

QUANDO ENSINAR NÃO É O MAIS IMPORTANTE: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO-CENTE E O OFÍCIO DO ALUNO NO CONTEXTO ATUAL

WHEN TEACHING IS NOT THE MOST IMPORTANT: REFLECTIONS ABOUT TEACHERS' WORK AND STUDENTS' ROLE IN THE CURRENT CONTEXT

Wanderson Ferreira ALVES*

Resumo: O objetivo do presente texto é analisar alguns aspectos do trabalho do professor e do ofício do aluno no contexto das profundas transformações contemporâneas. O trabalho foi constituído a partir do apoio teórico em autores que discutem o tema e em estudos recentes que abordam as questões aqui levantadas. Sempre que possível ilustro com alguns aspectos da política educacional adotada em dois estados brasileiros, nomeadamente o estado de Goiás e o estado de São Paulo. A análise enfoca três dimensões. A primeira delas se refere às mudanças no papel do Estado e suas repercussões sobre o campo educativo, enfocando o movimento de 'responsabilização' e 'desresponsabilização' e a gestão. A segunda diz respeito ao trabalho do professor, destacando a formação, as condições de trabalho e o sentido de ensinar na atualidade. A terceira trata especificamente do aluno e das novas situações com que este vem se defrontando, particularmente na sua conversão em cliente ou consumidor, bem como ao universo de exigências do mercado de trabalho e sua repercussão na escola. Finalizando, levanto a hipótese de que o conjunto dos processos a que a educação escolar vem sendo submetida em uma sociedade crescentemente

* Mestre em Educação. Doutorando pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE-USP). E-mail:wandersonfalves@yahoo.com.br

regida pelo lucro pode levar a mudanças significativas nos sentidos da docência e na ética que orienta o trabalho do professor.

Palavras-chave: Trabalho docente. Políticas Educacionais. Neoliberalismo.

Abstract: The purpose of the present article is to analyze some of the aspects of teachers' work and students' role in the context of deep contemporary changes. The work was developed through theoretical support in authors who discuss in recent studies the issue raised in this article. Whenever possible examples are given about some aspects of the educational policy employed in two Brazilian states, the state of Goiás and the state of São Paulo. The analysis focuses three dimensions. The first dimension is related to the changes in the state's role and their impact on the educational field, focusing the movement of 'responsibilization' and 'deresponsabilization' and management. The second dimension refers to teachers' work, pointing out the education, working conditions and the meaning teaching nowadays have. The third and last one refers specifically to students and the new situations that students have been facing, especially the change from being a client or a consumer, as well as the great array of work market demands and its impact on school. At the end of the article, I raise the hypothesis that the process, in which education has gone through in a society moved by profit, can lead to meaningful changes in the teaching process and in the ethics that guide teachers' work.

Keywords: Teachers' work. Educational politics. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Na realidade brasileira, em especial desde os anos 90, a educação tem passado por diversas mudanças que parecem afetar tanto a organização interna da escola como todo o sistema. Isto pode ser per-

cebido na implementação de medidas relativas à gestão, avaliação, diretrizes curriculares, formação de professores, financiamento e, até mesmo, em relação ao sentido do oferecimento da Educação Básica. Alguns dos fenômenos apontados como de maior importância para a compreensão desse quadro são a globalização e as mudanças no mundo do trabalho. O primeiro por apresentar um mundo crescentemente interligado. O segundo pelas novas estratégias de produção e gestão, bem como também em relação à própria configuração da disposição das oportunidades de trabalho nos setores primário, secundário e terciário. É desnecessário dizer que existe muito de retórica nisso tudo. Todavia, se não nos comprazermos com essa simples constatação, é preciso compreender melhor o que ocorre. Este é o objetivo das reflexões e análises aqui apresentadas.

O presente texto busca refletir sobre três dimensões das várias possíveis nesse contexto. A primeira delas se refere às mudanças no papel do Estado e suas repercussões sobre o campo educativo, enfocando o movimento de responsabilização e desresponsabilização e a gestão. A segunda diz respeito ao trabalho do professor, destacando a formação, as condições de trabalho e o sentido de ensinar na atualidade. E a terceira trata especificamente do aluno e das novas situações com que este vem se defrontando, particularmente na sua conversão em cliente ou consumidor, bem como ao universo de exigências do mercado de trabalho e sua repercussão na escola. Estas três dimensões formam, então, os eixos articuladores do trabalho.

O texto foi elaborado a partir do apoio na literatura e em estudos recentes que abordam as questões aqui levantadas. Para possibilitar uma maior substância à argumentação, sempre que possível ilustrarei com aspectos da política educacional adotada em dois estados brasileiros, nomeadamente o Estado de Goiás e o Estado de São Paulo. Finalizando, levanto a hipótese de que o conjunto dos processos a que a educação escolar vem sendo submetida em uma sociedade crescentemente regida pelo lucro pode levar a mudanças significativas nos sentidos da docência e na ética que orienta o trabalho do professor.

