

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO
À LUZ DA INTERPRETAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO
MUNICIPAL NO ATENDIMENTO À LEI DO PISO E DA JORNADA DOCENTE**

Rosemary Roggero
Universidade Nove de Julho - Brasil
E-mail: roseroggero@uol.com.br

Relato de experiência

Resumo: O presente estudo se desenvolve com base no relato de experiência da autora na gestão da educação num município da Grande São Paulo, no ano de 2013. A rede em questão atendia cerca de 39 mil alunos, em 199 escolas municipais, aproximadamente 2.800 servidores, dos quais pouco mais de 1.200 professores. O objetivo do trabalho é pensar, por meio de uma situação concreta, efetivada num determinado tempo e lugar, o quanto a questão da valorização docente e suas condições de trabalho é complexa e atravessada por contradições que se dão numa teia de relações concretas, também complexas e contraditórias que exigem, cada vez mais, que o professor se assenhere de sua formação e da constituição de sua profissionalidade. Para tanto, o texto se organizará como relato da experiência enfatizando um recorte da realidade do município em relação à temática abordada e a metodologia utilizada para o diálogo com a rede municipal de educação, em direção à construção da solução para a jornada docente, visando melhoria das condições de trabalho e qualidade social na educação oferecida às crianças. A análise é construída por meio de categorias tecidas com base em elementos conceituais da teoria crítica da sociedade, sobretudo com Adorno e Horkheimer, e o que foi possível destacar da experiência humana, social, histórica e cultural, também com Sennett, numa dialética construída pela empatia.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Jornada de trabalho. Gestão municipal. Relato de experiência. Teoria crítica.

Apresentação

No livro “Juntos, por uma política de Cooperação”, Richard Sennett (2012, p.15) defende que “Cooperação pode ser definida sucintamente como uma troca em que as partes se beneficiam.” E também que:

A cooperação azeita a máquina da concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada (SENNETT, 2012, p. 9).

Nesse sentido, permite pensar que a escuta empática pode ajudar na mediação diante da diversidade de posicionamentos, opiniões, visões de



mundo. Ela pede o que Sennett chama de *estado de espírito subjuntivo*, como algo que abra espaço à experimentação e represente um convite à adesão a novos temas e espaços de diálogo.

Assim, o estado de espírito subjuntivo frutifica mais facilmente no terreno dialógico, esse terreno de conversa que gera um espaço social aberto, no qual a discussão pode tomar direções imprevistas. A conversa dialógica, no entanto, não depende apenas na simpatia, ela prospera mesmo por meio da empatia, esse sentimento de curiosidade sobre os outros e o que são realmente. Na empatia se está com os outros, dando-lhes atenção e aprendendo sobre eles e com eles, sem que necessariamente as pessoas se misturem e se confundam umas com as outras, mas dialoguem, da simples conversa à dialética.

Neste trabalho, as reflexões de Sennett mostram-se muito importantes, porque elas explicam uma forma empática de estabelecer relações que foi se construindo para a realização de parte de um projeto, numa cidade. Mas, para que possa avançar, é preciso que identifique contradições e busque caminhos de superação delas. Assim, o exercício da dialética é o que se propõe como método de análise e, nesse sentido, será a teoria crítica da sociedade que pautará grande parte da reflexão, sobretudo com Adorno e Horkheimer, ao se propor o foco da reflexão sobre a profissionalidade docente. O texto se constrói como um exercício de empatia, que parece ser feito pelo avesso, afetando possíveis velhas certezas, que precisam ser repensadas e, quiçá, substituídas por outras referências.

Para Adorno e Horkheimer (1971), “formação é a apropriação subjetiva da cultura” e como tal está sujeita a contradições presentes na própria cultura. Adorno (1995a) ressalta que, quando voltada para atender *somente os imperativos da profissionalização, é uma formação falsa*. Quando o pensador faz essa afirmação tão peremptória, o faz no sentido de denunciar que, em nossa sociedade, o processo de especialização leva a uma formação diferenciada, tendencialmente superior; porém, o caráter estritamente instrumental dessa formação impede a diferenciação como produção da consciência e, com Horkheimer (1971, p. 167), afirma: “o pseudoculto se



dedica à conservação de si sem si mesmo”. Aliena-se dos processos de desenvolvimento de sua própria consciência.

