvida. É melhor evitar o telefone sem fio. Frente a frente, numa conversa franca, é sempre melhor.

L – Você consegue trabalhar em projetos interdisciplinares?

A – Na Escola Sigma eu desenvolvi um projeto que não havia pensado para ser interdisciplinar, mas acabou crescendo para esse lado. Em 2008 e oito já vai ser interdisciplinar. Na verdade, quando eu quero uma abordagem interdisciplinar eu é que tenho que pesquisar e nos momentos livres procurar um colega para conversar. A gente não senta para preparar aulas interdisciplinares. Tem algumas avaliações, que procuram simular o modo do ENEM, mas cada um faz o seu conjunto de questões e a coordenação junta tudo numa única avaliação. Então para fazer as minhas questões de Física vou ler alguma coisa de Biologia ou Química, mando para colegas lerem, e assim acabo formulando questões interdisciplinares. Mas a gente faz isso em casa, trocando as questões por e-mail o tempo todo. A gente se esbarra nos corredores. Não temos reuniões próprias para isso.

L – Até agora você sempre foi professor? Não ocupou nenhuma outra função dentro da escola?

A – Sempre fui professor de Física.

L – Quando você sente que fez um bom trabalho como professor de Física?

A – Quando a turma participa. Eu sou muito sensível na minha relação com a turma. Eu me sensibilizo quando um aluno não está bem, quando perdeu um ente querido, por exemplo. Aquilo mexe com a minha aula. Tudo bem que eu não consiga alcançar aquele jovem, mas eu não escondo da turma que estou preocupado com aquele aluno especificamente. Isso faz parte do ser humano. Acho que é porque como aluno eu já me preocupava com essas situações, sempre me preocupei. Quando os alunos participam, mesmo que seja só na véspera da prova, eu aproveito o momento para levar a minha matéria da melhor forma. Às vezes eu converso com eles sobre política, sobre a educação, como se deve comportar com os colegas, no ônibus, com as pessoas que estão em volta. Odeio aluno mau humorado. Eu não meço esforços para sempre chegar bem humorado na sala de aula, porque o formato da sala de aula eu reconheço que é um formato chato. O modelo de escola não ajuda muito o professor nos dias de hoje, ainda mais um alunado que tem poder aquisitivo muito alto. Eles viajam muito, têm acesso a muita tecnologia, a um conjunto muito grande de informações. É difícil você guardar a atenção desse aluno na sala de aula se você não estiver mais ou menos antenado com o nível cultural deles. Eles reparam muito no vocabulário que você utiliza. Eu, por exemplo, não falo gíria em sala. Tenho alguns traquejos de fala, como “diacho”, que acabo falando, mas sempre com a intenção de manter o diálogo.

L – Os alunos dessas escolas onde você trabalha têm mais ou menos o mesmo nível cultural, não? Você pode manter o mesmo nível de vocabulário em todas as escolas?

A – Eu não me preocupo em falar no vocabulário deles. Eu tenho o meu próprio, pois acho importante mostrar para eles que eu tenho minha leitura, que tenho bagagem. Mas me preocupo em falar de uma maneira que eles entendem.

L – Você falou do mau humor dos alunos. E o mau humor dos professores, como você lida com isso?

A – Também não lido bem com isso, com o mau humor de ninguém. Se eu entrar na escola, der bom dia ao porteiro e ele não responder já não estou me sentindo

muito bem. Vou me esforçar para fazer um bom trabalho, porque eu sou profissional, mas já não é a mesma coisa. Eu gosto de falar com todo mundo e quando isso não funciona é porque a antipatia é grande e aí eu mesmo evito para não criar embates.

L – Você tem amigos nas escolas onde trabalha?

A – Tenho. A maioria deles. Posso encontrar na rua com qualquer um deles e a gente vai se falar muito bem. Tive um ou outro colega com quem, por interesse de colocar alguém no meu lugar, surgiu certa polêmica. Mas fiz muitos amigos nas escolas por onde passei, pois eu não tenho tempo para perder energia com intrigas de colegas.

L – Sobre algum tempo fora do trabalho para a sua vida pessoal?

