

OUTROS TEMAS

TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA FUNDAMENTAL: QUESTÕES CANDENTES

VITOR HENRIQUE PARO

RESUMO

Derivado de investigação mais ampla sobre a estrutura da escola fundamental, este trabalho apresenta e discute resultados de pesquisa de cunho qualitativo, realizada em escola pública de ensino fundamental, analisando questões relacionadas ao trabalho docente, com destaque para a assistência pedagógica, para as condições objetivas de trabalho na escola e para a gestão do tempo na prática docente cotidiana. O artigo se ampara num conceito de educação como prática democrática, construtora de personalidades humano-históricas, para sugerir a necessidade de transformação na estrutura da escola atual, e traz conclusões a respeito da necessidade de se considerar o caráter peculiar e único do trabalho docente, no encaminhamento de soluções e iniciativas visando à efetiva realização de um ensino de qualidade.

CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE • ENSINO FUNDAMENTAL •
ESCOLA PÚBLICA • ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

TEACHING WORK AT ELEMENTARY SCHOOL: CRUCIAL QUESTIONS

VITOR HENRIQUE PARO

ABSTRACT

This article, a part of a broader study analyzing the school's structure, presents and discusses some results of a qualitative research carried out in an elementary public school. It concentrates on questions related to the teaching job, such as pedagogical assistance, objective working conditions and time management in teacher's everyday routine. Relying on a concept of education as a democratic practice that constructs human-historical personalities, the results suggest the need to transform the current school structure. They also point out the importance of considering the peculiar and unique character of the teaching work, in the process of finding solutions and making decisions to achieve a better education.

TEACHERS • BASIC SCHOOLS • PUBLIC SCHOOLS • SCHOOL SYSTEMS

DE MARÇO DE 2007 A FEVEREIRO DE 2010, realizei pesquisa de caráter qualitativo no sistema estadual paulista de ensino, com o objetivo geral de estudar a estrutura da escola pública fundamental, à luz de um conceito de educação como prática democrática. O trabalho de campo foi desenvolvido em unidade escolar com oferta de ensino fundamental da primeira à quarta série¹, localizada na capital do estado.

A “estrutura total da escola” (CANDIDO, 1974, p. 107), entendida de modo mais amplo do que seu emprego vulgar ou do que sua mera conotação formal, envolve um conjunto variado de temas e questões que precisam ser considerados quando se pretende compreender de forma mais rigorosa a complexa realidade escolar e os fins a que esta deve servir. Vários desses temas e questões foram objeto de exame no processo de pesquisa e os resultados completos da investigação encontram-se no Relatório produzido (PARO, 2010b). O objetivo deste artigo é discutir um dos mais importantes desses temas, que é o trabalho docente.

Uma reformulação da estrutura da escola fundamental com vistas a adequá-la ao oferecimento de uma educação como prática democrática não pode deixar de considerar a forma como se realiza o trabalho docente. E, ao fazer isso, o que deve estar permanentemente presente é a própria natureza específica desse trabalho. A esse respeito, o principal ponto a se considerar, acima do próprio fato de tratar-se de um trabalho que se processa no âmbito da produção não material, é que se trata de uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção), ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se

¹ Em 2008, quando da realização do trabalho empírico na escola, o ensino fundamental na rede estadual paulista ainda era organizado em oito anos escolares, compreendendo o Ciclo I (da 1ª à 4ª série) e o Ciclo II (da 5ª à 8ª série).

educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação.

São inúmeras as questões que merecem atenção quando se trata do trabalho coletivo na escola. Três delas podem ser destacadas em virtude de sua abrangência e importância: a *assistência pedagógica* a ser fornecida aos educadores em seu ambiente de trabalho, o oferecimento de adequadas *condições objetivas de trabalho* e a *gestão do tempo* dedicado às atividades escolares.

ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA

A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam seu serviço na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas os aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação. Obviamente não tratarei aqui de todos os múltiplos aspectos da assistência pedagógica, restringindo-me, em vez disso, a alguns pontos que foram suscitados pela pesquisa empírica, de modo a contribuir para a reflexão sobre o tema.

No tocante à formação dos professores, há dois equívocos bastante difundidos, especialmente nos meios governamentais, acadêmicos e midiáticos, que precisam ser explicitados e superados. O primeiro refere-se à crença de que a causa predominante ou mesmo exclusiva do mau ensino é a qualificação do corpo docente e de que, por isso, basta cuidar dessa qualificação que tudo se resolverá na promoção da qualidade do ensino público. Essa visão ignora que, não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar, o que será tratado no próximo tópico.

No trabalho de campo, a ligação que se costuma fazer entre qualidade do ensino e formação docente é facilmente perceptível no discurso dos professores entrevistados, e alguns a repudiam como inadequada. Marilda², professora da quarta série, perguntada o que faria em termos de formação dos professores, se fosse ela a Secretária de Educação, começa dizendo: “Se eu fosse secretária de educação, a primeira coisa [é] parar de meter o pau nos professores, porque acha que o professor é que é culpado de tudo”.

O segundo equívoco, corolário do primeiro, é atribuir à formação regular, acadêmica, do profissional da educação a culpa pela má qualifi-

2

Para manter o sigilo das fontes, o nome da escola – aqui denominada Escola Estadual (E. E.) Célia Cintra – e das pessoas entrevistadas são fictícios.

cação dos professores da rede, deixando de considerar que não são os cursos de pedagogia, de licenciatura e outros cursos de formação de educadores que recrutam os professores para as redes de ensino; e de que não basta formar bons professores se as más condições de trabalho e os baixos salários oferecidos não conseguem atraí-los para o trabalho na escola pública básica.

No momento em que escrevo estas palavras, acabo de ler, no portal UOL da internet, artigo publicado na sessão “Opinião” do jornal *Folha de S. Paulo*, da autoria do Secretário Estadual de Educação, as seguintes palavras, que denotam bem a ignorância ou o cinismo (ou ambos), com que a questão da qualidade do ensino pode ser vista nos meios governamentais: “A equipe que assumiu a Secretaria da Educação desde o início do atual governo considera que os professores *são vítimas de um sistema de formação docente* que privilegia o teórico e o ideológico em detrimento do conteúdo e da didática” (SOUZA, 2010, grifos meus).

Maria Malta Campos apresenta com precisão a situação atual:

É preciso reconhecer que muitas políticas adotadas na área de educação têm procurado criar melhores condições de ensino nas redes públicas. Porém, algumas iniciativas carregam consigo a responsabilização do professor pelos resultados negativos da aprendizagem dos alunos, sem considerar a realidade difícil vivida por muitas escolas e o fato de que *o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação*, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho, aumentada, a formação aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada. Com efeito, a profissão docente, que já havia perdido o antigo prestígio, passou a ser considerada como algo provisório, uma ocupação não desejada, que se aceita, na falta de outra. Esta é a situação real do protagonista que as reformas procuram eleger como o principal fator determinante da qualidade do ensino. (2008, p. 122, grifos meus)

Essa questão se fez presente também entre os professores da escola pesquisada, mas estes pelo menos não tomam a má formação dos professores como razão absoluta da improdutividade da escola. A mesma professora Marilda, diante da pergunta sobre o que deve ser mudado na escola para que a qualidade do ensino melhore, busca a razão do mau ensino na qualidade do professor. Diz que, como em toda profissão, há profissionais bons e maus e que, no ensino, os de má qualidade estão aumentando pelo desânimo da categoria diante da falta de estímulo, de salário e de prestígio. Esse discurso de Marilda soa um tanto contraditório porque ela, que havia reclamado do governo por colocar a culpa do mau ensino no professor, quando questionada, faz a mesma coisa. Para

ela, “o professor OFA [Ocupante de Função-Atividade] está empenhado, e o efetivo não, se encostou”. Logo em seguida, Marilda diz: “Eu acho que o Estado, no geral, ele deveria valorizar mais o professor. [...] Não sair aí e falar que a culpa é do professor”. Intervenho, então: “Mas você mesma acabou de falar isso...”. Marilda se apanha em contradição, e tenta emendar: “Se ele hoje está desvalorizado, é porque alguém colocou isso na cabeça dele. [...] Por que que eles estão ruins? Porque estão descrentes. [...] e alguém colocou isso em sua cabeça”.