A formação que leva a esse estado de coisas só pode ser originária de um processo que separa a consciência (que deveria estar voltada para a autorreflexão crítica) da preparação para o trabalho (que aprisiona o indivíduo na produção da vida material), por isso a sua falsidade. E assim revela uma situação em que o professor mantém a sua minoridade social: “Na incapacidade do pensamento em se impor, já se encontra à espreita o potencial de enquadramento e subordinação a uma autoridade qualquer, do mesmo modo como hoje, concreta e voluntariamente, a gente se curva ao existente” (ADORNO, 1995b, p. 71).

Essas abordagens de Sennett, sobre a cooperação, e de Adorno e Horkheimer, sobre formação, introduzem o pensamento que medeia toda a reflexão por trás do recorte temático deste trabalho.

O relato anunciado no título refere-se à experiência desta autora na condução da secretaria de educação de um município de Mogi das Cruzes, Grande São Paulo, no ano de 2013. A rede em questão atendia cerca de 39 mil alunos, em 199 escolas municipais, aproximadamente 2.800 servidores, dos quais pouco mais de 1.200 professores. Os números são aproximados porque a exatidão não é requerida para o que se pretende pensar aqui.

O objetivo de trazer para a análise esse relato de experiência é pensar, por meio de uma situação concreta, efetivada num determinado tempo e lugar, o quanto a questão da valorização docente e suas condições de trabalho é complexa e atravessada por contradições que têm encontrado mais soluções que podem parecer improvisadas, à primeira visada (embora não o sejam). E o fato de que isso não se dá por conta de conluios ou conspirações, mas por uma teia de relações concretas, complexas e contraditórias que exigem, cada vez mais, que o professor se assenhere de sua formação – seja a inicial seja a contínua – como algo que lhe permite uma consciência crítica e uma autorreflexão que lhe conduza além do existente, como indivíduo e como categoria profissional, visto que esses elementos não são dados, mas arduamente conquistados, na história, na sociedade e na cultura, num



processo que é individual e coletivo, altamente exigente em simpatia, empatia, diálogo, dialética e cooperação.

Para tanto, o texto se organizará como relato da experiência, envolvendo a determinação da administração municipal no atendimento à legislação relativa ao tema (ainda que os fundamentos legais e processuais sejam apenas mencionados nas referências, tendo em vista as dimensões exigidas para este texto, que não permite desenvolvê-las aqui), um recorte da realidade do município em relação à temática abordada e a metodologia utilizada para o diálogo com a rede municipal de educação, em direção à construção da solução para a jornada visando melhoria das condições de trabalho docente; e, finalmente, uma análise cujas categorias são tecidas com base em elementos conceituais da teoria crítica da sociedade, sobretudo com Adorno e Horkheimer e o que foi possível destacar da experiência humana, social, histórica e cultural, também com Sennett, a fim de não deixá-la degenerar-se em mera vivência profissional, desgastada no tempo, mas torná-la algo que possibilite a reflexão sobre as condições em que se mantém a docência, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nesta sociedade, em busca da consciência crítica perdida e da superação da alienação imposta, por meio da cooperação – repito – numa dialética construída pela empatia.

Não se trata de esgotar tema tão complexo, mas de olhar com alguma profundidade o recorte espaço-temporal de uma realidade concreta e suas contradições – nos limites a que se propõe este trabalho – procurando romper algumas camadas que a encobrem, visando uma abordagem da profissionalidade docente que permita o enfrentamento e a superação da minoridade social dos professores – mesmo que isso ainda leve muito tempo.

As considerações que encerram o estudo visam sintetizar os elementos das principais contradições expostas e analisadas, tendo em vista o objetivo proposto.

Introdução

O então prefeito municipal determinou a então secretária que buscasse a solução para o atendimento à Lei 11.738/2008, no que dizia respeito à jornada docente. A documentação existente relativa aos estudos realizados pela administração, até aquele momento, embora tivesse avançado, ainda revelava dificuldades para equacionar atendimento à lei, aspectos pedagógicos, orçamento e anseios dos professores.