AS MUDANÇAS NA FIGURA DO ESTADO

Embora o Brasil não tenha, como no caso da Europa, gozado da prosperidade do Estado de Bem-Estar, curiosamente não ficou livre da lógica político-econômica que sobre ele se abateu. A questão é que

o Brasil não está desligado do que ocorre em outros países, e desse modo determinadas tendências mundiais, em maior ou menor medida, também repercutem por aqui. Assim, um arremedo de socialdemocracia surgido no Brasil, “ainda que de cabeça para baixo” (OLIVEIRA, 1998, p.25), trouxe frustração à população majoritária e acabou por reforçar a negatividade da figura do Estado, que já vinha sendo dilapidado desde os Governos Militares. Mas, e hoje, tendo ultrapassado as décadas finais do último século, como está a relação entre Estado e sociedade? Qual tem sido a orientação do Estado frente às demandas sociais? É importante compreender a lógica que rege o Estado na contemporaneidade e suas implicações sociais. As reflexões desenvolvidas por Ball (2004) podem ajudar a compreender essas questões.

O autor chama a atenção para quatro aspectos que considera importantes no atual contexto. O primeiro, central, diz respeito a uma mudança no setor público, que se verifica na passagem do Estado como provedor para o Estado como regulador. O Estado passa a operar como um auditor, dirigindo o setor público ‘de fora’ e governando a distância. O segundo se refere à própria lógica da acumulação capitalista, que, na busca da expansão e do incessante lucro, agora considera os serviços sociais uma área de oportunidades de investimentos, ocorrendo, assim, uma mercantilização de diversas áreas e ações, como gestão, financiamento e avaliação no setor público. O terceiro trata de uma nova ética instalada pela cultura da performatividade no setor público, em que a combinação de descentralização, alvos e incentivos forja novos perfis profissionais e constrói relações de competição por meio de recompensas e sanções baseadas em seus desempenhos. O quarto e último aspecto diz respeito a uma mudança na relação do cidadão com o Estado, a partir do fato de que o cidadão deixa de ser considerado como dependente do Estado e passa a ser visto como consumidor ativo. Na Inglaterra, diz o autor, está em curso uma política de livre-escolha dos serviços de ensino, num contexto em que as escolas são incentivadas à performatividade, de modo que o sistema educacional é transformado em empresa.

Segundo Ball (2004), dois mecanismos ou tecnologias são fundamentais para os processos descritos acima: a performatividade e a privatização. A performatividade é o elemento que permite a instauração de uma nova subjetividade, promovendo, com isso, as mudanças indicadas e expressas em “níveis desempenho”, “formas de qualidade” e “resultados”, tudo isso circundado pelo discurso da responsabilidade (*accountability*). A privatização é a face da desobrigação da prestação

de serviços públicos pelo Estado e sua delegação à iniciativa privada, sendo esta compreendida, necessariamente, como mais eficiente. Essas questões não têm somente implicações de ordem estrutural ou física no âmbito das instituições. São mesmo mudanças mais profundas, que atingem os ‘antigos’ modos de fazer e de pensar e que repercutem na dimensão ética. É isso que apontam Cribbs & Ball (2005) em um estudo recente.

Para Cribbs & Ball, as políticas de privatização colocam em curso uma “re-moralização” das normas que orientam as instituições e os sujeitos. Novas virtudes, propósitos e motivações chegam, deslocando outras, em um cenário em que o mundo dos negócios é visto como o futuro e as burocracias e as formas tradicionais de profissionalismo representam o passado. Tudo isso traz repercussões na ética que orienta os sujeitos e instituições: aí se forjam novas sensibilidades e modos de apreciação em que não se vê como problemática a aproximação entre a escola e o mercado. Os referidos autores entendem que três elementos ou mecanismos são fundamentais para isso: (1) *adoção de objetivos de competitividade*, com a conseqüente ênfase na busca de resultados expressos em rendimentos, ganhos e indicadores de qualidade, como constitutivo das instituições; (2) *novo direcionamento das obrigações institucionais*, o que se apresenta como novos compromissos/obrigações com patrocinadores e parceiros e, até mesmo, por novos vínculos entre estudantes, pais e comunidade local – o que gera contradição entre a retórica da colaboração/participação e a realidade orientada para o mercado; (3) *cultivo e valorização de novas disposições*, como a competição, os valores empresariais e os saberes a eles relacionados, freqüentemente resultando em orientações para a conduta pessoal ou institucional de sucesso, bem como de sobrevivência institucional. Enfim, estes três aspectos constituem uma forma de ‘re-engenharia’ na educação, que age de diversos modos, em particular pela enfática busca de resultados e um estreito discurso instrumental.

O conjunto de aspectos aqui apontados revela um pouco do quem vem ocorrendo nos países de capitalismo avançado e, ao mesmo tempo, permite uma aproximação inicial à compreensão da lógica e do sentido de algumas iniciativas dos governos brasileiros, seja em âmbito federal ou estadual. A lógica mercantilizadora da esfera pública pode ser vista na Inglaterra e, com suas especificidades, também no Brasil. Não é outro o significado do conceito de “instituições públicas de direito privado”, proposto pelo ex-ministro Bresser Pereira, e tampouco o do projeto aprovado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que

Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente...

cria a Parceria Público- Privada”, o conhecido P.P.P. Este último já foi instituído na Inglaterra, e seu nome não deixa dúvidas da natureza similar da proposta: do outro lado do Oceano Atlântico o nome é *Public Private Partnerships*. Vejamos a seguir como ficam os professores e seu trabalho nesse contexto aqui esboçado.