Na verdade o que torna os professores “descrentes” não é nada que “alguém colocou em sua cabeça”, pelo menos não diretamente. É sabido que as ocupações que têm menor prestígio social são aquelas que costumam remunerar com os salários mais baixos. No caso do professor, não se trata somente de o salário ser baixo, mas sim de ele estar enormemente defasado com relação à importância da ocupação, e essa importância é cada vez menos reconhecida pela população.

Em termos históricos, quando a função docente era a forma por excelência para se ter acesso ao conhecimento, seu reconhecimento público advinha predominantemente desse fato, e a escola elementar era considerada, senão a única, uma das mais importantes instituições sociais por meio das quais as novas gerações (ou parcelas delas, na verdade: aquelas a quem era reconhecido o direito ao saber elaborado) tinham acesso aos conhecimentos que lhes possibilitavam firmar-se como indivíduo e desempenhar um papel de relevância no meio social. Hoje, todavia, a chamada “sociedade do conhecimento” dispõe de uma multiplicidade de meios de informação e difusão de conhecimento, esmaecendo, em certa medida, a antiga proeminência da escola como agência de distribuição do saber.

Com isso, o reconhecimento do trabalho docente tem decrescido à medida que cresce a quantidade, a diversidade e a importância dos meios e instituições encarregadas de distribuir o conhecimento. Em acréscimo, fica cada vez mais evidente aos olhos de todos a criatividade e a competência com que os meios de comunicação, como a televisão, a internet, a publicidade de modo geral, bem como entidades privadas e públicas de toda ordem, as igrejas etc. conseguem passar suas mensagens e angariar adeptos e seguidores, em contraste com a forma antiga e enfadonha com que a escola fundamental ainda teima em desempenhar seu papel. De modo nenhum os conhecimentos distribuídos por essas agências substituem o importante papel da escola na verdadeira formação do cidadão. Mas, para o senso comum (incluindo diversas autoridades educacionais), não é essa a impressão que dá. O pior é que, por se propor a apenas passar conhecimentos, sequer isso a escola consegue fazer. E não porque ela não adote as fórmulas e técnicas utilizadas pelas outras agências – isso pouco ajuda, já que sua missão social é de natureza diversa e muito mais complexa –, mas porque não emprega, com

competência e adequação, os meios que as ciências da educação lhes põem à disposição para realizar os objetivos sociais que deve perseguir.

Diante disso, não é de estranhar que a função docente não tenha o reconhecimento que se deseja. A razão principal é que a escola cada vez mais é identificada como uma instituição incompetente que não consegue realizar aquilo que outros meios realizam tão bem. Por isso, a valorização da função docente deve correr paralela à valorização da própria escola. Mas esta também só se valoriza se estiver subsumida por uma visão de educação mais avançada (não identificada apenas com a transmissão de conhecimentos). Ou seja, a escola terá chances de ser valorizada socialmente quando conseguir cumprir o papel, extremamente desejável do ponto de vista político e social, de agência construtora de personalidades humano-históricas pelo provimento da cultura em seu sentido pleno, que é condição necessária para que ela consiga propiciar inclusive o conhecimento, mister em que hoje ela fracassa tão rotundamente.

Quando a escola se fizer um verdadeiro centro educativo, que irradia a cultura em todas as suas dimensões, por meio de métodos adequados à natureza dessa cultura (portanto reforçadores da condição de sujeito dos educandos), certamente ela será valorizada, não apenas por sua importância mas também pelo caráter de certa forma único de seu papel. Em suma, a valorização do trabalho docente será acompanhada do reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico. Quando isso ocorrer, a comparação do trabalho da escola com outras agências tornar-se-á sem sentido, porque fará parte do papel da instituição escolar a realização de algo que nenhuma outra instituição pode realizar.

No trabalho de campo sondamos a percepção que as educadoras têm da formação profissional que receberam e da que lhes é dada em serviço e pudemos perceber a variedade de opiniões, orientadas por uma postura crítica a respeito de como ambas são concretizadas. Elaine, professora da primeira série, diz que, antes de fazer a faculdade, fez um curso numa ONG que, segundo ela, forma professores da educação infantil, na linha construtivista. Diz que, quando passou a ouvir os professores na faculdade, aquilo não era novidade, pois ela já tinha visto isso em termos práticos. Critica alguns professores da Escola Célia Cintra que não se engajam numa proposta mais avançada, por acharem que tudo é moda, que logo passa e ninguém mais fala nisso. Mas ela acredita que não. Diz que os professores criticam os livros que vêm, dizendo “logo os pais vão se cansar disso”, mas ela pensa que o aluno e o professor têm de ser “fomentados” a usar e a ler os livros, senão não adianta nada.

Essa questão do lúdico, eu acho que poderia ter mais brincadeira na escola. Só que o professor, ele às vezes é rígido, é tão preso naquela coisa certinha que eu acho que ele também não faz. Eu acho

que deveria ter uma formação assim: o professor deveria passar por algumas experiências na escola, para depois ele sentir. Eu amo ler. Agora, porque alguém leu para mim. Eu adorava ver obra de arte, porque me levaram nos museus, eu pude analisar. Eu acho que isso falta. Eu vejo até pelos professores daqui, muitos professores daqui não tiveram boas experiências com algumas coisas, algumas... até leitura.

A fala de Elaine sobre a formação dos professores parece tocar num ponto crucial do problema. Do mesmo modo que é preciso ser culto para oferecer cultura, será muito difícil envolver-se com um sentido mais amplo de cultura no ensino fundamental se, em sua formação profissional, esse assunto não foi objeto de atenção e incentivo.

Sem dúvida nenhuma, o ideal seria que os cursos de Licenciatura e Pedagogia e os cursos de formação do magistério em geral dessem conta de uma formação profissional que capacitasse o futuro mestre a desempenhar com toda perícia e autonomia sua função docente na escola. Mas tem sido constante a reclamação a respeito da inadequação desses cursos por parte daqueles que trabalham e enfrentam as dificuldades no cotidiano escolar. Márcia, vice-diretora, acha que “a faculdade não ensina ninguém na prática. Ela só dá teoria, teoria e teoria. [...] O nível é bem baixo”. A professora Vanessa, da segunda série, considera o curso de Magistério (que ela fez) melhor do que o de Pedagogia.

Tem conteúdos lá [na Pedagogia] que a gente aprende que não me ajudaram em nada na minha prática. Para conhecer, para saber, é bom, mas, na prática mesmo, uma metodologia, alguma coisa assim de ensino... Que nem aqui, a psicogênese da língua escrita, a faculdade não me esclareceu nada disso. Eu fui ser esclarecida nesse sentido no “Letra e Vida”³, que eu fiz aqui pelo estado. Fora isso, não... A gente sabia que existia aqueles estágios, pré-silábicos e tudo, mas eu não sabia nem avaliar em que estágio o aluno estava.