A – Eu faço sobrar, embora às vezes durma tarde demais. Eu surfo, pratico esporte, luto. Invento tempo para essas atividades. Faço luta livre desde os 16 anos. Já era para ser professor de luta, mas sou muito faltoso. Foi a faculdade, depois o casamento, uma série de coisas. Sinto muita falta de atividade física, de leitura, sinto falta de poder estudar mais. Quando estou só trabalhando aquilo me angustia. Eu vejo a minha mãe. Sempre tem uns quatro livros na cabeceira da cama dela. Ela estuda muito. Ela dá um jeito de a carga horária não ser tão grande para sobrar tempo para as suas leituras. É claro que paga um preço por isso. Eu, por exemplo, ganho mais que minha mãe, que é professora universitária com mestrado há anos. A escolha é dela e isso é muito importante. Eu até gostaria de fazer o mesmo. Ela me passa alguns livros e depois cobra a leitura. Mas acabo quase sempre colocando os de Física na frente por causa do trabalho. Agora eu voltei a fazer inglês. Quero terminar o curso que comecei porque tenho planos de fazer o mestrado ou o doutorado no exterior. Minha esposa já tem mestrado na UERJ e vai me acompanhar. O seu mestrado é em história da educação. Ela é pedagoga, dá aula na própria UERJ como contratada e é professora do município há uns 12 anos. Não sei se faz parte da sua pergunta, mas a gente acaba tendo que gastar tanto tempo com leituras para o trabalho por causa do nosso sistema educacional, que é vestibulês. Não é o governo. Você pode mostrar qualquer coisa do governo, qualquer sigla, como ENEM, que você verá que aquela proposta é diferente do que acontece na realidade. Ali o que conta é o vestibular, que é uma grande mentira do mercado. Algumas escolas particulares resistem, mas os pais cobram. As escolas públicas estão tentando sobreviver. Elas não existem. Nosso

sistema educacional precisaria de uma reforma radical e, para isso, é preciso acabar com o vestibular. Mas as universidades não vão acabar com o vestibular porque acham que isso ainda seleciona alguma coisa e que faz o nível ser bom.

L – E que dá dinheiro...

A – Rola muita grana em torno desse mito. A gente tem o Curso X, que é o mais famoso hoje em dia, como exemplo que usa em benefício próprio, unicamente para ganhar dinheiro, um sistema que está falido. A rede particular tem a possibilidade de ser tudo o que a pública jamais vai ser, no entanto ela não consegue por uma questão mercadológica. O pai quer ver o filho aprovado na UFRJ, mesmo que tenha condições de pagar a PUC. É uma grife. UFRJ, UERJ e UFF são produtos valorizados. Então elas determinam o que se deve fazer nas escolas através da pressão dos pais. Vejo que alguns alunos adotaram certa estratégia para sobreviver às pressões. Acabam a escola sem se empenhar em passar para o vestibular. Depois de formados vão fazer o cursinho. A escola não é mais veículo de passagem para o vestibular. As escolas estão ficando desesperadas porque são os cursinhos que estão levando o nome. A gente prepara o garoto durante 10, 12 anos. Quem ensinou os alicerces das disciplinas foi a escola, com os seus valores. Penso que não é apenas uma questão de passar conteúdos. Os valores são fundamentais para ele ser alguém depois. A nossa sociedade, por ter um sistema educacional assim, que tampa o sol com a peneira, contribui para uma série de mazelas que a gente tem na sociedade de hoje.

L – Interessante essa sua análise do sistema educacional. E como você vê a profissão docente no meio desse jogo?

A – Um jogador de futebol que joga nas onze posições. Para ser professor hoje você tem que estar se auto-estimulando o tempo todo, agüentando todos os bombardeios para, no final do ano, se você resistiu àquilo tudo, receber um “parabéns, professor, você continua aqui no ano que vem.” O “você continua aqui no ano que vem” é a única coisa que o professor pode contar como prêmio. Estou dando o parecer de alguém que trabalha só em escola particular. Minha esposa trabalha em duas instituições públicas e lá a coisa é mais séria. Ela pensa: “que pena, vou ter que continuar no ensino público, não consegui sair ainda do ensino público”. Quem entra, depois de um tempo, só pensa em sair. É terrível. As escolas todas quebradas, os professores sem os materiais para o seu trabalho. E minha esposa trabalha com coisas boas no município, trabalha com a EJA e tem