A primeira medida foi retomar os trabalhos de uma comissão de estudos anterior, formada por supervisoras, diretoras de escola e professores, para que se pudesse resgatar o histórico do trabalho e tornar mais claras as questões subjacentes ao relatório que havia sido apresentado com algumas alternativas, como proposta final do grupo, em outubro de 2012, mas que ainda não satisfazia a administração superior, dadas algumas lacunas existentes.

Essa retomada permitiu perceber que a apresentação das diversas alternativas apontava para a existência de conflitos entre visões no grupo. Os diversos fatores que compunham a equação não encontravam acordo efetivo, ainda que houvesse algumas definições entre os integrantes da comissão. Assim, aparentemente, havia alternativa que tenderia a atender melhor aos aspectos pedagógicos, porém não seria tão vantajosa à vida funcional dos professores; outra atenderia muito bem aos aspectos funcionais dos docentes, mas seria um desastre pedagógico; outras duas, ainda, visando dar conta dos mais elevados ideais pedagógicos e funcionais, estavam fora do alcance orçamentário do município. Naturalmente, esse embate não dava segurança à tomada de decisão quer administrativo-financeira, quer política.

Entre as dificuldades que se apresentavam, uma das mais complexas era a administração da carga horária e o acúmulo de cargos permitido aos docentes. Havia docentes com 20 horas, com 25 horas, com 30 horas, docentes com dois cargos de 20 horas na mesma rede, outros dois cargos de 25 horas na mesma rede, aqueles com um cargo de 20 horas ou outros com um de 25 horas nessa rede mais outro cargo em outra rede municipal, estadual ou particular, ou ainda, aqueles com um cargo docente no município e exercendo outra atividade profissional noutra turno de trabalho. Os docentes com mais de um cargo nesta rede ou em outra somavam mais de 30% do total,



dificultando arranjos, entre outras questões que serão apresentadas adiante. Tal multiplicidade atendeu a necessidades e possibilidades enxergadas em outros momentos, dadas as dificuldades o número de professores disponíveis, atualmente, em todo o país.

Nesse sentido, a autora, como secretária de educação, decidiu abrir amplo diálogo com toda a rede (afinal, mesmo que já tivessem acontecido diálogos anteriores, a chegada de uma nova titular a uma pasta traz curiosidade sobre os rumos a serem tomados e que atitude e visão da área tem essa profissional), começando pela equipe da secretaria da educação – supervisores de ensino e equipe pedagógica, bem como com o núcleo gestor das escolas – formado por diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos – avançando até os docentes, para que trabalhássemos desde a abertura do orçamento da secretaria, passando pela legislação a ser atendida nas questões funcionais, até as questões pedagógicas ligadas à “educação com qualidade social para todas as crianças”, como estava preconizado no Plano Municipal de Educação.

Nesse processo, um primeiro aspecto que chamou a atenção foi algo como o tipo de conhecimento do funcionamento do orçamento e dos fundamentos legais. Embora houvesse documentação anterior de chamadas à participação de todos na discussão do tema para contribuir com a comissão de estudos que havia trabalhado com a questão junto à secretaria, os profissionais falavam na jornada como um benefício ainda um tanto abstrato a que teriam direito e que cada município tratava de um modo, fazendo referência à necessidade de buscar o atendimento desses direitos por meio de alguma representação, como a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), uma vez que a Secretaria de Estado de Educação já vinha iniciado uma experiência de organização da jornada e o município não tinha (e continua não tendo) nenhuma associação exclusivamente ligada ao magistério, sendo que o sindicato do funcionalismo público municipal, mesmo querendo, não consegue cumprir essa função, uma vez que as questões afetas ao magistério contam com elementos, características e legislação própria, além do fato de que muitos professores



atuam nas duas redes e parecem preferir um órgão de classe específico (para o que ainda não se encontram organizados). Há questões históricas, sociais e culturais já cristalizadas, nesse sentido, ainda que componham outro foco de estudos e não caiba discuti-las aqui.

