

PROFESSOR: OS CAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO¹

Maria Aparecida da SILVA ²



Arquivo Estado de Minas

1. Comunicação apresentada originalmente no XX Encontro da AMAE e II Congresso de Revitalização do Ensino Normal, Belo Horizonte, outubro de 1986.
2. Professora do Departamento de Administração Escolar – Faculdade de Educação/UFMG.

Que significado pode ter a rediscussão do tema aqui proposto – Professor: os caminhos da profissionalização? Importa, inicialmente, perguntar: Que profissionalização? Sob que ângulo ou ângulos vamos dar resposta à questão? Ou, ainda, por que vias se pode pensar nessa profissionalização? A que conduzem esses caminhos? É possível haver descaminhos na profissionalização do professor? É possível partir de vários caminhos e confluir para um ponto comum na formação do professor?

É preciso que, enquanto professores, descubramos nos diversos âmbitos da prática social e pedagógica os caminhos dessa profissionalização. No nível do currículo da escola normal, na prática exercida em determinada instituição, na prática política pela participação nos movimentos da categoria, na prática desenvolvida nas associações de docentes, nas relações concretas de trabalho, através das condições salariais e de trabalho, nas intervenções do Estado, que caminhos vem tomando a profissionalização?

As respostas a essas perguntas nos permitirão melhor compreender que transformações se vêm processando na organização do trabalho do professor e de que modo essa organização vem afetando suas condições salariais e de trabalho. Dentro desse quadro, como se coloca a questão da profissionalização do professor?

Um primeiro ponto que julgamos necessário abordar refere-se à necessidade de, enquanto professores, nos assumirmos como pessoas que exercem atividade pedagógica, em instituições que reúnem outros profissionais que também exercem ação pedagógica, na condição de assalariados. Isso significa que necessitamos de:

- a) Desvelar o falseamento contido no argumento que considera o magistério como carreira de vocação, amor, dedicação, que pressupõe postura de doação, abnegação, sacerdócio.
- b) Evidenciar que argumentos de tal natureza têm por função justamente encobrir as condições concretas nas quais se dão as relações de trabalho do professor, provocando, além de outras coisas, o esvaziamento do conteúdo profissional da carreira, a ausência de reivindicações salariais e de poder por parte dos professores.
- c) Estabelecer a diferença entre profissionais autônomos (advogados, médicos, quando não assalariados) e profissionais assalariados, em cuja situação se encontra o professor, bem como as implicações desse fato:
 - não controle dos meios de produção;
 - venda da força de trabalho;
 - divisão e simplificação das tarefas, visando maior produção e barateamento da mão-de-obra;
 - relação direta entre horas efetivas de trabalho e salário;
 - não recebimento de pagamento pelas horas de planejamento e correção de trabalhos;
 - concentração de pessoal especializado nas tarefas de concepção-decisão;
 - possibilidade de substituição rápida do profissional de execução, devido ao baixo nível de exigência de qualificação.
- d) Demonstrar como é falaciosa a crença de que o salário do professor é “apenas para complementar” o do cônjuge, ou da família. Uma pesquisa realizada em

São Paulo entre professores constatou que 75,9% dos professores têm o salário como único ou fundamental recurso para o sustento familiar; 20,5% dos professores assumem, com seus salários, os próprios gastos com moradia, alimentação e outras responsabilidades com a família; e apenas 4,5% dos professores utilizam seu salário em gastos com supérfluos.³ Outro fato que indica a necessidade de revisão dessa crença está na disposição dos professores, mesmo os casados, de dobrar a jornada de trabalho em atividades de magistério ou outras, como forma de compensar a queda real do salário.