O TRABALHO DOCENTE: DA RETÓRICA ÀS CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA

No contexto das reformas dos anos 90 os professores foram alçados a figuras centrais, seja na retórica oficial ou nos escritos dos especialistas da área. Essa preocupação com os professores diante de uma situação em que se desejam mudanças não é nova; ela já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e também, em certo sentido, no campo educativo brasileiro da década de 70. Na atualidade, no entanto, diferentemente da pedagogia tecnicista dos anos 70, os professores são chamados a serem sujeitos ativos no processo de implantação das mudanças. Clama-se por um “professor-reflexivo”, por um “professor-pesquisador” ou um professor “agente social”, em contraposição ao professor “tecnólogo do ensino”. (VEIGA, 2002). Contudo, em que pese o esforço e a seriedade de inúmeros pesquisadores e entidades ligadas à educação no Brasil, a luta pelo ensino público de qualidade em nosso país tem sido uma empreitada difícil.

Tivemos avanços, é claro. Como aponta Veiga (2002), o contingente de crianças na escola aumentou nos anos 90 e hoje quase a totalidade delas pode se matricular nas escolas; foram realizadas experiências inovadoras importantes em Brasília (Escola Candanga), em Porto Alegre (Escola Cidadã), em Belém (Escola Cabana), e em Belo Horizonte (Escola Plural); os educadores se organizaram em sindicatos e em instituições representativas; e além disso, a produção teórica e editorial avançou. No entanto, a situação da educação no quadro geral é ainda muito precária.

No campo da política educacional, os vetos a diversos pontos do Plano Nacional de Educação (PNE) na gestão Fernando Henrique Cardoso, particularmente no que se refere ao financiamento, trouxeram grandes prejuízos para a educação brasileira. No curso da atual gestão federal, é preciso ser realista: as mudanças foram tímidas e o que se teve foi uma reforma sem projeto, e até o Plano Plurianual de 2004-2007 foi profundamente modificado, com a alteração de 347 dos seus

382 programas. (LEHER, 2005). Embora sejam iniciativas muito recentes e, por isso, de conseqüências ainda pouco nítidas, algumas políticas em curso, como a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a indicação da criação de um piso salarial para o magistério, parecem promissoras. Contudo, será necessário ver seus desdobramentos para uma análise mais abrangente e ponderada de sua efetividade.

Quando, em retrospectiva, se observa o quadro histórico da educação brasileira, chega a ser curioso o discurso da valorização da educação. Em termos percentuais, o que se destina a ela é o equivalente a cerca de 4,2% do Produto Interno Bruto (PIB)¹ do país, enquanto no *PNE da Sociedade Brasileira* (PL; 4.155/98)² já se apontava que seriam necessários pelo menos 7%. Outros países em muito melhor situação que a nossa em relação ao sistema educacional investem proporcionalmente mais na educação, como é o caso da maioria dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Enquanto o Brasil investe cerca de 225 dólares americanos ao ano por aluno matriculado, a média dos países da OCDE é de US\$ 3.320,00 para os alunos do primário e US\$ 4.730,00 para os alunos do secundário³. A situação não é apenas contrastante, mas evidencia o lugar da educação pública nas prioridades dos países.

No que tange à formação dos professores, particularmente a formação contínua e em exercício, algumas iniciativas vêm sendo implementadas. Com nomes diferentes, em diversos Estados (Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico; Horas-atividade; etc.), os professores vêm conseguindo obter tempo remunerado em sua jornada de trabalho para pensar sua prática e planejar coletivamente. A efetividade desses espaços, contudo, está na dependência não apenas de sua existência formal, mas da política que rege os sistemas de ensino e do modo como esta se articula com as escolas, mas também das condições de trabalho que de fato oferecem ao professorado.

¹Como aponta Pinto (2002), é preciso ter cautela com esses números no Brasil, pois eles podem sofrer variações e ser superestimados de acordo com o interesse meramente político-partidário.

²O PNE da Sociedade Brasileira foi elaborado pelos educadores brasileiros e suas entidades representativas em atendimento ao artigo 87 da LDBEN 9394/96, que determina a elaboração de um plano nacional para a educação brasileira. O referido plano sofreu significativos vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, destacadamente no aspecto do financiamento. Um aprofundamento dessa questão pode ser vista em Pinto (2002).

³Dados provenientes de informações do MEC/INEP e OCDE, que podem ser encontrados em um amplo estudo do trabalho docente elaborado por Tardif & Lessard (2005).

Um exemplo é a rede estadual de Goiás, em que os professores cumprem uma carga semanal de trabalho variável de 40, 30, ou 20 horas semanais, tendo parte desta carga horária para o planejamento. No entanto, as horas semanais de trabalho não são cumpridas necessariamente no mesmo turno, e existe um número diferente de aulas para cada disciplina. Ademais, os professores, diante disto, são comumente empurrados a percorrer outras escolas para completar sua carga horária, em especial os professores que lecionam disciplinas com número menor de aulas semanais, como são os casos de Arte e Língua Estrangeira, geralmente com duas aulas semanais para cada turma. O resultado de tudo isso é um planejamento individual. Não existirão momentos capazes de integrar o coletivo da escola sistematicamente, porque os horários dos professores ficam dispersos em vários dias, turnos e escolas. Assim, diante dessas circunstâncias, a idéia de fortalecimento do coletivo de professores da escola se esfacela e os professores seguem em uma caminhada solitária.