uma boa carreira no município. Este apartamento a gente comprou com o PREVIÁRIO. Não posso reclamar da instituição pública. Estou falando do trabalho do professor em si. Não é fácil trabalhar na sala de aula de uma instituição pública e lidar com o material humano que tem, que muitas vezes envolve criminalidade e drogas, transporte ruim e hospitais que não funcionam. Na sala de aula todas essas coisas aparecem. Quando você começa a trabalhar com o conhecimento você acaba mexendo em coisas que estão ali guardadas na mente e no emocional dos alunos. O emocional vem o tempo todo. No momento em que você precisa chamar a atenção dos alunos cada um vai entender de forma diferente. Um entende que a gente quer a atenção para ensinar, outro acha que a gente quer ferrar com a turma, o outro vai entender que a gente quer o mal dele. A sala de aula é uma explosão de coisas. Se você for olhar as pesquisas, a quantidade de pessoas que o tráfico emprega é maior do que a quantidade de pessoas que a prefeitura emprega. Quem abastece isso é a própria sociedade. A sala de aula eu vejo como ponto de partida e de chegada de muitas coisas. É onde as coisas pipocam. Se fosse mais valorizada, a escola ajudaria mais a mudar a sociedade. Estou sendo um pouco utópico, mas eu vejo que a escola está presa a uma política, quando a escola é pública, e ao vestibular, quando a escola é privada.

L – Esse ritmo de trabalho em várias escolas, como você está sentido hoje?

A – Isso me agradou no início, porque eu me sentia livre. Hoje, nem tanto.

L – Livre como?

A – Chegou numa época em que eu trabalhava em sete instituições. Eu pensava: “se esta escola não está satisfeita com o meu trabalho não tem problema, pois tenho outras seis”. Uma vez um aluno, para me enfrentar, disse que o seu pai pagava o meu salário. Eu falei que não, que aquela escola pagava um sétimo do meu salário. O restante eu recebia de outros lugares. E ainda devolvi a pergunta; “o seu pai tem quantos empregos? Como ele vai fazer para pagar o seu colégio se for demitido? Então não vá por aí. Vamos levar a nossa conversa para um outro nível.” Eu gostava disso. Hoje eu vejo de outra forma. O grau de exigência das escolas, pelos menos nas escolas em que estou trabalhando agora, que são escolas *top* de linha. Elas estão ficando muito exigentes. Por exemplo, o Colégio Lambda tem reuniões toda segunda feira à noite. Depois de uma jornada de trabalho a gente tem que enfrentar uma reunião no terceiro turno. As Escolas Sigma Barra e Gávea têm reuniões quinzenais nas sextas feiras à tarde. Eu trabalho quarta e

quinta à tarde no Colégio Kapa que, eventualmente, tem reuniões na quinta à noite. Então, tem semana que tenho reuniões na segunda à noite, na quinta à noite e na sexta à tarde. Isso, além das atividades contratadas para a sala de aula.

L – E essas reuniões são remuneradas?

A – São. Todas essas escolas remuneram. Já trabalhei em instituições que não remuneravam. Dessas eu fiz questão de sair. Eu não me sentia sendo tratado como profissional.

L – Então a sua tendência atual é ir concentrando o trabalho em menos escolas?

A – Hoje estou conseguindo me concentrar na zona sul. Já fui chamado para entrevistas em outras escolas da área. No Alfa participei de duas seleções, inclusive. Sempre por indicação de conhecidos. No Ômicron também, onde a própria diretora veio falar comigo. Falei com o coordenador e logo depois fui falar com a diretora. Isso só aconteceu só lá. Na maioria das escolas você nem conhece o diretor. Eu não gosto disso. Eu disse para você que sou sensível. É uma questão de respeito. Dá uma sensação de estar numa linha de produção. É horrível isso. Eu não posso levar essa sensação para a sala de aula. Eu não posso tratar o aluno como se estivesse numa linha de produção. Eu não posso chamar o aluno pelo número. “Oh, número 32, vem aqui”.