Por sua vez, os benefícios de uma formação em nível superior para os docentes do ensino fundamental são inquestionáveis, não só em termos de experiência pessoal e acesso a um patamar superior de cultura acadêmica, mas também pelo contato com o conhecimento sistematizado das matérias e disciplinas que dão subsídio à Pedagogia e à prática educacional em geral. Entretanto, uma reclamação bastante presente entre os professores que frequentaram esses cursos bem como entre os estudantes que hoje os frequentam é a disparidade entre o que se estuda nos livros, e se ouve nas aulas, em termos de conhecimentos didáticos e pedagógicos, e o que se experimenta como estudante em termos da conduta dos mestres que divulgam esses saberes. Diante disso, e sem

3

Trata-se de programa de formação de professores alfabetizadores oferecido pela Secretaria de Educação do estado.

prejuízo de outras medidas importantes que se devam tomar com vistas à formação de professores efetivamente capacitados para o trabalho – que têm preenchido volumes e volumes de teses e ideias sobre a melhor formação pedagógica para o educador escolar –, uma questão que merece maior cuidado e atenção é precisamente a concepção de educação que orienta o discurso e a prática dos professores que formam professores. Não é possível preparar e predispor o futuro mestre para o exercício de uma prática pedagógica democrática e formadora de personalidades humano-históricas, se a visão de educação que se carrega ainda é a velha concepção tradicional que povoa o senso comum.

No entanto, qualquer solução que se possa pôr em prática agora, para a formação regular de professores, não irá necessariamente atingir as centenas de milhares de mestres que hoje estão na ativa, e que reclamam medidas imediatas em termos de sua capacitação para um melhor desempenho de suas funções. Por isso, nenhum sistema de ensino que pretenda enfrentar com realismo a questão da melhoria do ensino fundamental pode prescindir de um sistema de assessoria e de formação em serviço de seus docentes.

Antônia, auxiliar de professora⁴, menciona a situação embaraçosa do professor que, ao sair de uma faculdade, imediatamente assume uma classe: “Você sai de uma faculdade e já pega uma sala de aula, ‘meu!’ Você deve levar um susto”. Diz que, quando se formar e assumir uma turma de alunos, não vai mais tomar aquele susto porque vai saber o que fazer, a partir da experiência que viveu como auxiliar. Diz que, no ano anterior, ficou com uma professora tradicional, mas que lhe passou muito conhecimento.

Ao ressaltar a importância do “estágio” que faz como professora auxiliar na Célia Cintra, Antônia fala da diferença entre a academia e a prática escolar: “Na faculdade você está com a cabeça cheia de coisas bonitas... quando você chega aqui, é muito diferente”. Antônia relata o caso de sua filha que estuda na Célia Cintra, que não estava conseguindo aprender determinado conteúdo de matemática e a quem ela, Antônia, auxiliou no estudo em casa, ensinando-lhe o que ela não conseguia aprender na escola. A menina chegou para sua professora e disse: “Ah! Eu fiz toda a lição certinho. A minha mãe me ensinou”. A professora reagiu: “A gente se mata e depois o aluno vira para a gente e fala que foi a mãe que ensinou...”. Antônia desaprova esse comportamento e diz que a menina voltou para casa decepcionada, não querendo mais ir à escola.

Em termos de assessoria interna, Vanessa, professora da segunda série, diz que na E. E. Célia Cintra há um bom acompanhamento dos professores; que Vera Sanches, a coordenadora pedagógica, faz isso muito bem. Diz que as professoras das quatro segundas séries têm um tempo para se reunir, trocar experiência. “Eu acho importante essa troca entre os professores, também, porque eu me considero muito inexpe-

4

Essa função do sistema paulista de ensino será abordada no próximo item. Trata-se, em síntese, do famigerado “segundo professor em sala de aula”, propalado pelo Governo Estadual, mas que nada mais é do que um estudante de graduação que recebe uma pequena bolsa de estudos para ele “ajudar” o professor de primeiro ou segundo ano. Registre-se, desde já, sem prejuízo da crítica que se fará adiante, a importância de medidas desse tipo para a formação do estagiário que vier a exercer futuramente a função de professor de ensino fundamental, tanto no que se refere ao apoio financeiro quanto com relação ao convívio prévio com a prática escolar.

riente, porque antes eu só trabalhava com educação infantil”. Ela acha, entretanto, que deveria haver mais cursos e formações como o “Letra e Vida” e que os professores deveriam ser obrigados a cursá-los. Diz que na primeira série os professores são pressionados a fazer, mas não são obrigados. “E eu acho que dá subsídios, ainda mais para quem ainda trabalha com aquele jeito mais antigo, do ba, be, bi, bo, bu”.

Marilda, professora da quarta série, é mais crítica com relação aos cursos de formação de professores da Secretaria da Educação. Diz que tudo “já vem errado desde lá de cima, porque é tudo cópia. Tudo cópia de um mesmo que deu certo...”. Continua falando que fizeram o curso de capacitação chamado “Letra e Vida”, há uns três anos. “Nós fizemos esse curso e é esse que nós estamos aplicando e está dando certo. Está dando certo, sim. Pelo menos assim: você entra sem expectativa nenhuma, você não faz ideia, aí você fala ‘será que vai dar certo, será que não vai?’ Quando você começa a fazer seus testes, aí vê que funciona”.

Ela diz que deveria haver continuação com novos cursos, mas que o próximo é igual ao anterior: “Eles querem promover cursos que, mudando somente o nome do curso, vai ficando de novo tudo a mesma coisa. Quer dizer, isso é cansativo e chateia. [...] ficar sentado o tempo todo [...] fazer as mesmas experiências que você já fez...”. Ela se refere ao “Projeto Ler e Escrever” (atual) que seria cópia desse outro a que ela se reporta. A partir da sugestão do entrevistador, Marilda diz que o ideal seria mesmo dar mais tempo de hora atividade para o professor fazer sua formação coletiva na própria escola, a exemplo dos grupos de formação de professores instituídos por Paulo Freire, quando Secretário Municipal de Educação.

A formação docente em serviço pode apresentar uma multiplicidade de opções em termos de práticas e ações adrede concebidas para a elevação intelectual e moral dos educadores escolares, mas dificilmente terá concretizadas todas as suas potencialidades se não fizer parte de um programa estruturado coerentemente como elemento de uma política educacional com o fim de melhoria da qualidade do ensino. Tal formação terá por meta, obviamente, o enriquecimento cultural e pedagógico das pessoas que fazem a educação no âmbito da realidade de cada escola.

Há que se estar atento para o fato de que, em sentido lato, os educadores escolares não se restringem aos professores, diretores e coordenadores pedagógicos (ou outra denominação que recebam aqueles encarregados de dar assistência pedagógica ao corpo docente), mas todos os que, de uma forma ou de outra, influem por suas ações e condutas na formação da personalidade dos estudantes, como inspetores de alunos, serventes, secretários, merendeiras, enfim, todos aqueles com os quais os alunos se relacionam em seu dia a dia escolar. Por isso, embora estejamos tratando do trabalho docente, não se deve esquecer do

cuidado com a formação em serviço dos trabalhadores escolares não docentes, de modo que o desempenho de suas atribuições contribuam para reforçar positivamente o trabalho educativo escolar.

Um atributo relevante de tal programa deveria ser o de manter uma comunicação constante entre os administradores do sistema (secretaria da educação e seus órgãos centrais) e a unidade escolar. Um projeto de transformação da educação escolar que abale crenças ultrapassadas e secularmente sedimentadas na consciência das pessoas certamente não terá o apoio imediato e unânime, em especial dos educadores, a quem cumpre, afinal, concretizá-lo. Mas um governo (municipal, estadual, federal) eleito democraticamente que esteja implementando um programa de transformação da escola, com um objetivo cujo valor seja defensável do ponto de vista técnico e político, tem o direito, o dever e, acima de tudo, a necessidade de buscar a adesão dos trabalhadores escolares. Uma boa opção seria a distribuição de um jornal ou revista, com edição periódica (semanal, mensal), com notícias sobre as medidas em andamento e seus eventuais avanços e dificuldades, mas também com textos informativos que retratassem a realidade da rede em geral e das unidades escolares em particular. (Isso teria a qualidade de elevar ou manter elevado o moral dos educadores escolares que tenderiam a se sentir solidários com uma política que se preocupa com seu trabalho e com a elevação educacional dos cidadãos.) Nesses mesmos órgãos de comunicação se incluiriam pequenos textos formativos, em linguagem clara e acessível, que contribuíssem para o conhecimento técnico-pedagógico e disseminassem uma visão nova de educação.