Outra medida relativa à formação de professores que vem sendo largamente posta em prática desde a promulgação da Lei 9394/96 é o oferecimento da Educação Superior aos docentes que não tiveram acesso a ela e que atuam nas redes estaduais e municipais. As redes de ensino estão para isso utilizando diversos meios e convênios com instituições de ensino superior. Em Goiás, criou-se a Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás, e no Estado de São Paulo, o Programa de Educação Contínua Para Professores em Exercício. São iniciativas importantes para a qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional dos professores, mas que precisam ainda de ter sua qualidade melhor avaliada. A desqualificação da escola começa muitas vezes na própria formação do professor, como apontaram Marin, Giovanni e Guarnieri. (2004, p.178). As referidas autoras comentam o caso de uma professora que utilizava com seus alunos uma brincadeira de adivinha (“adivinha, adivinha, por cima de uma linha, qual peixe do mar que não tem espinha?”), colhida no material de cursos para docentes em exercício de que ela havia participado e cuja resposta esperada dos alunos era “baleia”!

Ainda no que tange à formação em exercício, é importante observar a emergência de um novo tecnicismo, veiculado através de programas de capacitação de docentes. Esse neotecnicismo encontra sua expressão mais transparente nos programas destinados a interferir rápida e pontualmente em determinada realidade. Um exemplo pode

ser visto na preparação dos professores para atuar no Projeto de Aceleração da Aprendizagem no Estado de Goiás.

Tomando para exame a disciplina Educação Física, Alves (2003) constatou que a desconsideração pelos saberes dos professores atuantes no projeto foi tão grande que, embora eles tivessem toda uma formação inicial orientada numa vertente crítica da Educação Física, e, conseqüentemente, em uma concepção crítica de educação, o curso de formação para o trabalho no projeto de aceleração trazia uma formação orientada nas ciências biológicas, algo muito diferente da tradição de formação de professores de Educação Física no Estado de Goiás desde a década de 90. Desse modo, os professores foram literalmente tratados como executores das idéias concebidas por outros. Recipientes dos quais se insere ou se retira um conteúdo. As estatísticas, contudo, não deixam dúvidas sobre a positividade do projeto, ao apontar que mais de 90% dos alunos do programa são aprovados, um índice superior ao do ensino regular⁴. Aqui entra um aspecto importante: a criação de mecanismos sutis de exclusão em que os alunos são mantidos no interior da escola, diferentemente do passado, quando as camadas populares eram simplesmente expulsas.

No Estado de São Paulo a implantação abrupta da progressão continuada e a lógica que a rege, como vem insistindo Freitas (2003), constitui um perverso mecanismo de criação de formas brandas de exclusão. É preciso examinar até que ponto esta espécie de iniciativa, cujo exemplo é a progressão continuada, altera de fato o metabolismo da instituição escolar. No entanto, para os fins deste texto, cabe destacar que as experiências desta natureza, ao interferir diretamente no fluxo do aluno ao longo dos anos de escolarização, tocam em coisas muito delicadas. Refiro-me aos elementos que criam motivadores para o trabalho do professor e do aluno na escola hoje, como é a avaliação e seu poder de sancionar o êxito ou o fracasso (obviamente um processo eivado de contradições), e a própria cultura escolar. É claro que mudanças são possíveis, mas elas não se fazem abruptamente e nem por decreto.

Ora, tanto no caso do Estado de São Paulo como no do Estado de Goiás, vemos significativa preocupação dos governos com a melhoria dos índices de aprovação e com a correção da defasagem idade-série.

⁴ Dados disponíveis no sítio na internet da Secretaria de Educação do Estado de Goiás: www.goiias.gov.br. Acesso em 23 de fevereiro de 2006.

Essas preocupações podem mesmo ser sinal de procura (o desejo) de melhorias para a educação pública, mas é preciso questionar a forma e o conteúdo dessas supostas melhorias, principalmente em um contexto em que o Estado adquiriu novos contornos.

O Estado auditor e performativo orienta as práticas no interior da escola a seguirem a direção indicada por projetos externos a ela. O cumprimento de acordos internacionais e a ingerência de agências internacionais (Banco Mundial, FMI, UNESCO) têm chegado às escolas. Eles são o pano de fundo da estipulação de metas expressas em índices de aprovação, desempenho dos alunos em testes cognitivos (como no caso do ENEM⁵ ou do SARESP⁶), com a conseqüente bonificação ou sanção das escolas, que pode ir da recompensa ao bloqueio de verbas e até mesmo ao ranqueamento, com a exposição pública das escolas. Nesse ponto é emblemático o caso do Estado de São Paulo, onde a secretária de educação, professora Rose Neubauer, ainda na primeira gestão do governo Alkimim, assinalou as escolas por cores (verde, azul e vermelho), de acordo com seus desempenhos no SARESP (o que causou à senhora secretária sérias dificuldades com os professores e sindicatos, sendo logo demovida da idéia). Tudo isso não deixa dúvidas da racionalidade em curso. Os professores são responsabilizados pela implantação das mudanças no ensino, pela sua qualidade e pelo seu fracasso. O discurso da responsabilidade (*accountability*) parece estar penetrando os espaços escolares e atingindo em cheio os professores. Performatividade e responsabilização talvez estejam se combinando na realidade brasileira, num quadro em que os docentes são estimulados a contribuir na confecção de estatísticas, tendo seu trabalho moldado e intensificado por elas.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito à lógica da desobrigação do Estado em relação a certas dimensões do trabalho docente. Tem sido freqüente o emprego de instituições privadas na formulação de programas ou estratégias de intervenção na área escolar. O caso citado anteriormente, do Programa de Aceleração da Aprendizagem de Goiás, é um exemplo. Nesse caso, a concepção do projeto para a formação dos professores foi deixada a cargo de uma instituição paulista que presta serviços educacionais, chamada CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

⁵ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁶ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

ria). Uma iniciativa que revela uma clara separação entre planejamento e execução no trabalho pedagógico escolar.