L – Número 2, pede para sair. [risos]

A – É, vira uma tropa de elite, um tratamento militar, seco. Escola não é isso. É o oposto. Eu sempre me preocupo em ir além dos conteúdos de Física, me preocupo com a formação desses alunos como pessoas, como cidadãos.

L – Isso veio da sua formação?

A – Veio mais da minha família. A formação na UFRJ, apesar de ser uma instituição politizada, sempre foi muito técnica. A bagagem que a gente traz da família ajuda muito. Ajuda no comportamento que a gente tem numa entrevista de emprego, no tratamento da sala de aula, no enfrentamento de problemas que surgem no próprio trabalho. Eu gosto de ser transparente. Prefiro assumir quando erro e peço ajuda para achar uma solução para problema que eu criei. O mesmo faço quando vejo que outros erram. Quando tem alguma perseguição em alguma escola vou logo abrindo o jogo: “se tiver perseguição é melhor me mandar embora”. Não tem espaço para intriga no meu trabalho. Infelizmente isso acontece, porque a gente trabalha com pessoas. Se o coordenador me chama para dar uma bronca antes do início de uma aula, sem medir as palavras, ele acaba

prejudicando a minha aula. Eu tento não deixar o aluno perceber, mas eles acabam percebendo, pois troco a data, esqueço alguma letra quando escrevo no quadro. Ele acaba percebendo que eu não estou bem. No entanto, quando eu entro bem, a coisa flui. É claro que depende um pouco da turma também, porque a sala de aula é puro relacionamento humano. A escola precisa ter mais cuidado, precisa cuidar mais do professor. Às vezes se prende muito ao aluno e esquece o professor. Alguns coordenadores parecem achar que o professor tem que agüentar o rojão porque recebe por isso. Volta a história da linha de produção. Às vezes parece que você está como o Charles Chaplin, só apertando parafusos. Eu entendo a escola de outra forma. Resisto um pouco. Faço do meu jeito, levo bronca, volto atrás. Está certo que a gente não pode fazer sempre da maneira que quer, mas é importante ouvir o professor. Assim que li o seu e-mail fiquei feliz porque vi que iria ser ouvido. Então estou aproveitando para falar essas coisas.

L – Esse cuidado com o professor é importante, até porque o aluno passa a maior parte do tempo com os professores e não com os coordenadores e diretores.

A – Hoje em dia algumas escolas têm o coordenador de turma, que é um dos professores. Ajuda um pouco, pois ele conhece mais os alunos, consegue filtrar mais as coisas que os alunos passam para ele como coordenador. Mas também isso influencia de outra forma, pois tem coordenador que fala que a turma não faz bagunça com ele e ele faz comigo. Ele não percebe que naquela turma ele é coordenador e eu sou apenas professor. Você me dá o cargo de coordenador e me deixa entrar em sala. Em um dia a coisa vai ser diferente. Eu tenho outra relação com a escola e o aluno percebe isso na mesma hora. O coordenador que também é professor tem a vantagem de estar em sala, mas ele pode misturar as estações se não for alguém muito centrado. Eu tenho muitos colegas que assumiram cargo de coordenação. Não são pedagogos. Aliás, isso está trazendo muito conflito com os pedagogos. Eu não me meto nessa briga. É um caos. Tem escola que tem pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, todos ao mesmo tempo querendo mandar. É muito complicado.

L – Você acha que a escola precisa dessas pessoas?

A – Ficando só o diretor, como era antigamente? Com a quantidade de trabalho que a gente tem hoje, eu acho que a orientação pedagógica é importante. Com a complexidade da sala de aula, talvez uma complexidade que nós mesmos tenhamos criado, é preciso ter esse tipo de profissional sim. È o fato de ver os

alunos com outros olhos, de conhecer as famílias. Quando eu digo que nós talvez tenhamos criado a complexidade é porque existem exageros. Num conselho de classe o psicólogo ou coordenador é capaz de falar o que acontece na casa do aluno. A escola começou a entrar em campos que ela não tem capacidade de resolver. A escola é uma extensão da família, mas primeiro vem a família. Tem que ter um conjunto. Quando não tem, quem sofre é o professor. Por isso eu acho que o coordenador deve ser coordenador do professor e não do aluno. Deve apoiar o trabalho do professor. Poderia, então, entender melhor o momento em que está cada professor. Por exemplo, os prazos para entrega das notas são estipulados no início do ano e depois ele só faz todo mundo cumpri-los. O próprio coordenador sofre muito com isso. Eu acho que tem que ter um prazo guia, mas tem que haver certa flexibilidade. Num ano de Copa do Mundo é difícil você conseguir cumprir prazos. A gente não pode separar a escola do que acontece no resto do país. Ano de eleição também é complicado. Às vezes a gente diz que não conseguiu terminar determinado conteúdo e não há flexibilidade de prazos. Você simplesmente tem que avaliar até onde conseguiu dar e pronto.