Ainda assim, essa circunstância parecia causar muito ruído na comunicação, assim como a formação de falsas ideias quanto ao que acontece de fato em cada rede e a tendência a se idealizar uma realidade profissional que reúna o pacote de benefícios com o que há de melhor oferecido em cada uma das redes, o que é inviável do ponto de vista orçamentário e funcional, como se pode imaginar.

Cabe observar que essa multiplicidade de situações nos municípios aponta para uma situação dramática para a gestão do sistema educacional no país, mesmo por meio da cooperação entre os entes federados: as condições de cada cidade são tão díspares que a desigualdade só faz aumentar, assim como as soluções improvisadas. Nesse sentido, é possível ver que a Lei 11.738/2008, ao mesmo tempo que busca melhorar as condições de vida e trabalho docente, não garante essa melhoria para todos e pode, inclusive, aprofundar desigualdades. Mais um ponto que exige pesquisa específica.

Mas é fundamental para todos os agentes educacionais, compreender que a Lei 11.738/2008 precisa ser lida à luz de outros documentos legais, que fundamentam políticas públicas para todo o país, de modo que se possam perceber os avanços e as contradições ainda presentes no processo da valorização docente. Afinal, é, sem dúvida, um processo de avanço, que precisa ser entendido em seus elementos principais. Esses fundamentos legais são citados nas referências deste texto e são mais profundamente desenvolvidos em outro trabalho da autora sobre este tema.

Um município, uma dada realidade

No município em estudo, Mogi das Cruzes, estado de São Paulo, o piso salarial estava 142% acima do piso nacional proposto pela Lei, em 2013, alcançados em tempos de FUNDEF e pela vontade política dos gestores municipais desde então, visto que não se trata de um município rico (renda *per*

capita em torno de R\$ 1.900,00, em 2013, conforme dados da secretaria municipal de relações institucionais). O município costuma ser pólo irradiador de boas práticas, em toda a região, e exerce uma liderança, em vários âmbitos, mesmo com seus problemas e contradições. Todos os municípios buscam alternativas para reter professores em seus quadros por meio de outros atrativos, como por exemplo, um alto número de faltas abonadas (alguns municípios permitem 12 faltas abonadas ao ano!). Assim, pode-se notar que a suposta autonomia para os entes federados, sobretudo para os municípios, acaba se mostrando uma falácia, na medida em que, na prática, se transforma em competição por formas de reter profissionais, em circunstâncias que precisam ser melhor estudadas. A impressão que fica é como se a lei de oferta e demanda tomasse conta dos planos de carreira ou de seus embriões, criando situações que, possivelmente, não se sustentem a médio e longo prazo.

Em relação à jornada, os professores do município de Mogi das Cruzes já contavam com 10% da carga horária para atividades extraclasse, geralmente ocupadas com as reuniões pedagógicas na escola. Era preciso cumprir completamente o estabelecido em Lei, observando os limites orçamentários, o déficit de professores, o crescimento contínuo da rede, assim como de todo o município em sua realidade específica dos últimos cinco a dez anos, levando em conta um fator prioritário para as políticas educacionais no país: a qualidade da educação oferecida às crianças.

Outro elemento importante na equação da Lei do Piso e da Jornada é a pouco mencionada Resolução CNE/CEB 05/10, que fixa as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, a serem cumpridas, paulatinamente em dez anos. Essa Resolução articula: Plano de carreira à remuneração e à formação; Realização de concursos para provimento de cargos; Avaliação de estágio probatório; Avaliação de desempenho docente, do sistema e da qualidade de ensino oferecida; Reorganização do trabalho escolar e da gestão com ênfase ao projeto político pedagógico das escolas; Controle social dos gastos em educação; Revisão e adequação dos espaços e tempos na escola; Revisão e adequação de currículos; e, Programas sobre o adoecimento profissional.

Como se pode ver é a Resolução 05/2010 que efetivamente propõe a organização do sistema e menciona quais são os itens a considerar para tal.