Em relação ao Estado de São Paulo, o problema também existe. As escolas experimentais e os centros de planejamento curricular que no passado tinham papel de destaque na formulação de políticas orgânicas de formação docente foram desativados. O Estado se desobriga de possuir centros avançados no pensamento pedagógico e recorre a programas de formação obtidos em concorrência pública, por meio de licitações, e a instituições como o CENPEC. No âmbito dos municípios paulistas, a situação é mais grave. Cerca de 129 prefeituras, número que equivale a um quinto do total, estenderam a terceirização dos serviços públicos para além das áreas de coleta de lixo, pavimentação asfáltica, etc. e atingiram também o serviço educacional. Essas prefeituras pagam a sistemas particulares de ensino, como o COC, o Objetivo e o Anglo, pela formação dos professores, por apostilas e planejamento do ensino. (TÓFOLI, 2006).

A precarização apontada aqui incide diretamente no trabalho do professor e no próprio sentido de ensinar. Sampaio & Marin (2004), a partir de dados de pesquisas da UNESCO, comentam que, questionados a respeito das finalidades mais importantes da educação escolar, 72% dos professores afirmaram que o mais importante é formar cidadãos conscientes, 60% disseram que é desenvolver a criticidade, e 8,9% apontaram que o mais importante é proporcionar aos alunos conhecimentos básicos. A transmissão de conhecimentos básicos é vista como o aspecto menos importante por mais de 20% dos professores! Diante disso, é preciso perguntar: Qual o sentido da instituição escolar? Qual a tarefa fundamental do professor? Na verdade, tudo indica que os professores estão repercutindo a pauperização da escola e parecem perceber que, diante da política educacional atual, ensinar talvez não seja o mais importante.

Por último, cabe salientar que, se a precarização do ensino é preocupante, a ênfase na busca de resultados e a tomada do modelo de gestão das empresas como referência para a organização das escolas são dois de seus ingredientes que não podem ser esquecidos. O problema que resulta de se pensar o ensino a partir da busca de resultados e da adoção da lógica de gestão do mundo dos negócios é que as decisões e práticas educativas, intrinsecamente ligadas a valores humanos e eminentemente políticas, são reduzidas a decisões e práticas de natureza técnica. Assim se apresenta a concepção de gestão escolar

Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente...

adotada nas escolas goianas conhecida por PDE⁷.

O DIFÍCIL OFÍCIO DE ALUNO

As mudanças aqui apontadas, no sentido de ser aluno na instituição escolar, não se relacionam tão somente a fenômenos endógenos à escola, mas também em mudanças que gravitam em torno da reconfiguração do Estado e das profundas transformações contemporâneas, especialmente as que ocorreram no mundo do trabalho.

Diversos autores, como Hargreaves (1999), Ball (2004) e Smyth (1992), fornecem pistas do que vem ocorrendo em países como os Estados Unidos da América, o Canadá e a Austrália. É possível perceber aí um movimento de transformação na relação entre o Estado e o cidadão. O aluno e, conseqüentemente, os pais têm sido vistos muitas vezes não como sujeitos portadores de direitos, mas como clientes ou consumidores de serviços educacionais.

A realidade brasileira, com todas as suas singularidades, não parece estar desconectada dessa nova agenda de questões posta à educação. A idéia da livre-escolha patrocinada pelo sistema de ranqueamento de escolas e a adoção de cores indicadoras de qualidade, como no Estado de São Paulo até recentemente, são algumas das iniciativas que, no nível da Educação Básica, trazem indícios de uma mudança de relação entre Estado e cidadão. Em relação às transformações no mundo trabalho, o quadro perverso criado por uma sociedade que nega o direito ao trabalho e, por derivação, a existência social dos indivíduos, tem sido um forte ingrediente das contradições contemporâneas. Neoliberalismo e novos arranjos no modo de produção se combinam para a formação de um quadro sombrio. Esse é o solo sobre o qual as crianças hoje crescem, experimentam a passagem pela adolescência e se tornam adul-

⁷ No âmbito da gestão escolar, o projeto político-pedagógico que se orienta pelo modelo empresarial, o conhecido Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), é um indutor da adoção do referido modelo de gestão da empresa no âmbito escolar. Esse modelo de gestão foi implementado em determinadas regiões do país (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) e logrou forte penetração no Estado de Goiás. Separando, no âmbito da instituição escolar, grupos de planejamento e implementação, concepção e execução, fragmentando ações e estruturando um processo de racionalização das práticas, o PDE tecniciza o trabalho docente e aproxima a gestão da escola da gestão empresarial. O significado de tudo isto, contudo, pode ir além do que foi apontado aqui. Suas implicações na subjetividade do professor e na relação que este mantém com o trabalho precisam ainda ser melhor investigadas. É possível, como apontam, que aí estejam sendo moldados novos perfis profissionais, mais condizentes com os valores requeridos pelo mercado.

tas. É também, por extensão, o solo em que nossos alunos se tornam trabalhadores ou, não muito raramente, ‘procuradores de trabalho’.