- e) Mostrar que argumentos sobre o trabalho do professor “apenas para complementar” o salário da família ou do cônjuge – internalizados pelo empregador, pela família, pelo cônjuge e pelo próprio professor – são fatores que contribuem para reforçar o baixo nível de qualidade de vida dos professores e desestimular a participação numa prática política com vistas a uma melhoria salarial e a melhores condições de trabalho.
- f) Investigar em que medida o acréscimo de jornada extra, de até 5 horas de trabalho, além das reservadas ao preparo de aulas e correção de trabalhos mascara o real salário do professor e enfraquece sua participação política nos movimentos reivindicatórios. A dupla jornada ou hora-extra pode constituir uma faca de dois gumes. Por um lado, com o sacrifício de horas de descanso e de lazer, o professor pode obter recursos que lhe permitam a melhoria do padrão de vida. Por outro lado, isso pode distanciá-lo da participação política nas reivindicações da categoria e, conseqüentemente, cristalizar uma situação que lhe é desfavorável.⁴
- g) Atentar para o risco da submissão do professor da rede pública, decorrente de algumas conquistas: estabilidade, efetivação, admissão mediante concurso. Tais conquistas oferecem ao professor a vantagem de não ficar ao dispor do patrão – o Estado, no caso. É para se sentir com mais autonomia que o professor luta por essas medidas. Em um país onde o desemprego chegou a taxas alarmantes, tornar-se efetivo representa um ganho significativo. Importa não se deixar iludir, tomando como dádiva o que de fato foi uma conquista e, conseqüentemente, acomodar-se frente à prática política em nome da estabilidade.

O segundo ponto que consideramos necessário abordar aqui refere-se à profissionalização pelo caminho do estatuto do magistério.

É preciso situar o estatuto como uma determinação legal, de âmbito federal, no caso a Lei 5692/71. Nos termos dessa lei “em cada sistema de ensino haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos (. . .)”, art. 36.

No artigo 37 da mesma lei está prescrito que “a admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei (5.692/71), às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho”.

3. MELLO, 1982

4. MADEIRA, 1982, p. 22-25

Citei os dois artigos para destacar o tratamento especial aos trabalhadores de ensino público, diferenciado dos trabalhadores de ensino particular.

O estatuto do magistério representa uma conquista dos trabalhadores de ensino, uma vez que hoje, diferentemente de antes da Lei nº 5.692/71, eles têm onde se reportar na defesa de seus direitos. Todavia, esse tratamento especial, tanto em relação aos trabalhadores da rede particular, como aos trabalhadores em geral, deve despertar os professores da rede pública para:

- não se restringirem às conquistas enquanto profissionais de ensino, e não se instalem nelas;
- reivindicarem a incorporação, no estatuto, das conquistas de todos os trabalhadores (por exemplo, 13º salário);
- vigiarem para que não deixem de ser cumpridas as conquistas já efetivadas;
- não fazerem do tratamento especial pelo estatuto do magistério um reforço ao argumento ideológico de que o professor é vocacionado, que tem missão especial que o enobrece e, ao lutarem pelo "ideal mistificado", não alienarem-se em relação ao real que é a questão da sobrevivência na condição de assalariados.

São também importantes os caminhos da profissionalização pela participação do professor nas associações de docentes e nos movimentos de professores. As associações de professores podem constituir um fórum para a discussão dos problemas do cotidiano do professor, para o intercâmbio de experiências, para a promoção de encontros locais, regionais ou nacionais nos quais sejam privilegiados os temas que preocupam os educadores.

A criação de diversas habilitações no curso de Pedagogia e o crescente movimento de crítica à divisão do trabalho entre os especialistas e entre estes e os professores determinaram o fortalecimento de associações já existentes e o surgimento de novas. Na organização da luta por seus direitos, os especialistas vêm refletindo sobre sua prática e têm avançado na concepção de suas funções. Todavia, há que se perguntar: em que medida as associações por categorias separadas reforçam lutas corporativistas? Em que medida as reivindicações de natureza corporativista contribuem para a divisão dos especialistas entre si e entre estes e os professores? Em que medida é possível que as associações por categorias sejam espaços para discussão de temas específicos, voltados para o avanço nas concepções de educação, encaminhando para uma associação única a luta pelos direitos, de tal modo a fortalecer o movimento pela profissionalização da carreira?

Os movimentos dos professores, entre eles as greves, são momentos extremamente educativos, na medida em que os trabalhadores de ensino tomam consciência do estado atual de suas condições salariais e de trabalho, e decidem pressionar para mudar o rumo da história de sua categoria. A mobilização política é também momento de conhecimento da categoria, de emergência de líderes, de superação do peleguismo e do corporativismo.