L – Como você lida com os calendários das diferentes escolas?

A – Não lido bem, não.

L – Você consegue interferir na confecção dos calendários?

A – Nem um pouco. Tudo é feito na escola pelas coordenações. O professor não opina em nada. Quando acumula, eu pago o pato. Eu não escolhi aquele prazo, mas eu tenho que cumpri-lo. Ao mesmo tempo eu tenho que me responsabilizar pelas turmas, ser mais ativo. Isso não me soa bem e eu não gosto. Eu me esforço para cumprir os prazos. A orientação faz o trabalho do cobrador. Manda e-mails lembrando constantemente as coisas que a gente tem que mandar. É ementa, é nota. Têm professores que conseguem entregar tudo em dia. Como conseguem, eu não sei, não sei da vida pessoal deles. Mas eu tenho a minha vida pessoal. Por isso eu preciso de um prazo razoável, preciso de uma semana para corrigir as provas. Gostaria de ter uma semana de prazo em cada escola, mas isso dificilmente acontece. Já ouvi resposta do tipo: “se vira”. É péssimo ouvir isso. Você não se sente sendo orientado e nem apoiado. Isso não é orientação. Fiz uma monografia para a conclusão do meu curso na UFRJ e em nenhum momento a minha orientadora disse “se vira”. Sempre discuti as coisas comigo. É outra noção de orientação que deve ser levada para a escola básica. Todas as escolas querem

fazer projetos hoje em dia. Fazem os projetos que são cobrados nos prazos que eles inventam. Pensam num prazo de orientação, mas não levam em conta que nesse prazo o professor tem que conseguir orientar mais de 40 alunos. Guardadas as devidas proporções, como orientador de um projeto, preciso de um mano a mano, de um *tête à tête*, uma conversa. E como você faz isso com mais de quarenta alunos, com cada qual querendo ir para um lado?

L – E o que você faz numa situação dessas?

A – Eu crio sete temas, divido entre eles, mas não consigo orientá-los direito. Isso cria certa angústia entre os alunos. “Antonioni, você não está conseguindo explicar o que eu quero saber”. Isso porque eu nem entendi o que ele quer saber. São muitos ao mesmo tempo. O coordenador da série deveria ser alguém que apoiasse você nesses projetos. Eu vejo que o Chiquinho faz um pouco disso, mas tenho a sorte dele ser da minha área. Ele é outro que se angustia com a falta de tempo para desenvolvimento de projetos na escola atual. Ele sonha com um tempo em que isso será possível. Um tempo em que a gente pode pensar um projeto para uma escola com calma. Eu não preciso trabalhar em muitas escolas para mostrar que sou bom, que conheço muito bem a matéria e que sou um bom professor na minha relação com os alunos. Eu vejo que seria melhor desenvolver o meu trabalho numa escola apenas. Eu participei do último Simpósio sobre o Ensino de Física. Vi que as escolas do sul do Brasil avançaram bastante em relação a isso, mas o vestibular ainda é uma pedra no caminho, ainda é um problema. Em São Paulo, mais do que no Rio, avançaram com a introdução de novos materiais didáticos para o ensino de uma Física Moderna. Um dos palestrantes falou de um projeto que desenvolve numa escola e eu perguntei para ele: “quantas vezes ao ano você faz isso com os alunos”. Ele disse que uma só. É um projeto ótimo, mas só dá para fazer aquilo durante o ano todo porque tem que acabar o conteúdo para o vestibular. Por isso eu digo que o melhor que podemos fazer para melhorar o ensino de modo geral é acabar com o vestibular. As universidades têm que tratar essa questão de forma mais séria. Pára com essa coisa de livros de Física com mais de 1500 questões de vestibular. Onde está escrito que se ensina Física resolvendo mais de 20 questões por dia sem ala de aula? Eu estou falando porque eu faço isso. Entro em sala e resolvo com eles centenas de questões. Eu critico demais esse sistema.