Nas paisagens que formamos em nossas mentes quando imaginamos uma grande indústria, a idéia de uma massa de pessoas e de fumaça saindo das chaminés é recorrente. Ora, não percebemos que teimamos em observar um mundo onde isso se torna cada vez mais raro. A grandeza de uma fábrica no passado estava no volume de sua produção e na quantidade dos operários que possuía; atualmente, ela está no volume da produção e na quantidade decrescente de operários utilizados. O trabalho é um dos elementos fundantes da humanidade e um importante meio através do qual a sociedade se organizou e se desenvolveu. Esse trabalho está hoje desfigurado. Vivemos em tempos de “Horror econômico”, para lembrar o título do belo livro de Viviane Forrester. Não se trata de eliminação e de não necessidade do trabalho humano para o processo de reprodução social, volto a enfatizar. O que está em curso é a redução dos postos de trabalho, com a precarização do trabalho, aspectos que remetem ao trabalho economicamente enquadrado e não à atividade humana em geral.

Em síntese, diante das questões levantadas anteriormente, os alunos parecem estar hoje frente a uma situação nada confortável. Por um lado, eles se defrontam com a escassez do trabalho e sua precariedade, e por outro, são pressionados pelas novas exigências de qualificação. A gravidade disso aflora ao examinarmos o contexto de sua ocorrência, pois o mercado é particularmente perverso para os mais jovens. Dados da Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2006) mostram que o desemprego no mundo voltou a aumentar em 2005 e que ele incide desigualmente sobre os jovens trabalhadores, com idades entre 15 e 24 anos, fazendo com que estes tenham proporcionalmente mais que duplicadas suas chances de não encontrar emprego⁸. Diante disto, as políticas públicas parecem pensar novas funções para a educação

⁸ Especificamente sobre a situação dos trabalhadores no Brasil, pesquisas recentes (CARDOSO; COMIN; GUIMARÃES, 2006) revelam uma dramática situação: no setor petroquímico e automobilístico, no contexto de alta rotatividade dos contratados, o destino mais comum (por volta de 50%) dos trabalhadores demitidos é a informalidade. Daí podem ser retiradas pelo menos duas conseqüências: a primeira é que a exclusão em direção à informalidade degrada a qualificação do trabalhador: dez, quinze anos de empresa e agora esse saber acumulado pelo trabalhador não encontra quem o acolha, ou seja, sem a contrapartida de uma ocupação remunerada, o saber deixa de ser útil para o trabalhador em si e para a sociedade como um todo; a segunda se refere ao fato de que entrar no trabalho informal representa o ingresso em um mundo sem direitos sociais fundamentais provenientes do trabalho formal, como o amparo da legislação do trabalho, previdência, seguro e o pertencimento a um sindicato.

escolar. O estudo desenvolvido por Oliveira (2000) traz importantes elementos para a compreensão desta questão.

Após uma ampla análise que envolveu a investigação da especificidade do contexto mineiro e o estudo das transformações contemporâneas e de iniciativas internacionais em favor da educação, Oliveira (2000) aponta a emergência de novas atribuições para a escola diante das enormes contradições sociais da atualidade. Para a referida autora, o movimento da política educacional no contexto do capitalismo contemporâneo para os países da América Latina vem sendo um modo de gerir o trabalho e a pobreza. A oferta de níveis básicos de escolaridade, mais precisamente, o Ensino Fundamental, vem sendo um meio de produzir uma mão de obra explorável ao capital e, ao mesmo tempo, propiciar empregabilidade aos trabalhadores. Para o aluno, adquirir níveis básicos de escolaridade tornou-se uma espécie de passaporte para a vida.

Esse conjunto de aspectos levantados permite sinalizar que as atribuições do aluno já não são as mesmas que no passado. Dele se espera muito mais que o 'antigo' êxito escolar. A aparente crescente imbricação entre as demandas do mercado e o que a escola faz parece corroborar isso. Tal fato fica claro quando, na seção interna de um jornal de grande circulação no país, o título da matéria diz: "Nota do ENEM, que acontece neste domingo, além de contribuir no processo seletivo de cerca de 400 instituições, pode ajudar na hora de obter emprego"; e na capa, o desenho de um jovem sorridente que, em uma das mãos, segura um diploma, e em outra, uma carteira de trabalho. (CADERNO FOVEST, 2005, p.1). Tudo isso em alusão à proposta do Ministério da Educação de constituir um banco de talentos, com base no desempenho do aluno no ENEM, para que as empresas possam selecionar seus empregados de acordo com as competências que elas requerem. Em verdade, trata-se da subordinação explícita da instituição escolar à lógica do mercado.

A subordinação da educação escolar aos interesses do mundo dos negócios pode assumir diferentes formas. O exemplo citado aludido anteriormente é uma delas e o incentivo ao voluntariado é a outra. A promíscua relação entre educação e mercado parece estar em franca expansão, e até mesmo os corpos dos alunos não ficaram livres dela. Estou me referindo à recente iniciativa da prefeitura de São Paulo de buscar autorizar e incentivar que empresas patrocinem os uniformes escolares dos alunos da rede municipal de educação, colocando nos

uniformes o logotipo e o nome da empresa. Ora, a procura da iniciativa privada como patrocinadora da rede pública de ensino e a transformação da multidão de alunos e, dentro dela, de cada um deles, em ‘garoto propaganda oficial’ não é pouca coisa. Estamos assistindo à dissolução das fronteiras entre o espaço público e o mercado. A privatização nesses termos deixa de ser velada e se torna clara. Sem dúvida, esses são tempos difíceis de ser aluno.