Cursos de curta duração bem como congressos e seminários programados para todo o sistema são modalidades de formação que certamente não podem ser descartadas quando se pretende manter atualizados ou incrementar os conhecimentos dos professores. Também não se pode abrir mão de um serviço de supervisão externa que não se restrinja à mera fiscalização burocrática, muito comum em nossas redes de ensino, mas que efetivamente levasse novos instrumentos teóricos na assistência à docência escolar.

Mas os processos de aprendizado e atualização inerentes a uma formação docente em serviço devem fazer parte constante do cotidiano do professor. Por isso, duas medidas parecem imprescindíveis quando se está empenhado na melhoria da prática pedagógica. Uma delas são os grupos regulares de discussão a partir de textos e outros materiais de divulgação de ideias que seriam distribuídos nas escolas pela administração central do sistema, com o propósito de promover o aprendizado e a reflexão dos professores. A partir de um diagnóstico dos problemas e deficiências teóricas mais presentes na rede como um todo, a secretaria de educação pode programar conteúdos importantes para a melhoria da prática escolar, com textos de boa qualidade, já disponíveis na literatu-

ra educacional ou produzidos por pessoal da própria equipe técnica da secretaria, ou por autores idôneos fora dela, de modo a compensar a defasagem que porventura exista entre a formação atual do corpo docente e aquilo que é exigido por uma prática pedagógica mais qualificada. Podem ser incluídos textos críticos sobre o modo tradicional de ensinar e a necessidade de sua superação. Também se pode programar o aprendizado de novas metodologias ou soluções de problemas corriqueiros ainda não dominados pelos educadores.

Outra iniciativa importante, e de certa forma inédita, é o estímulo ou mesmo a institucionalização da avaliação interna do desempenho docente por parte dos próprios professores. A esse respeito, pode-se pensar em duas medidas que se complementam: a *autoavaliação* e a *avaliação recíproca*. A primeira, como o próprio nome indica, deve ser feita pelo docente, levando em conta critérios gerais de desempenho que podem ser estabelecidos e negociados no interior do grupo de professores, a partir de sugestões feitas no âmbito do sistema. A avaliação deve ser necessariamente qualitativa, fugindo às burocráticas pontuações e aos injustificáveis e odiosos *rankings*. O objetivo deve ser a melhoria do desempenho do professor e de seu grupo, sem qualquer exigência de divulgação, para uso do próprio professor e em discussões de que ele participe com seus colegas, se ele assim o entender. O suposto é que o interesse nessa avaliação é do próprio professor que quer ver crescer seu desempenho e sua capacidade de ser um educador mais útil a sua escola e à sociedade. É óbvio que o êxito dessa medida depende da consciência do mestre, mas penso que é uma aposta que se pode fazer com certa segurança quando se tem a educação (e, portanto, a confiança mútua) como substrato da ação coletiva escolar.

A avaliação recíproca é outra medida que precisa contar com a consciência e o interesse do professor. Uma dupla de professores, sem constrangimentos normativos ou formais, mas com seus componentes estimulados por uma política educacional bem orientada, acorda em assistir um à aula do outro, com o intuito de avaliá-la a partir dos princípios acima mencionados para a autoavaliação. A princípio, o processo parece bastante simples, e verdadeiramente o é; mas, independentemente disso, ele envolve peculiaridades que o tornam muito difícil de acontecer. A sala de aula ainda é um reduto inexpugnável do professor que, a pretexto de sua autonomia pedagógica, costuma proteger-se contra qualquer eventualidade de exposição de seu trabalho aos olhos de terceiros. Ao mesmo tempo, não se interessa em observar o trabalho de terceiros para não correr o risco de ter de retribuir, facultando ao outro a observação de seu próprio trabalho. Essas atitudes podem ser creditadas à insegurança que há por parte do professor típico de nossa escola fundamental. Como sobrevivente de uma escolarização autoritária, que incute a culpa e a consciência de incompetência em seus alunos,

os professores em geral não se veem seguros diante da avaliação de seu trabalho, com receio de que sua eventual incompetência seja revelada publicamente. Desde que se disponham a esse processo, no entanto, os resultados podem ser significativamente positivos, provocando benefícios tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado. No momento de avaliar, a pessoa consegue ver no erro do outro seus próprios defeitos; no acerto do outro, sugestão para imitá-lo; no momento em que é avaliado, sabendo-se observado, prepara mais cuidadosamente sua atividade e vê mais criticamente seu próprio trabalho, procurando aperfeiçoá-lo. Na discussão de ambos sobre a avaliação feita, cada docente constatará, por um lado, que o outro não foi assim tão severo quanto ele mesmo seria com o próprio desempenho; por outro, que ele já não precisa mais sentir-se sozinho com suas inseguranças, pois, ao examinar os erros e as qualidades do outro, encontra maior solidariedade: afinal ninguém é perfeito, e a consciência dos problemas é o passo mais importante na caminhada que leva a sua solução.

Finalmente, há que se alertar para o fato de que essas medidas não seriam, obviamente, desvinculadas de outras políticas de melhoria das condições de trabalho da escola que propiciassem espaços e tempos aos educadores para se desincumbirem de suas atribuições, assunto que será tratado no terceiro tópico deste trabalho.

CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO

Concentrar a atenção sobre a formação dos profissionais da educação como o problema mais importante da qualidade do ensino fundamental, como costumam fazer, em seu discurso, as autoridades governamentais responsáveis pelos sistemas de ensino, pode ser uma boa forma de obnubilar os reais determinantes do fracasso escolar, ou seja, as condições objetivas de trabalho.

Embora não se negue a necessidade de melhor qualificar os professores, especialmente a partir de formação em serviço (mas também não se pode deixar de, paralelamente, passar a aproveitar melhor suas potencialidades, frequentemente subutilizadas), é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções: no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; na organização do trabalho; nos métodos de ensino; na formação, desempenho e satisfação do pessoal escolar; nos currículos e nos programas; no tamanho das turmas; na adequação de edifícios; na utilização de tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que

se dê a seu papel como cidadãos/sujeitos; no planejamento, na avaliação e no acompanhamento constante das práticas escolares; enfim, em tudo que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola. [...] (PARO, 2003, p. 99)

Obviamente não será possível tratar aqui de todos esses fatores. Contemplarei apenas alguns desses pontos, começando por focar a natureza do trabalho docente, como condição para se refletir a respeito das condições objetivas que esse trabalho requer.

O erro principal que comumente se comete quando se cogita em propiciar condições adequadas ao funcionamento da escola fundamental é o de desconsiderar o caráter específico do trabalho docente. Geralmente se toma essa atividade por analogia a qualquer outro trabalho na produção econômica da sociedade. Esse equívoco é cometido tanto por pessoas que não são da área educacional (e que querem aplicar aí os últimos “avanços” de sua área, especialmente quando se trata de “especialistas” em administração de empresas), quanto por educadores que ainda não chegaram a refletir mais rigorosamente sobre sua própria área. De um modo ou de outro, o resultado é sempre desastroso, e nunca se ouviu falar de alguma experiência no campo educacional que tenha tido êxito com a aplicação aí de “remédios” que são tão eficazes na empresa tipicamente capitalista, sem levar em conta a especificidade da atividade educativa escolar.