Formação docente de nível superior e plano de carreira

Em Mogi das Cruzes, a formação exigida nos concursos docentes e para todo o quadro do magistério já atende ao disposto na LDB 9394/96: formação para o magistério em nível médio ou – preferencialmente – formação superior em Pedagogia (para docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental). Mais de 90% dos docentes possui diploma de ensino superior. E o município oferece um plano de carreira, desde 2007, com dispositivos para evolução funcional horizontal e vertical.

Questões como a valorização da formação em nível de pós-graduação são levantadas, importantes e consideradas; mas implicam o município ser olhado como um todo e valorizar os servidores de todas as áreas com critérios assemelhados, o que gera expectativas outras, em áreas diversas, mas colocadas a partir do que acontece na educação, considerada “prima rica” por ter o maior orçamento de todo o município, em razão do investimento obrigatório de 25% da receita municipal, além dos recursos do FUNDEB (repassado pela União) e da verba QESE (Quota Estadual do Salário Educação). Por isso, as condições de regulamentar o Estatuto do Magistério Municipal no que diz respeito à progressão funcional com base na pós-graduação, bem como mecanismos para incentivar a pós-graduação *stricto sensu* têm sido trabalhados, nos últimos anos, com normativas que também passaram a vigorar entre o final de 2013 e março de 2014.

Concursos para provimento de cargos

É um ponto já respeitado no município, atendendo a própria Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 37, inciso II; na Lei Orgânica do Município, art. 201, inciso V; bem como no artigo 2, inciso II, da Lei Complementar Nº 30 / 2004 (Estatuto do Magistério Público Municipal).

Avaliação do estágio probatório

O item Avaliação do Estágio Probatório é tratado por meio da Lei

Complementar 94/2013, que confere nova redação aos artigos 22 e 23 da Lei Complementar 30/2004 no que se refere aos fatores avaliados no Estágio Probatório do quadro do Magistério. Os itens são: assiduidade, disciplina; postura e ética; compromisso e dedicação; responsabilidade; eficiência no trabalho; qualidade do trabalho; capacidade de iniciativa.

Dois fatores a observar nesse item: desde a Lei de 2004, esta avaliação não foi regulamentada e posta em prática. Mesmo com a nova redação dos artigos 22 e 23 da Lei de 2013, o tema do estágio probatório encontra dificuldades para sair do papel. Dois decretos de 2013 regulamentam a avaliação de servidores municipais. Nenhum deles foi posto em prática e nenhum deles engloba o quadro do magistério.

Avaliação de desempenho docente, do sistema e da qualidade de ensino oferecida

Outro item da Resolução CNE 05/2010, este é um tema tabu na educação básica, em redes públicas, mas precisa ser tratado de modo a possibilitar a superação de visões ultrapassadas e equivocadas.

Em 2013, mesmo não querendo olhar mais profunda e sistemicamente para a questão da avaliação, a rede já contava com alguns instrumentos de avaliação externa: Prova Brasil (Aplicada a cada dois anos, apenas para os alunos dos 5º e 9º anos, desde 2005); Provinha Brasil Língua Portuguesa (Aplicada no início e final do ano letivo, apenas para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, desde 2008); Provinha Brasil Matemática (Aplicada no início e final do ano letivo, apenas par os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, desde 2011); SARESP (a rede participou parcialmente em 2009 e participou integralmente em 2013); Sondagem de Alfabetização, como primeiro instrumento de autoavaliação da rede (Aplicada no final de cada bimestre, para os alunos do Infantil IV ao 5º ano, desde 2011). No entanto, ainda se luta para que a análise dos resultados desses instrumentos se torne sistemática e trabalhada como elemento para o replanejamento pedagógico do sistema e de cada escola.

Dessa forma, a visão sobre a qualidade do ensino tende a ficar restrita ao que o prestígio pessoal deste ou daquele diretor ou diretora, professor ou professora sugere, de acordo com as narrativas de muitos educadores. Há iniciativas excelentes, feitas por profissionais altamente dedicados. Mas chama a atenção o fato de serem iniciativas pontuais. Ainda não se avança sistemicamente em virtude de um possível aprisionamento em visões ultrapassadas e equivocadas, pautadas no medo e na defesa de territórios que, na verdade, ainda não estão ocupados.