UMA SÍNTESE PROVISÓRIA

Procurei apontar ao longo do texto aspectos da política educacional na atualidade, enfocando algumas de suas repercussões sobre o trabalho do professor e o ofício de aluno. Em relação ao professor, a idéia foi demonstrar a fragilidade do discurso de sua valorização, evidenciando as perspectivas que vêm orientando sua formação, em exercício e contínua, e também suas condições de trabalho. O quadro aqui se mostrou particularmente grave, o que torna difícil endossar a retórica da valorização dos profissionais do magistério. Como é possível dizer que a educação é uma das prioridades das políticas de governo quando existem professores submetidos aos extremos da indignidade profissional? Neste aspecto, o caso dos “professores eventuais” em São Paulo é paradigmático?⁹.

No que se refere às mudanças no ofício de aluno, essas não são menos dramáticas. Frente à nova lógica do Estado e a privatização crescente do setor público, os alunos cada vez mais são vistos como clientes ou consumidores, o que já vem ocorrendo francamente em países do Norte, como a Inglaterra e os Estados Unidos. No caso brasileiro, a situação é também preocupante. Antes a questão estava circunscrita, pelo menos em sua face mais aparente, ao incentivo à participação de empresas e pais de alunos na manutenção da escola. Agora, no entanto, a amplitude e a profundidade da questão parecem ter aumentado, e

⁹ Esses professores são como “trabalhadores casuais”; eles são chamados, eventualmente, para suprir a ausência de algum professor efetivo da escola e não entram, inclusive, na categoria de professores com contrato temporário de trabalho que lecionam anual ou semestralmente nas escolas. Os “professores eventuais” podem trabalhar em uma semana e em outra não, lecionar por alguns dias e em outros amargar a espera. Eles não possuem direitos trabalhistas, recebem pagamento por hora-aula e o aceno de que no próximo concurso público suas horas de trabalho somarão pontos no processo seletivo. Isto no Estado mais rico do país.

Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente...

até o próprio corpo dos alunos se tornou objeto de disputa, o que transparece na discussão sobre a permissão de empresas estamparem seus logotipos e nomes nos uniformes escolares dos alunos da rede municipal da cidade de São Paulo¹⁰. Isto representa não somente uma ação do aparelho público em busca de conter gastos, como se poderia imaginar à primeira vista, mas também o assédio do mercado por sua incessante ampliação.

Diante desse quadro, a educação adquire um sentido puramente instrumental e a qualidade social do ensino é posta em segundo plano. Estranhamente, opera-se a secundarização do trabalho educativo do professor. Mas por que essa incipiência? Qual o motivo da falta de substância da política educacional brasileira? Entre inúmeras variáveis intervenientes, Leher (2005) aponta algo que pode ajudar a entender o quadro que enfrentamos: “O projeto de nação ancorado no agronegócio, no setor financeiro e na exportação de *commodities* não requer um sistema de ensino de qualidade”. (LEHER, 2005, p. 54). Portanto, sendo esta a proposta para o Brasil, não é necessária muita coisa. Um arremedo de escola basta.

As questões enfocadas nesse texto revelam o quanto ainda precisamos caminhar no sentido de termos uma educação pública de qualidade em nosso país. A distância entre os objetivos proclamados e os objetivos reais não é pequena, e ela fica patente na pauperização da escola e no deslocamento de sua função precípua: o ensino, o trabalho com o conhecimento. A qualidade do ensino realizado não parece ser uma preocupação real em considerável parte da política educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, chamo a atenção para o fato de que o quadro delineado ao longo do texto, ao apresentar a imbricação entre as esferas pública e privada no contexto de algumas mutações na figura do Esta-

¹⁰ Inúmeros outros exemplos podem ser dados em relação à privatização da escola pública. O que importa aqui, todavia, é assinalar o processo pelo qual a privatização do espaço público chega e já não incomoda mais, tornando-se uma espécie de paisagem natural: em Goiânia, capital do Estado de Goiás, as pessoas que transitam pelas áreas centrais da cidade podem ver as escolas públicas da rede estadual de ensino ostentar em suas fachadas inúmeros outdoors com as mais diversas propagandas publicitárias. Em algumas dessas escolas a quantidade de outdoors é tão grande que é difícil perceber à primeira vista que ali existe um estabelecimento público, cuja atividade fundamental é o ensino.

do, traz indícios de um processo de mudança, ou pelo menos de uma tensão nessa direção, nos pilares que erigiram a profissão docente, especialmente em sua dimensão ética. Talvez estejamos frente à erosão desses pilares.

A crença em sua atividade de ensino e a crença na escola são, como aponta Silva (2004), marcas que acompanham historicamente a profissão docente. No estudo desenvolvido pela referida autora, ao focalizar a educação escolar em Santa Catarina, São Paulo e Portugal ao final do século XIX e início do século XX, fica clara a percepção que os professores tinham a respeito da relevância social, valor, autonomia e dignidade de sua profissão. Os professores buscavam a melhor conduta possível, a atitude socialmente mais adequada frente ao cumprimento de sua tarefa educativa.