Através da prática política o professor vai entendendo que seus interesses e necessidades são comuns aos demais colegas e à maioria da população. Os movimentos de professores, seja pela adesão ou não, implicam a decisão, a prova de fogo para a postura de "neutralidade", pela exigência de tomar partido por uma ou outra posição, de "sair de cima do muro". E isso é alta-

mente educativo. Os movimentos de professores possibilitam, também, a tomada de consciência de contradições decorrentes do modo de organização econômico-social:

- crescimento econômico, de um lado; empobrecimento salarial, de outro;
- avanço tecnológico surpreendente em contraposição a uma situação de miséria de grande parcela da população;
- discurso político democrático e, ao mesmo tempo, adoção de medidas repressivas.

Além disso, os movimentos ensinam a avaliar os saldos, sem tomar como referência apenas um indicador, como ocorre nas avaliações do tipo objetivo/resultado. Oportunizam uma avaliação mais ampla, que leve em conta outros aspectos, tais como a capacidade ou não de condução política, a ampliação do grau de consciência de classe dos professores, a capacidade de tratar com conflitos, de conviver com a divergência, a quebra da postura de pseudoneutralidade, e outros que não apenas o atendimento ou não de reivindicações salariais.

A discussão sobre a profissionalização do professor nos remete, necessariamente, à questão da definição da escola enquanto instituição social, que tem organização própria em função de seus objetivos. O trabalho do professor se dá concretamente nas relações que estabelece com os demais trabalhadores da mesma instituição, nas condições de assalariado, ou seja, não como trabalhador autônomo, mas como trabalhador coletivo. Nessas condições, o trabalhador de ensino – juntamente com os seus pares, com os supervisores, orientadores, administradores – gera produtos através do processo pedagógico que viabiliza. Engajado nessa produção também se modifica, também se transforma. Há que se perguntar: transforma em que direção? O processo de trabalho e as relações sociais dele decorrentes podem contribuir para a ampliação da visão de mundo do professor? Ou tem contribuído para sua alienação? Qual o peso educativo da organização escolar sobre o professor, bem como sobre os demais profissionais e sobre o aluno?

Cada escola tem sua história, que não é uma história separada da sociedade e da cultura das quais faz parte e, conseqüentemente, da lógica que rege suas organizações. A história de uma instituição é feita pelo modo como os agentes que nela atuam ou nela interferem são organizados e se organizam. A experiência que se vivencia no dia-a-dia da escola deixa profundas marcas na história de vida dos professores, assim como na dos alunos. Através do tipo de organização escolar (mais ou menos hierarquizada – mais ou menos complexa) os professores, bem como os demais profissionais e alunos internalizam um conjunto de normas e valores que contribuem para sua sujeição ou emancipação. Por exemplo, quando o professor é colocado numa escala hierárquica, no último lugar, seja para receber uma informação, dar opinião sobre a organização do trabalho, inclusive sobre o próprio processo pedagógico, é de se esperar que, com o passar do tempo, ele se aliene e demonstre até desinteresse se é solicitado a pensar, discutir, participar, tomar iniciativas.⁵

A ênfase na conformidade com as regras, na postura de passividade e obediência às ordens dos superio-

5. ARROYO, 6 p

res, sem questionamento, a adoção de punições, na maioria das vezes sutis e arbitrarias, quando o sujeito tem comportamento diferente, são formas de socialização altamente eficazes na produção de tipos de cidadãos dispostos a aceitar as relações sociais, as características das estruturas que governam o mundo do trabalho. É interessante notar que a dominação nunca é total. Aparecem sempre nas escolas formas de resistência à dominação, muitas vezes de maneira simbólica. Torna-se necessário detectar essas manifestações e canalizá-las para uma ação mais eficaz, problematizando os conflitos e contradições subjacentes à prática pedagógica e estabelecendo o seu vínculo com a estrutura social e com a cultura.⁶

Por fim, queremos abordar a profissionalização do professor pela via da estrutura e organização do currículo da escola normal. A análise da profissionalização do professor através do currículo exige que nos remetamos à organização do curso de magistério antes e após a Lei nº 5692/71.

Antes da citada Lei, ou seja, na vigência da Lei nº 4024/61, a preparação dos professores para o ensino primário estava sob a responsabilidade dos diversos estados e havia, em nível federal, uma regulamentação condensada na chamada Lei Orgânica do Ensino Normal. A estrutura curricular mantém-se praticamente inalterada desde 1946. A formação do professor era feita com a duração de 4 anos (nível ginasial) e de 3 anos (nível colegial), através de um currículo predominantemente pedagógico. Com a Lei nº 4024/61, criou-se a oportunidade de haver uma pequena diversificação entre os cursos, com a possibilidade de inclusão de duas disciplinas optativas, a nível do estabelecimento, sendo que uma delas deveria ser de natureza vocacional ou pedagógica.