L – Essa questão que o Chiquinho falou, de trabalhar numa escola, você tem isso em mente também?

A – A minha vontade de fazer o mestrado e o doutorado no exterior é, acima de tudo, para ter contato com um modelo educacional diferente do nosso. Não é esse contato de leitura. Quero ver tudo, os problemas também, porque se fosse só pelos livros a gente não entenderia porque nos Estados Unidos tem aluno dando tiro dentro de sala. Eu quero ver o modelo educacional e como é ser professor inserido dentro deste modelo.

L – E aí você vai encontrar coisas bem diferentes, especialmente no ensino de Física. O nosso sistema está calcado em fórmulas e aí fora a gente vê um ensino voltado para a compreensão do fenômeno físico, como é caso da Alemanha, que eu conheço um pouco.

A – O problema que eu vejo é como a gente está ensinando. Quando você está resolvendo mil questões em sala de aula você está mandando um recado de que Física é decoreba de fórmulas. Tem macete para tudo. A escola está virando um cursinho disfarçado.

L – Vejo que muitas escolas vão bem até o final do ensino fundamental, mas no ensino médio a escola parece não conseguir ir adiante com o seu projeto diferenciado. No ensino médio as escolas acabam sendo todas muito parecidas, voltadas para o vestibular, como você está falando...

A – No ensino médio a pressão do vestibular é muito grande. Concretamente, a gente se esforça para trabalhar um projeto diferente e é obrigado a interromper tudo para aplicar uma prova de preparação para o vestibular em que não posso colocar nenhuma questão com o software que venho utilizando em sala de aula. Disfarcei um pouco para poder cobrar algum conhecimento do que tinha trabalhado. O resto foi tudo do programa do vestibular. Você viver nessa divisão não é fácil. Você querendo uma coisa e a escola outra, você se sente esquartejado. Você quer cumprir tudo o que se pede, mas você tem que ir promovendo mudanças. Mas sabendo que o aluno não é cobaia. Tem que ser uma mudança consciente. A gente já viu o que é bom e o que é ruim. Eu assumo que é errado fazer mil questões dentro de sala, mas a gente não consegue mudar de imediato tudo, até porque trabalha em instituições diferentes, que têm ritmos diferentes. Para o próximo ano eu devo fazer uma experiência interessante. No Beta vou trabalhar só com a 8ª série, na Escola Sigma só com a 1ª série do ensino médio, no

Lambda só com a 2ª série e no Kapa, que não tem jeito porque sou o único professor de Física da escola, vou trabalhar com as três séries do ensino médio. Assim eu consigo cumprir melhor as tarefas que cada escola me pede. Fico mais focado em cada escola. Aí consigo ter mais criatividade, desenvolvendo o conteúdo para um lado que me dá mais prazer. Eu preciso ter mais tempo para pensar sobre as coisas de cada série. Quando você trabalha nas três séries numa mesma instituição é uma loucura, pois a terceira série, por exemplo, segue um calendário diferente das demais. Discordo disso, pois acho que a terceira série é parte do colégio como as demais, não é uma pré-faculdade, um nível zero da faculdade. Outro equívoco é o professor da terceira série ganhar mais, pois eu sou professor da primeira série num lugar e da terceira em outro. Portanto, tenho capacidade de ser professor de terceira. Não me formei para ser professor de primeira apenas. Falo isso porque eu sou professor da terceira e acho errado eu ganhar mais que os outros. Está errado também o professor do ensino médio ganhar mais que os do ensino fundamental. Eu acompanho o trabalho do município de minha esposa. A quantidade de trabalho que se exige para uma alfabetização é enorme. São relatórios daqui e dali. É inadmissível que ganhem menos que a gente. E elas não conseguem trabalhar em muitos lugares. É muito difícil trabalharem em várias, no máximo em duas. Comumente a gente atende a pais nas escolas. Um pai, médico, bem sucedido, foi logo falando para mim: “Antonioni, você não acha que não se deve ensinar Física assim?” Respondi concordando. Ele começou criticando, na verdade, para que eu fizesse um *mea culpa*. Saí logo assumindo a culpa inteira. [risos] Mas ele continuou falando: “eu acho a sala de aula uma coisa medieval, isso tinha que mudar, não dava ser mais assim.” Eu falei que concordava de novo e fui mostrando a diferença de uma escola para um cursinho e ele foi vendo que numa escola o filho dele tem muito mais do que conteúdo. Isso ele reconheceu e daí eu falei que se a escola ainda não consegue mudar não é culpa dela, é culpa dos pais também, porque os pais vêm cobrar se o filho vai passar no vestibular se eu ficar dando aula no computador. O pai sempre vai perguntar se o filho vai passar no vestibular. A ali não cai nada daquilo. O que se cobra no vestibular é aquela coisa árida mesmo. Isso a gente tem que colocar em cima da mesa, porque os pais querem a formação humana, que a escola dá, só até a oitava série. Chega no ensino médio querem que tudo seja em função do vestibular.