O primeiro aspecto a considerar refere-se à diferença que se verifica entre os motivos que levam o professor e o trabalhador comum (chamemos assim o trabalhador da produção econômica tipicamente capitalista) a se empenharem em seus trabalhos. Ao trabalhador comum, o motivo que leva a empregar seu esforço na produção do bem ou serviço de que se ocupa é o salário, ou seja, o pagamento de sua força de trabalho, único meio de que dispõe para produzir sua vida material, isto é, para sobreviver no capitalismo. Ele até pode gostar muito de seu ofício e ter um envolvimento emocional com seu objeto de trabalho. A teoria “geral” de administração até se esforça para provocar alguma forma de envolvimento desse tipo, para provocar um aumento na produtividade. Isso, entretanto, não é uma condição necessária para que seu trabalho se realize. Sua motivação é, portanto, extrínseca à atividade produtiva. Seu objeto de trabalho “reage” passivamente a sua ação sobre ele, “permitindo-se” transformar no produto desejado. É dessa condição que deriva a possibilidade de o trabalho capitalista ser realizado mecanicamente, com o trabalhador permitindo-se, em grande medida (embora não totalmente), abstrair-se da atividade que realiza. Como o motivo do trabalhador para seu trabalho é o salário que recebe, seu empenho na atividade produtiva é sensível ao montante desse salário, ou seja, a promessa de um aumento no salário ou vantagens pecuniárias acordadas

entre patrão e empregado têm o efeito de fazer com que este último se empenhe com mais afinco em suas atividades, ocasionando o aumento da produtividade. Um aumento no salário pode induzi-lo a ser mais produtivo na aplicação de seu esforço. No meio empresarial tipicamente capitalista, portanto, tem todo sentido a implementação de programas de remuneração por mérito.

O trabalho do professor da escola fundamental é de constituição completamente diversa, a começar pela natureza do produto que se tem em mira realizar: um ser humano-histórico, cuja propriedade característica é sua subjetividade. Assim sendo, o objeto de trabalho, o educando, mantém necessariamente sua condição de sujeito, não sendo portanto um objeto passivo que se deixa transformar, pelo trabalhador, em produto, como acontece na produção tipicamente capitalista. Isso porque o papel principal do professor não é a transformação passiva do objeto de trabalho, mas sim o de propiciar condições para que o próprio objeto de trabalho *se* transforme ao produzir a própria educação, que consiste na formação de sua personalidade, pela apropriação da cultura. Disso se deduz que, no processo de produção pedagógico, o objeto de trabalho (futuro produto) é também produtor. O fato de que o educando “só aprende se quiser” (PARO, 2010a, p. 32) tem como consequência que o papel por excelência do professor é propiciar condições para que o aluno queira aprender. Isso só é conseguido por meio de uma relação de diálogo entre educador e educando, isto é, uma relação política que exige o envolvimento de ambos. Nessa relação, o professor precisa estar presente com sua personalidade inteira, não sendo possível uma relação de exterioridade do tipo existente entre o trabalhador comum e seu objeto de trabalho. Seu objeto de trabalho não é, antes de tudo, um objeto externo que cumpre transformar, mas um sujeito com quem cumpre relacionar-se, e essa relação “exige” a condição de sujeito também do professor. Aqui há uma diferença abismal com relação à produção tipicamente capitalista.

Para o professor, há também o estímulo do salário (extrínseco), mas, diferentemente do trabalhador comum, a quem basta esse estímulo extrínseco à atividade para que ele a realize, a natureza específica do trabalho docente “exige” um motivo intrínseco à própria atividade: o professor deve desejar o aprendizado do aluno, esse é seu motivo para ensinar. Se, na relação pedagógica, o professor não estiver provido da vontade de ensinar (de levar o educando a querer aprender), seu desempenho será comprometido e ele não conseguirá levar o aluno a aplicar sua vontade na realização do aprendizado. O trabalho do professor tem, portanto, um motivo intrínseco, diferentemente do trabalho tipicamente capitalista que, não só admite, mas “precisa” de um motivo extrínseco para realizar-se.

Essa especificidade do trabalho docente encerra a grande contradição da atividade educativa, que não está presente em nenhuma

outra espécie de trabalho. No momento em que se evidencia o êxito da ação do educador (quando o educando decide querer aprender), o próprio educador se faz desnecessário (porque quem se educa é o educando); mas é nesse momento de “desnecessidade” que se patenteia a efetiva imprescindibilidade do educador, porque, sem ele, o educando não se autoeducaria. O educador mais presente é aquele que logra fazer-se ausente na atividade autoeducativa realizada pelo educando. Essa visão encontra eco no pensamento de Lourenço Filho (2002, p. 146), para quem “o ideal de todo educador deve ser tornar-se, assim que possível, desnecessário ao educando, habilitando-o a dirigir-se por si mesmo, ou levando-o ao ponto em que não mais reclame direção alheia”.

Como se pode perceber, a chamada remuneração por mérito que, lamentavelmente, está-se espalhando por todos os sistemas de ensino do Brasil, e que está bastante presente no sistema estadual paulista, é uma medida totalmente descabida, cuja justificativa só pode se abrigar em mentes totalmente desprovidas de um mínimo de familiaridade com a real condição da atividade pedagógica. Para o professor, diferentemente do trabalhador comum, a atividade que desenvolve não tem (não deve ter) por motivo apenas o salário. Portanto, para o bom êxito do trabalho pedagógico, o salário não pode ser uma simples compensação pelo trabalho (forçado) como acontece com todo trabalho capitalista. Em vez disso, a remuneração justa do trabalho do professor é um dos requisitos necessários para que ele tenha condições objetivas adequadas à realização da atividade que ele tem por incumbência desenvolver.

Pretender aumentar a produtividade pela premiação pecuniária denuncia a crença em pelo menos uma de duas opções. A primeira é a suposição da incúria do professor no desenvolvimento de suas atribuições. Com base nela se procura estimular o docente por meios extrínsecos a sua atividade, como acontece na produção capitalista; essa medida se torna totalmente inócua, pelas razões que assinalei acima. A segunda é o reconhecimento (não explícito) de que o salário do professor não é suficiente para propiciar-lhe condições mínimas de trabalho. Neste caso, em vez de adotar uma política geral de reajuste dos salários, em reconhecimento a sua insuficiência, concedem-se prêmios de consolação para os poucos que já gozam das condições menos adversas (que lhes permitem ter melhores pontuações) ou àqueles que, de fato, não têm desenvolvido o mínimo que podem, premiando-se assim os que menos mereceriam tal prêmio. Em suma, num sistema bem administrado, com consciência das autoridades sobre a natureza do trabalho pedagógico, o aumento deve vir antes, como parte das condições propícias de trabalho, não depois, como êmulo vil, que põe em dúvida a honestidade do professor em seu trabalho, e faz a ele uma proposta espúria, em tom de chantagem: “se você deixar de ser relapso, eu lhe ofereço uma recompensa”.

Têm razão portanto as entidades de professores e de profissionais da educação de modo geral quando se voltam contra essa indignidade que está sendo apresentada como última palavra em gestão, para salvar a qualidade do ensino nacional contra os maus profissionais da educação, culpados únicos pela má qualidade do ensino. Mas a propaganda feita na mídia e a ideologia capitalista que domina o senso comum levam muitas pessoas a apoiarem a medida. No trabalho de campo, Vera Sanches, coordenadora pedagógica da escola pesquisada, acha correta a remuneração por mérito. Ela menciona um bônus anterior que continua sendo oferecido todo mês de fevereiro, que tinha uma série de requisitos para que o professor o recebesse, mas que agora se baseia unicamente na assiduidade. Diz que foi bom porque, com isso, acabaram as faltas. Agora, com o advento da nova Secretária de Educação, “a escola vai concorrer com ela mesma”. Na verdade, ela concorda que se deve exigir do professor, porque tem muito professor que, diante de uma nova tarefa, diz: “Ah, eu não ganho para isso”. Então ela acha que se deve cobrar responsabilidade. Mas concorda também que isso tudo é muito bonito no papel e que espera para ver o que vai acontecer de fato.