Reorganização do trabalho escolar e da gestão com ênfase ao Projeto Pedagógico das escolas

Este foi um ponto em que nos dispusemos a investir muito. Já em março de 2013, após algumas reuniões diagnósticas, no âmbito da secretaria, com supervisoras e equipe pedagógica, criamos uma Comissão Especial Provisória para Estudos e Reorganização de Procedimentos, em que foram nomeados 13 servidores da secretaria de educação, dentre supervisoras, diretoras e professores da rede, com o objetivo de elaborar um documento preliminar para discussão de toda a rede, com princípios, normas e procedimentos de Gestão Escolar frente às questões postas pela contemporaneidade e pela própria Resolução 05/10.

A referida comissão levantou pontos importantes a serem considerados em seus trabalhos, entendendo-os como muito relevantes para uma gestão de pessoas contemporânea, na rede municipal: Absenteísmo docente e do pessoal de apoio; Adidos: Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental; Afastamentos e designações; Previsão de Aposentadoria; Autoridade do diretor; Resgate e valorização de todos os profissionais na escola; Jornada do Professor; Desvios de função e sua relação com os módulos de servidores de apoio; Estágio Probatório; Formação para novos diretores e atualização dos veteranos; e, Remoção de Servidores.

Mas, a primeira versão do documento apontava dificuldades de consenso mínimo na proposição de soluções. Esse fenômeno representa um dos desafios de uma gestão que prima diálogo na construção coletiva de



soluções sistêmicas com base em princípios democráticos. Uma hipótese para outro estudo poderia concentrar a atenção no modo como se constituem as culturas organizacionais das redes de educação, considerado o contexto da construção social e política de cada cidade.

Controle social dos gastos em educação

A criação dos Conselhos Municipais foi preceituada pela Constituição Federal de 1988, artigos 205 e 206, incisos I a VIII, artigo 208 incisos I a VII, parágrafos 1º, 2º e 3º. A Secretaria de Educação do município possui três Conselhos implantados: o *CME – Conselho Municipal de Educação*: instituído através da Lei Municipal Nº 5.990 / 2007 e alterado pela Lei Municipal Nº 6.075 de 05 de Dezembro de 2007; o *CACS FUNDEB – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*: Instituído através da Lei Municipal Nº 6.589 / 2011; o *CAE – Conselho de Alimentação Escolar*: Instituído através da Lei Municipal Nº 4424 / 1995.

Como acontece nos demais órgãos colegiados na escola ou na administração pública em geral, há quem goste muito de participar dos conselhos e há quem os veja como uma obrigação burocrática destituída de seu sentido democrático e participativo, no cotidiano das instituições. A efetividade dos conselhos como instrumentos de gestão democrática merece pesquisa específica.

Revisão e adequação de espaços e tempos na escola

Este nos parece um ponto muito complexo da Resolução 05/2010. A mudança na jornada requer que o docente passe um tempo a mais na escola e fora da sala de aula, noutras atividades, para o que tempos e espaços adequados são necessários. Ocorre que a solução deste problema é bem mais complexa que parece, numa primeira visada, enfrentando questões que vão desde os recursos financeiros, até a existência de espaço que admita ampliação. Pensar a readequação de tempos e espaços nas escolas é tarefa



para décadas, uma vez que implica um novo conceito arquitetônico para as escolas de educação básica em geral.

Revisão e adequação de currículos

Esta é uma questão polêmica em todo o país, objeto de muitas pesquisas, há décadas. No município em questão, as matrizes curriculares e unidades didáticas são desenvolvidas por comissões docentes coordenadas pelo pessoal da área pedagógica da secretaria – o que, em tese, é ótimo. Por outro lado, nota-se, na prática, queixas dos professores quanto a uma tendência de baixa participação em razão de imposições por parte da coordenação do processo – o que não é bom.