Mesmo com o arsenal de dispositivos de controle dos corpos, do comportamento moral e da conduta política, os professores cunharam para si próprios uma autonomia que os dignificava e, embora sem desconsiderar o peso das políticas públicas, reivindicavam e declaravam como fundamental nesse processo sua própria atuação e a dignidade no desempenhar desta para eles *sempre nobre* tarefa, independente das condições em que a exerciam. Parece possível até que os professores seriam capazes de tolerar que o ensino continuasse atrasado e imperfeito, como chegou a afirmar um deles, desde que isso não resultasse do trabalho da categoria, cuja conduta irrepreensível serviria de escudo a toda sorte de críticas. A conduta social daria legitimidade à profissão docente. (SILVA, 2004, p. 242). (grifos da autora).

A hipótese que levanto aqui é que justamente essa relação do professor com seu trabalho, que constituiu um dos importantes sentidos da profissão docente, vem sendo abalada. O compromisso do professor com o cumprimento de sua “nobre tarefa” e seu compromisso com a tarefa formativa que lhe cabe frente aos alunos parecem estar sendo substituídos pela corrida para a melhoria de índices e dados estatísticos. O discurso da responsabilização (*accountability*) e a performatividade cobram aqui seus mais perversos efeitos. O desenrolar disso tem sérias conseqüências e implica, particularmente, em uma reorientação da ética que preside a prática educativa do professor. Ora, se o que rege as escolas é uma obcecada busca por resultados, a racionalização das práticas em nome da eficiência, o cumprimento de níveis

Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente...

de desempenho e padrões e, se agregado a tudo isso, as escolas e seus agentes são incentivados por mecanismos diversos (modelos de gestão, esquemas de punição e recompensa, discursos) a perseguirem o modelo advindo do mercado, é possível que um dos pilares que formam o sentido histórico da profissão docente esteja ruindo. O trabalho docente com valor socialmente referido deforma-se por dentro e leva consigo laços e sentidos longamente constituídos. Laços e sentidos estes que no processo de socialização profissional permitiam um encontro comum entre os professores, mas que agora parecem se enfraquecer¹¹.

Nesse contexto, dizem Cribbs & Ball (2005), em que a racionalidade instrumental penetra fortemente no âmbito escolar, afetando diretamente a relação do professor com seu trabalho, uma questão precisa ser colocada: como é possível alguém criticar um professor que negligencia as necessidades particulares de alguns de seus alunos para se ater mais detidamente aos aspectos que contam nos índices e nas estatísticas indicadoras de desempenho? Esse professor está conscientemente agindo da melhor maneira possível, mas ele obedece à nova lógica imposta pela “re-engenharia” do sistema educacional. Enfim, temos aí sinais de profundas transformações na dimensão ética do trabalho docente. O aprofundamento dessa questão é tarefa para estudos posteriores. No entanto, cabe aqui o alerta para o fato de que a submissão da educação ao mercado e a privatização envolvem mais do que técnicas. Estas são tão somente a faceta mais visível de um processo em que novos perfis profissionais, disposições e determinadas condutas éticas também são forçadas e desejadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. A formação continuada para os professores de educação física no contexto do projeto de aceleração da aprendizagem em Goiás. **Inter-Ação**, Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiás, v. 28, n.2, p. 205-217, jul./dez. 2003.

¹¹ O impacto disso é mais grave do que comumente se imagina. A atividade humana no trabalho, mesmo nas práticas tayloristas, é sempre espaço de arbitragens, de tomadas de decisão, tendo em vista articular o trabalho prescrito ao trabalho real. É lugar onde se faz escolhas, inclusive em relação ao investimento pessoal na atividade. O trabalho, como aponta Schwartz (1996), envolve relações e valores, e é por isso que insisto nos riscos de uma desfiguração da dimensão ética, principalmente pela especificidade das relações estabelecidas entre professores e alunos no trabalho educativo escolar.

- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1105-1126, set./dez. 2004.
- CARDOSO, A. M; COMIN, A, A; GUIMARÃES, N. A. Os deserdados da indústria: reestruturação produtiva e trajetórias intersetoriais de trabalhadores demitidos na indústria brasileira. In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (Org.). **Desemprego: trajetórias, identidades e mobilizações**. São Paulo: Editora Senac, 2006. p.85-102.
- CRIBBS, A.; BALL, S. J. Towards an ethical audit of the privatization of education. **British Journal of Educational Studies**, v. 23, n. 2, p. 115-128, jun. 2005.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 20 set. 2005. Caderno Fovest, p.1.
- FONSECA, M. Projeto político-pedagógico e plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61, p. 302-318, Campinas, dez. 2003.
- HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. 3. ed. Madrid: Morata, 1999.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **Global employment trends**. Brief, january, 2006. Disponível em: < www.ilo.org.> Acesso em: jan. de 2006.
- LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista ADUSP**, n. 34, p. 46-54, maio 2005.
- MARIN, A.; GIOVANNI, L.; GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.p. 74-86.
- PINTO, J. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.
- OLIVEIRA, D. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p.24-28.
- SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente...

SCHWARTZ, Y. Trabalho e valor. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p.147-158, out. 1996.

_____. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p.101-140 dez. 1998

SILVA, V. L. G. **Os sentidos da profissão docente**: estudo comparado acerca da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o XX 2004. 428f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Cortez, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TÓFOLI, D. Prefeituras de São Paulo terceirizam a educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 de jan. de 2006. Versão virtual disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao>. Acesso em 25 de fev. de 2006.

Encaminhado em: 16/03/07

Aceito em: 15/05/07