Antônia, auxiliar de professora, diz que a remuneração por mérito é muito criticada, mas ela acha “muito justa”, porque, como em qualquer tipo de trabalho, quem trabalha melhor deve ter uma recompensa. “O professor, ele tem também que ter um incentivo. E qual a maneira de você incentivar o professor? Ele tem que ter uma boa qualidade de vida”. Reitera várias vezes que acha a medida justa. Depois, contraditoriamente, ao ser questionada, diz que “vai existir professor enquanto existir amor. Porque ser professor é amor. É você gostar de sua profissão, é você amar a sua profissão. Porque, quando o professor gosta, quando o professor ama, ele está sempre procurando melhorar”. Pergunto: “Então amor se compra?” Antônia tenta argumentar que não se compra, mas quem faz tudo certo tem de ser diferenciado. “Alguém vê, quando o professor faz o bem? Mas quando dá errado vê, não é? Quando está tudo errado, aí vê”. Acha que, então, quando está tudo certo, tem de recompensar, não ficar só com elogios. Argumento com Antônia que, se alguém trabalha melhor motivado pelo prêmio, significa que esse alguém está fazendo alguém de sua obrigação ou daquilo que ele pode render com o prêmio. Significa, portanto, que aquele que é normalmente menos dedicado vai receber um prêmio, enquanto que aquele que já dá seu máximo não vai receber. Antônia não consegue resolver o impasse e começa a falar sobre a demagogia dos que dizem que não se importam com o abono. E se atrapalha toda sem conseguir argumentar coerentemente a favor de seu ponto de vista.

Vanessa, professora da segunda série, diz que não entende muito como funciona a remuneração por mérito, mas acha que é justo os pro-

fessores que rendem mais ganharem mais. Porque há professores que encostam o corpo e não fazem nada pelo aprendizado.

Márcia, vice-diretora, acha um absurdo a remuneração por mérito:

Ai, professor, eu acho isso um absurdo porque eu acho que você, na sua função, se você já está predisposto a fazer aquilo, você tem que fazer aquilo e aquilo muito bem, não você fazer bem porque você sabe que você vai receber alguma coisa em troca e você vai ter mérito depois. Eu acho um absurdo isso. Eu acho que não tem que ter isso. [...] É a função da pessoa, fazer e fazer bem, né?

Também Elaine, professora da primeira série, mostra-se muito convincente em sua posição contrária à medida:

Eu penso assim: quando você entrou, você sabia que ia ganhar aquele x salário, que você ia fazer aquela carga horária. O meu trabalho eu faço pelo meu trabalho, não por quanto... Claro que a gente trabalha para viver. Mas, independente de qualquer coisa, sempre batalhei pelo meu compromisso. [...]

Elaine acha também que esse sistema mexe muito com a dinâmica da escola. “Eu acho que tem professores que ficam muito presos a isso. Então, ‘você só vai ganhar se você fizer’. Eu acho que não, no momento que você entrou num projeto, você tem que fazer aquilo por aquele projeto”. Andreia, professora da terceira série, afirma: “Eu não concordo”. Diz que, se a professora se esforça mais, é pensando no dinheiro. “Mas eu fico desorientada na minha sala de aula, doidíssima, tentando fazer, mas eu não tenho resposta da criança. [...] Eu não vou ganhar nenhum bônus, mas não é porque eu não mereci, [e sim] porque eu tenho problemas na sala...”. Diz que muitos problemas não são pedagógicos e por isso não podem ser resolvidos por maior esforço e competência do professor.

Outra medida que mereceu a atenção dos entrevistados no trabalho de campo foi a propalada iniciativa do Governo do Estado de São Paulo de colocar dois professores nas primeiras e segundas séries do ensino fundamental. Em entrevistas na imprensa e em farta publicidade na mídia, o Governo do Estado se jacta de oferecer um ensino de melhor qualidade ao colocar um segundo professor na sala de aula para promover uma melhor qualidade do ensino fundamental. Na verdade, como pudemos constatar na escola pesquisada, não se trata de um novo professor mas de um estudante de Pedagogia ou Licenciatura que atua como “auxiliar” do professor. Esse auxiliar de professor recebe uma “bolsa universidade” no valor de 460 reais⁵, que ele usa para ajudar no pagamento das mensalidades do curso superior que frequenta. Trata-se

5

Pouco mais que o valor do salário mínimo em 2008, que era de 415 reais.

de um convênio do Governo com a universidade. A bolsa não cobre os meses em que não há aula, mas as mensalidades na faculdade incluem esses meses.

A medida parece trazer algum benefício quando se trata de estudante decidido a trabalhar com educação, em geral os provindos dos cursos de Pedagogia. O problema maior é quando o interesse do estudante é apenas ter uma pequena renda para pagar sua faculdade. De um modo ou de outro, dizer que se tem um “segundo professor” em sala é estar muito distante da verdade. Se já se fazem críticas acerbas (e até levianas, vindo precisamente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) a respeito da qualidade do professor diplomado em nível superior, o que dizer de um estudante que ainda não tem seu curso sequer concluído? Parece que, no caso do Estado de São Paulo, mais uma vez a realidade está muito distante do discurso. Fala-se em investimento em educação, em esforço para melhorar o desempenho docente, mas apenas se remedeia (muito precariamente) a situação, utilizando-se mão de obra barata e desqualificada.

Na escola pesquisada, todavia, Antônia – auxiliar da professora Elaine, da primeira série –, ouvida em entrevista, revela que a experiência tem sido benéfica, especialmente para ela, que está aproveitando a oportunidade como se fosse um estágio profissional. Ela acha que “foi muito bacana essa ideia de ter professor auxiliar”. “Eu estou tendo uma liberdade bacana para estar trabalhando aqui. A responsabilidade é da professora da sala, e a gente ajuda, auxilia, sem interferir no que o professor está dando. Você pode até dar um palpite, mas sem interferir. A liberdade total, assim, do professor mesmo”.

Acha que um só professor na primeira série é muito pouco. “[Uma professora] numa sala de primeira série, realmente ela faz milagre para conseguir”. Diz que normalmente, se o professor tem que sair por uma emergência qualquer, não há ninguém para auxiliá-lo, ficando com a classe, por exemplo. Note-se o tipo de “segundo professor” que o excelentíssimo senhor governador diz ter acrescentado às funções do ensino: um estagiário (que nem precisa estar interessado em educação) para levar recado e vigiar os alunos, em seu confinamento diário, quando o primeiro professor sai. Mas, do ponto de vista do “estagiário”, se ele estiver interessado no exercício da profissão de professor no futuro, a medida pode ser proveitosa. Diz Antônia:

Se a pessoa puder procurar aquela professora que já está há muitos anos na escola, é muito bom, porque ela tem muita experiência, uma carga maravilhosa, ela conhece já os alunos e já sabe como lidar em cada situação. E este ano eu peguei uma professora novinha, que está começando agora na primeira série, ela trabalhou em creche e tudo, que, então, praticamente, estamos aprendendo

junto a estar numa sala de aula. Eu acho que, para os alunos, isso contribui também muito, porque o aluno, ele gosta daquele professor presente. Ele gosta que você passe de carteira em carteira, ele gosta de mostrar para você o que ele está fazendo. E quando você vê o que o aluno está fazendo, você conhece melhor o aluno, você sabe onde ele está errando, onde ele está acertando, você sabe qual é a atividade [com] que você pode melhorar o aprendizado dele, que você vai dar e que vai ajudar ele. Porque às vezes tem que trabalhar diferenciado de aluno para aluno. Você passa uma matéria para todos, mas às vezes um aluno não consegue alcançar, um outro você vê que pode avançar mais. Então, quando você tem um apoio de um professor auxiliar na sala, eu acredito que seja bacana. Do meu ponto de vista está muito bom [...]