Com a Lei nº 5692/71, a estrutura curricular do curso normal modifica-se, alterando, inclusive, a própria nomenclatura do curso. A estrutura do currículo passa a ser dividida em educação geral, com um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de formação especial ou profissionalizante.

Há quem atribua às mudanças propostas por essa legislação a causa do fracasso ou das falhas na formação profissional do professor. Manifestações desse tipo, sem maiores reflexões, podem estar retratando um saudosismo imobilizador. Há que se ter em conta quais foram os alunos que freqüentavam a escola normal antes da Lei nº 5692/71 e em que escola primária se propunham atuar. Não seriam os egressos da escola normal de antigamente os que deram margem para criar a falsa crença sobre o salário do professor para "complementar" o do cônjuge, devido às suas origens nas camadas mais altas da população? A realidade é que, tanto antes como agora, o mundo do trabalho sempre foi ignorado, quer pela parte de disciplinas de educação geral, quer pelas disciplinas profissionalizantes.

No tempo presente, defrontamo-nos com vários questionamentos:

- O que fazer com a atual habilitação "Magistério de 1º grau" que aí está?
- Que profissional se pretende formar com esta habilitação?
- Que proposta curricular deve ser delineada, tendo em vista a formação do profissional de educação que queremos ver efetuar-se na escola normal?
- Como o ensino de 1º grau - 4 primeiras séries - é levado em conta pelo curso de magistério?
- Sendo o 1º grau de ensino o que atende à maioria da população, e tendo a escola normal que privilegiar esse grau de ensino, por ser seu campo de atuação, como ela se vem posicionando em relação às camadas populares?
- De que modo a escola normal deve instrumentalizar os futuros professores, para assegurar aos alunos das camadas populares, que hoje freqüentam a escola de 1º grau a apropriação do saber fundamental e básico?

É possível alongar muito essa relação de questões. Não obstante, em função do limite de espaço e, mais do que isso, em função do compromisso com a renovação da prática pedagógica do curso de magistério e da escola de 1º grau, assumimos correr o risco de apontar algumas saídas:

- Ruptura com os conteúdos estereotipados, pela inclusão de problemas concretos, seja no âmbito restrito, como o conhecimento do trabalho do professor de 1º grau, ou do trabalho de outros profissionais (as diferentes organizações da escola de 1º grau), seja no amplo, como determinados problemas sócio-econômicos brasileiros (o modo de produção e outros).⁷
- Negação do estágio, como apêndice, no final do curso de magistério, pelo resgate e operacionalização da idéia de estágio como viga-mestra do currículo, de modo a estabelecer a desejada relação teoria-prática ao longo do curso.
- Ruptura com a concepção do saber como produto pronto e acabado, dando lugar a uma produção da qual participem educador e educando, superando a idéia de que o educando não sabe.
- Substituição da relação de dependência pela de cooperação na relação pedagógica entre professor e aluno, considerando que o caráter deste vínculo condiciona o caráter da aprendizagem. Em outras palavras, superação da apropriação do saber pela repetição, sem reflexão sobre o que é dito pelo professor ou pelos livros.⁸
- Eleição de temas de modo a constituir um "tronco comum" de conteúdos básicos e fundamentais sobre educação que, para seu desenvolvimento, exigem, sem perda da visão de totalidade, a contribuição de ciências específicas como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Economia, a Política.
- Compreensão de que a integração e a interdisciplinaridade no currículo não são questões de combinação ou arranjo de assuntos ou, ainda, questões de amizade ou afinidade entre as pessoas, mas sim decorrên-

6. Cultura aqui está sendo compreendida, usando as expressões de Henry Giroux, "como parte do terreno da política e do poder (...) como uma forma de produção por meio da qual os seres humanos tentam mediar a vida diária pelo uso da linguagem e de outros recursos materiais (...), como uma esfera de luta e de contradições e deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida". GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1987, p. 46-47.

7. GARCIA, 1971. p. 342-360

8. Id. *Ibid.* 1971

cia do compromisso político e do empenho dos professores das diversas disciplinas no sentido de propor soluções aos problemas concretos colocados pela prática social e pedagógica.