L – E as escolas, para não perderem alunos, embarcam nessa. Até as escolas mais alternativas se modificam no ensino médio.

A – Até a escola Sigma, que consegue se manter um pouco mais alternativa no ensino médio, mas tem muito conflito por causa disso. A maioria das escolas coloca um peso muito grande sobre os alunos unicamente por causa do vestibular. Dá para ser uma escola forte e com conteúdos sem essa “neura” toda. Em conselho de classe, às vezes, eu falo de um aluno que ficou reprovado em Física: “gente, ele nunca vai tirar nota maior que isso em Física. Se o reprovarmos agora, no ano que vem ele vai ficar de novo. Porque não ajudá-lo já?” E aí as falas geralmente são para manter a reprovação, com medo de perder o nível. E não vejo que isso de fato aconteceria, porque ele consegue entender o método científico e sabe analisar problemas. Mas só não consegue fazer aquela loucura toda que jogamos para cima deles por causa do vestibular. Isso me incomoda. O que irrita a gente é que a gente abre mão de trabalhar mais o conhecimento dos fenômenos físicos, que é uma coisa interessante na idade deles, para conseguir dar conta do programa do vestibular e não cai quase nada daquilo que estava no programa. Às vezes a prova do vestibular é uma coisa ridícula. Você passa anos martelando conteúdo com os seus alunos e na prova da UFRJ deixam de cair mais de 40% dos conteúdos que estava no programa.

L – Uma das professoras que entrevistei falou a mesma coisa de Biologia.

A – É isso aí. E os caras da universidade, que elaboram as questões, ainda ficam de olho nos cursinhos. “Vamos colocar uma questão sobre capacitores porque não tem nenhum cursinho dando essa matéria”. Mas essa briga acaba sendo não só com o cursinho. Quando ele faz isso não está dando um tapa de luva no cursinho. Está dando um solavanco em todo o ensino. E qual é a necessidade de criar esse conflito? Só posso entender que seja crise de ego e política. “Nós do ensino superior sabemos mais do que os que estão na escola básica”. Mas isso também acontece dentro da própria escola. “Nós, do ensino médio, sabemos mais do que os do ensino fundamental”. Várias coisas dentro da escola, a diferença salarial, como eu falei, confirmam isso que estou falando. A minha esposa é professora primária e muito mais qualificada que eu, não só porque foi mais preparada para a sala de aula, mas também porque tem duas pós-graduações e mestrado.

L – Você me abre uma questão interessante, que são essas diferenças entre o ensino médio e o ensino fundamental. A sua fala é importante porque você conhece muito bem o ensino médio e pode falar deste segmento.

A – Agora vou ter a experiência de trabalhar com a oitava, no Colégio Beta.

L – Você já havia trabalhado numa escola judaica anteriormente?

A – Já. No Colégio Gama. Mas todos me dizem que no Beta a comunidade judaica é mais fácil de se trabalhar. Aliás, o pessoal do Beta vai logo dizendo para a gente: “olha, aqui nós somos mais pobrezinhos...” [risos] A gente tem que saber lidar com isso também.