Antônia diz que a bolsa é para alunos de Pedagogia ou de Letras, mas que os alunos de letras não estão gostando muito, não. E também está havendo resistência por parte dos professores. Mas a professora Elaine diz que a auxiliar Antônia ajuda muito na aula.

Ajuda muito, muito, muito. Porque, às vezes, a gente tem que passar atividade na aula, rodar mimeógrafo, recolher, colocar bilhete, [...] o professor tem até que ir ao banheiro. Então, às vezes... eu mesma não gosto de deixar ela sozinha. Então, ela está aqui, ela ajuda, tem alguma coisa para resolver na secretaria, ela fica um momento com eles. Então, ajuda muito. Mas a responsabilidade de quem está aqui à frente da sala [é minha].

Indagada sobre a medida do atual Governo do Estado que diz ter posto mais um professor nas primeiras séries, Andreia, professora da terceira série, diz: “Pôs um auxiliar, mas que não é um auxiliar. É uma professora que faz... roda, leva recado... não aquela professora que está aí... [...] É uma auxiliar, mas não está ali, pedagogicamente falando. [...] Não é uma segunda professora”. Diz que a auxiliar é uma simples estagiária, que pode nem seguir a carreira de professora no futuro. É uma simples ajudante da professora. Diz que o governo faz a propaganda, mas “não é isso, não; não é uma professora na sala de aula”.

A vice-diretora Márcia concorda também que são os baixos salários que impedem de ter bons professores. Acha que os professores de classe média para cima, que fazem boas faculdades e que poderiam ser bons professores, não aceitam o emprego por causa do salário. Menciona a medida do governo atual (José Serra), que diz, na TV, que há dois professores nas salas de primeira e de segunda série, “mas isso é mentira”. O que há são alunos de faculdade, que recebem uma bolsa, mas que

não sabem nada de magistério e que muitos nem vão ser professores no futuro porque não vão ter chance.

Em resumo, podemos concluir que, como acontece “normalmente”, o governante gasta na mídia, com publicidade enganosa, o dinheiro que poderia ser empregado em melhorar as condições de trabalho dos professores.

GESTÃO DO TEMPO

Espaço e tempo oferecidos ao professor da escola fundamental são dois elementos importantíssimos para o desenvolvimento de um trabalho em que as potencialidades físicas e intelectuais dos docentes sejam postas a serviço de um bom ensino. Com relação ao espaço, a óbvia necessidade de acomodações e mobiliário adequados ao desenvolvimento das atividades educativas e de seu planejamento tem a ver, em grande medida, com a organização das turmas de alunos e o oferecimento de espaços e instalações de acordo com uma maneira nova de se organizar. A superação da tradicional maneira de dispor turmas em “classes” com 30 ou 40 alunos, sentados enfileirados e “assistindo” às aulas de maneira mais ou menos formal, certamente exigirá um edifício escolar organizado de forma a atender, confortavelmente, vários grupos pequenos de estudantes que participam das atividades educativas de maneira mais livre e espontânea.

A gestão do tempo dedicado ao trabalho escolar refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim), estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o trabalho do professor for entendido como sendo limitado pelas paredes de uma “sala de aula”. Acrescente-se que o trabalho do professor não se confunde com o do mero preceptor, visto que sua função de educar deve estar integrada na escola com toda sua complexidade social. No dizer de José Mário Pires Azanha (1998, p. 16), “o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções”. Por isso, é o trabalho coletivo dos educadores escolares que deve ser levado em conta quando se fala em organização do trabalho docente, com vistas a uma estrutura democrática da escola.

A primeira condição para que se possa fazer uma gestão do tempo adequada às exigências de um ensino de qualidade é o estabelecimento de uma carreira do magistério, que não apenas lhe dê o estímulo

necessário para seu desenvolvimento profissional, mas que lhe garanta um trabalho de dedicação exclusiva à docência numa unidade escolar, sem ter de ficar vagando em vários espaços institucionais para completar um salário que lhe garanta a subsistência.

Outro aspecto que espanta pela falta de consciência não apenas dos administradores dos sistemas de ensino mas também dos próprios professores é a disparidade que há no salário dos professores da educação básica em comparação com os vencimentos dos professores universitários. Essa tradição certamente vem, por um lado, da maior valorização do trabalho universitário, porque sempre foi dedicado às camadas mais ricas; por outro, pela adoção de um conceito também tradicional de educação que a identifica apenas com a passagem verbal de conhecimentos. Dessa perspectiva, ensinar na universidade exige maior capacidade, na forma dos conhecimentos mais avançados e mais complexos que precisam ser transmitidos aos alunos, em comparação com os conhecimentos (mais simples e menos extensos) que o professor do ensino básico precisa passar para seu alunado.

Todavia, esse raciocínio perde inteiramente sua validade sob a perspectiva de uma didática que incorpora os conhecimentos científicos mais recentes, e a partir de um conceito de educação, não como simples passagem de conhecimentos, mas como prática social em que o educando se apropria da cultura na formação plena de sua personalidade. Dessa perspectiva, o papel crucial do educador é precisamente oferecer ao educando condições para que ele se faça sujeito de aprendizado. Para isso não basta dominar os conhecimentos (ou mesmo a cultura) que “transmite”; é preciso, acima de tudo, levar em conta o educando com quem lida, se quer ter êxito na tentativa de fazê-lo sujeito, de levá-lo a se educar. A esse respeito, o professor do ensino fundamental e o professor do ensino superior lidam com populações de educandos totalmente diversas. O alunado do ensino superior é composto por pessoas adultas, que já têm suas personalidades formadas, podendo fazer-se sujeitos (querer aprender) muito simplesmente a partir da exposição de um professor “explicador” (RANCIÈRE, 2004), o que não acontece com os alunos do ensino fundamental, cuja personalidade está em processo de formação, e cuja educação só tem condições de se realizar quando se leva em conta os diversos momentos de seu desenvolvimento biopsíquico e social.

A capacitação pedagógica de um docente do ensino fundamental, por isso, envolve uma formação profissional e técnica muito mais complexa, muito mais rica de conhecimentos e habilidades do que a formação de um docente universitário. Entretanto, o professor do ensino fundamental não apenas ganha menos que o do ensino superior, como também não conta com as horas para estudo e pesquisa, para além de sua atividade na situação de ensino, como conta este último (embora apenas nas boas universidades públicas). Certamente, não se trata de

reivindicar a restrição das condições objetivas de trabalho do professor universitário (especialmente no caso das escolas privadas, em que o docente em sua grande maioria também precisa ter mais de um emprego para poder se manter). O que precisa é tomar consciência de que o trabalho do professor do ensino fundamental reclama uma carreira de magistério que contemple suas necessidades de tempo e de salário que hoje estão muito longe de ser atendidas.

Sobre a carreira do professor, Vera Sanches, coordenadora pedagógica da escola pesquisada, diz: “Primeiro, que eu acho que o professor não tem carreira. Ele cumpre um tempo aqui de trabalho como um outro qualquer. E às vezes até muito mal. Não tem carreira, não, viu, Vitor? Não é aquela coisa prazerosa, não é aquela coisa ‘eu vou me aplicar para isso’...”. Diz que, se o professor é bastante interessado, ele chega logo à faixa mais alta e para. A partir daí ele não tem nenhum estímulo a não ser esperar a aposentadoria.

Raquel, a diretora da escola, diz que na Escola Célia Cintra os professores estão em final de carreira. Afirma que as professoras mais novas “têm mais entusiasmo”, mas elas são minoria em sua unidade. “Então, essas escolas mais centrais, são professores em final de carreira... [...] Então, nessa escola, eu vejo como uma docência acomodada, que está esperando a aposentadoria”. Perguntada sobre o que mudaria na carreira docente, Raquel diz que “daria condições para eles trabalharem melhor”. E para isso ela acha que deveria ter um regime de dedicação exclusiva, como ela tinha quando trabalhava numa escola experimental. “Se você der condições dignas para um professor estudar e poder se aperfeiçoar, e poder trabalhar sossegado, eu acho que ele se sentiria mais feliz, se sentiria com uma carreira, né?”