- Rejeição ao didatismo, ou seja, à ilusão de que a problemática educativa se resume em modificar os métodos de ensino.⁹
- Mudança na concepção de ensinar e de aprender, em função de um projeto mais amplo que leve em conta os direitos de cidadania da maioria da população.
- Compreensão/transformação, na medida do possível, da dependência da prática pedagógica em relação às estruturas hierárquicas e às estruturas sócio-econômicas, e das implicações dessa dependência no grau de autonomia dos trabalhadores de ensino; por exemplo, estrutura administrativa vertical, divisão do trabalho na escola ou entre a escola (tarefas de execução) e os órgãos centrais (tarefas de concepção-decisão).
- Ruptura com o ritualismo, a submissão e a mediocridade nas relações entre professores, alunos, administradores escolares, orientadores educacionais e supervisores pedagógicos que levam à preferência pelo tudo pronto, previsto, ordenado, e impedem a reflexão, a tomada de decisão frente às situações novas.
- Reformulação da estrutura curricular do curso de magistério para aumentar a carga horária das disciplinas de formação geral, a nível de 2º grau e a nível de 1º grau, instrumentalizadas, considerando o campo de atuação do futuro professor.
- Restabelecimento da unidade conteúdo/método, de modo a não esfacelar o currículo em disciplinas metodológicas, separadas dos conteúdos específicos.
- Resgate do papel específico do professor, que na coordenação dos trabalhos pedagógicos tem que assinalar erros conceituais, incoerências, lacunas teóricas, contradições, avanços, progressos, sucessos dos alunos, o que pressupõe, da parte do professor:

- domínio crítico do conteúdo,
- redimensionamento do papel da avaliação,
- vigilância para não assumir postura autoritária ou posturas de amabilidade e cortesia, como formas de autoritarismo ou incompetência disfarçadas, que mais manipulam e dominam do que emancipam o aluno.¹⁰

Iniciamos nossa exposição avaliando a pertinência do debate em torno do presente tema. Aventamos a possibilidade de sua abordagem a partir de posturas analíticas diversas. Explicitamos a nossa. Na tentativa de abordar o tema, andamos por vários caminhos, tendo presente o ponto onde queríamos chegar. Fazer o caminho caminhando significa rejeitar a idéia de que somos depósitos de valores e instituições, mas que enquanto sujeitos da história podemos romper com o modelo de professor que foi internalizado ao longo de nossa formação profissional. Além disso, é necessário esforço e consciência dos limites e possibilidades, o que significa construir o profissional que, juntamente com os seus pares, revolucionará as relações de trabalho, de produção e distribuição do

conhecimento, e perceberá que a renovação da prática pedagógica da escola normal tem que passar:

- pela revisão das atuais condições salariais e de trabalho do professor;
- pela reflexão sobre a dimensão educativa da organização escolar;
- pela redefinição das atuais políticas de capacitação de recursos humanos para a educação;
- pela consideração da escola de 1º grau na definição do projeto de escola normal;
- pelo compromisso da escola normal com a maioria da população, na sua luta por escolarização;
- pela inserção de luta por escolarização e educação numa luta mais ampla, ou seja, por tudo que o cidadão tem direito para viver com dignidade: habitação, saúde, emprego, salário compatível com as necessidades básicas, e outros.

À guisa de considerações finais, queremos deixar registrado que foi nossa preocupação reunir em torno do tema algumas reflexões surgidas durante as aulas, em discussões com alunos, em encontros com educadores, em reuniões com colegas de trabalho. Algumas delas já estão presentes em artigos e livros. Em outras palavras, muitas das idéias expressas resultam da produção coletiva da qual partilhamos, tanto pela inserção na área de educação em decorrência do trabalho que desenvolvemos quanto por acreditarmos na possibilidade de sua concretização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARROYO, Miguel González. *A organização do trabalho na escola primária e na escola normal*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG. 6p. (mimeogr.)
- GARCIA, Guillermo. A relação pedagógica como vínculo libertador; uma experiência de formação docente. In: PATTO, Maria Helena Souza, org. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1971, p. 342-360
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, Cortez, 1987, p. 46-47
- MADEIRA, Felícia Reicher. A esposa-professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho. *Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE*, 4: 22-25, 1982.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1984.

9. Id. *Ibid.*, 1971.

10. Id. *Ibid.*, 1971