Marilda, professora da quarta série, acha que as escolas são todas iguais, e o que precisa é dar melhores condições para o professor poder trabalhar. “Acho que muda só o endereço, muda uma coisinha na administração, outra hora na coordenação, mas são todas iguais. Eu vejo da seguinte maneira: se você tem o aluno e tem o professor, a escola funciona. Sem isso a escola não funciona”.

Vera Sanches, coordenadora pedagógica, diz que, em virtude da falta de condições que favoreçam um maior tempo de dedicação dos docentes, não sente entusiasmo por parte destes para participar nem mesmo das reuniões com pais ou outras iniciativas relativas à dinamização da participação na escola.

Este ano, os meus conselhos de classe serão aos sábados. Não é dia letivo, eu não posso convocar porque convocação implica em pagamento. [...] Olha a minha situação: uma professora avisou que não poderá vir. Tá, bacana. Só que ela faz parte do colegiado, eu preciso fechar meu conselho; como é sábado eu não posso con-

vocar porque como é sábado precisaria pagar... Então, o que eu percebo é que é assim uma troca, não é espontâneo, eu não venho com prazer fazer aquela atividade. É isso que eu sinto.

Em suma, a constatação óbvia a que se chega é que a boa gestão do tempo com vistas a uma educação escolar de qualidade exige, em primeiro lugar, que haja tempo, em quantidade suficiente, para ser gerido. Daí a reivindicação de uma carreira que contemple a dedicação exclusiva do professor. Além disso, quando se trabalha com a perspectiva de novas condições de organização do ensino na prática escolar cotidiana, é a essas novas condições que a gestão do tempo precisará adequar-se.

SÍNTESE E CONCLUSÕES

Na tentativa de discutir a forma como se realiza o trabalho docente, com vistas a tornar a estrutura da escola adequada a uma prática escolar democrática, percebemos que o elemento mais conspícuo dessa discussão é, sem dúvida nenhuma, a especificidade do trabalho pedagógico. Este se diferencia de maneira radical do trabalho na produção tipicamente capitalista, porque seu objeto de trabalho (o aluno) precisa ser também sujeito, ou seja, ele é coprodutor num processo de trabalho que tem por fim a formação de sua personalidade em termos humano-históricos. Como sujeito, somente com o envolvimento de sua vontade o processo ensino-aprendizado pode dar-se; do que decorre que o trabalhador (o professor) também precisa ser um sujeito, um portador de vontade (orientada para o ensino). O objeto de trabalho na produção educativa escolar não é, portanto, um mero objeto externo que se comporta passivamente em relação a sua transformação pelo professor (trabalhador). Por isso, diferentemente do trabalhador comum, cujo motivo para trabalhar é essencialmente o salário (motivação extrínseca à atividade), o professor, além de tal motivação, precisa também de uma motivação intrínseca, que lhe possibilite *envolver-se* com o educando, produzindo, com este, sua transformação.

Esse raciocínio favorece a compreensão do absurdo que configuraram certas medidas, transplantadas da realidade empresarial capitalista para a escola, como é o caso da remuneração por mérito adotada como incentivo para que o professor melhore sua produtividade. Essa medida ou supõe que o professor é relapso e precisa de um maior motivo externo para trabalhar – e nesse caso acaba por premiar os mais medíocres, visto que os que já cumprem suas obrigações não terão maneira de melhorar seu desempenho – ou assume que o salário do professor está aquém do necessário para ele realizar a contento suas atribuições – caso em que as medidas tópicas acabam funcionando como meros prêmios de consolação.

A insistência com que os administradores dos sistemas de ensino procuram culpar a qualificação do professor pela baixa qualidade da educação escolar tem funcionado como álibi para o insuficiente esforço governamental no fornecimento de condições objetivas de trabalho que possibilitem a realização de uma educação fundamental de qualidade. Entre essas condições, sobressai o salário que não é apenas insuficiente, mas também defasado com relação à importância do trabalho docente. O não reconhecimento social dessa importância tem a ver com o prestígio do magistério que tem decaído enormemente. Mas tal prestígio só crescerá num grau que faça justiça à dignidade da educação escolar quando esta deixar de ser pretensa “transmissora” meramente de conhecimentos (setor em que sofre a concorrência de mecanismos e instituições muito mais eficientes do que ela) e assumir seu necessário *status* de instituição cultural, incumbida de produzir educação em seu sentido pleno.

O oferecimento de condições ideais de trabalho na instituição escolar deve iniciar-se pela preocupação com relação à formação docente. Esta merece cuidados no que se refere tanto à formação acadêmica dos docentes quanto à formação em serviço dos atuais educadores escolares. Com relação à formação acadêmica há uma multiplicidade de fatores a serem considerados que tem merecido a atenção de quantidade considerável de estudos e pesquisas. Um desses fatores, que mereceria atenção toda especial, refere-se ao combate incisivo que precisa ser travado contra certa concepção tradicional de educação que ainda parece predominar entre os professores formadores de professores.

No que concerne à formação em serviço, esta deveria ser parte de um amplo programa de assistência pedagógica oferecida à escola por parte dos órgãos superiores dos sistemas de ensino. Um elemento de importância a ser previsto nesse programa seria um consistente sistema de comunicação entre as secretarias de educação e os trabalhadores escolares, por meio de algum periódico, que não apenas levasse aos estabelecimentos de ensino informações sobre a vida nas escolas e o andamento de medidas relacionadas à melhoria da educação, mas também incluísse textos formativos que disseminassem uma visão mais avançada de educação e contribuíssem para o aperfeiçoamento técnico-pedagógico do pessoal escolar.

Com relação à formação em serviço propriamente dita, certamente não deveriam faltar os cursos de curta duração e a organização de congressos e seminários que tratassem de temas atuais da prática pedagógica e contassem com autores idôneos da Pedagogia e áreas afins. Mas, para que a formação em serviço esteja presente no dia a dia dos docentes, uma medida de grande valia seria a institucionalização dos grupos de formação de professores, por meio dos quais os professores estudariam e discutiriam textos de boa qualidade que tocassem nos temas relacionados à prática pedagógica e propiciassem a oportunidade importante de os docentes tratarem coletivamente de questões educativas.

Outra medida que pode provocar significativos avanços na prática educativa de professores é a avaliação interna, nas formas de autoavaliação e de avaliação recíproca. Essas modalidades de avaliação não devem ser instituídas ou organizadas de modo obrigatório e formal, mas serem o resultado de um real interesse do Estado na melhoria da prática docente, que encontraria em sua política de gestão escolar formas democráticas de convencer os educadores a aderirem a tais processos.

Todas essas medidas, obviamente, supõem um corpo de professores interessados e com condições objetivas para desenvolver seu trabalho à altura da dignidade e importância de que ele se reveste. Por isso, aliada a políticas de responsabilização, supervisão e avaliação do ensino, não se pode deixar de instituir uma carreira de magistério, de dedicação exclusiva ao ensino público, com tempos e espaços adequados para educar crianças, planejar e avaliar seu trabalho e participar dos processos de formação. Tudo isso em coerência com a natureza peculiar e relevante do trabalho docente que de fato realiza educação como construtora de personalidades humano-históricas.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 107-128.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduerj; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. *Estrutura da escola e educação como prática democrática*. São Paulo: Feusp, 2010b. Relatório de Pesquisa.

_____. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

RANCIÈRE, J. *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, P. R. Melhora sutil. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 4 mar. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fz0403201009.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2010.

VITOR HENRIQUE PARO

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
vhparo@usp.br