Programas sobre o adoecimento docente

O primeiro levantamento referente ao Perfil Docente e Absenteísmo que realizamos para diagnóstico da realidade da rede municipal de educação observou os seguintes aspectos: Número de Professores efetivos em sala de aula e número de Professores Afastados; Faixa etária dos Docentes; Número de Professores com acúmulo de cargo (ou em outras redes de atuação) e Jornada de Trabalho; Dinâmica e tempo de deslocamento de uma rede a outra; Incidência de problemas de saúde agrupados pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas com a saúde dos Docentes entre 2011 e 2013; Número de faltas / Período de Licença (1 dia, 2 a 7 dias, 8 a 14 dias e mais de 14 dias).

Os dados encontrados – que merecem ser objeto de outro trabalho, em razão dos limites deste – apontam a necessidade de se criar programas relativos ao adoecimento docente, sim, sobretudo se pautados por uma reflexão acerca dos parâmetros e normas adotados pela medicina preventiva contemporânea.

Escuta ativa e indagação valorativa

Nossa metodologia de trabalho durante esse percurso utilizou amplamente o recurso da escuta ativa (em situações como: pesquisa de clima organizacional da rede, absenteísmo e adoecimento docente, adequação do

módulo de servidores das escolas, seminário dos equipamentos de inclusão, seminário das creches subvencionadas, seminário das escolas de tempo integral, professores de educação física, orientadores de informática, para as quais a secretária participou diretamente assim como preparou e coordenou equipes para o trabalho conjunto).

Se por um lado, essa escuta ativa foi gerando algumas aparentes mudanças de posturas e melhor compreensão de propostas e diálogo, é relevante observar que muita energia é despendida num trabalho como esse e é preciso ter uma equipe muito afinada ou conquistá-la – o que foi nossa escolha. Em ambos os casos, o fator tempo é um fator complexo, sobretudo porque o tempo da política, no setor público, é atravessado por fatores outros que não os pedagógicos e o dos princípios da gestão de pessoas.

Escuta Ativa e Indagação Valorativa junto aos Docentes sobre a Jornada

O processo foi feito só para os educadores da rede municipal, em 3 dias, um período diferente a cada dia, de modo que todos os professores pudessem participar em algum momento, não sem antes enviar material às escolas para que os docentes tivessem acesso e pudessem se preparar para os encontros, trazendo suas dúvidas e sugestões. Mais de 70% da rede participou. A metodologia da indagação valorativa serviu bem ao propósito. Entretanto, é natural que se questione porque os outros quase 30% não estiveram presentes para tratar de algo que afeta sua vida profissional e funcional. Não obtivemos resposta para isso.

Ainda assim, foi uma participação muito parecida com os movimentos sociais de junho de 2013. Talvez, por ter acontecido na mesma época (essa escuta foi feita em julho). As reivindicações pareceram difusas. Foram levantados mais de 100 itens de sugestões ou pedidos, muitos deles de cunho pessoal ou sem conexão direta com o tema da jornada – outro tema que pode proporcionar um interessante estudo. Entretanto, o que mais chamou a atenção é que uma reivindicação tão antiga quanto esta não era algo almejado por parte significativa dos professores. Mais de 30% deles diziam não querer a



nova jornada e reivindicavam algum “adicional por adesão, caso fossem obrigados”.

Após todos os encontros de escuta e diálogo, levantamentos de dados, informações e tentativas de categorização das contribuições (todas documentadas), formulou-se uma proposta para decisão da administração superior, contemplando a implantação paulatina com adesão não obrigatória à nova jornada docente que, em linhas gerais, incluía não diminuição da carga horária docente com alunos, em sala de aula, mas ampliação de sua carga horária extraclasse, 10% em 2014 e 13,33% em 2015, de modo que ainda em 2015, o município teria alcançado o índice previsto na Lei 11.738/2008, de forma economicamente sustentável, tendo em vista tanto os recursos a que faz jus a educação no orçamento do município, quanto os compromissos com as construções e equipamentos de escolas e novas creches para atendimento à demanda, bem como a manutenção da rede existente.

Não existe solução perfeita no contexto estudado, considerando o atendimento a todas as condições legais e direitos trabalhistas, entre os itens de caráter pedagógico elencados acima. Mas há soluções possíveis em cada momento, que permitem continuar avançando.

A primeira etapa de adesão voluntária deu-se em março de 2014 e atingiu pouco mais de 40% da rede. Naturalmente, entender quem aderiu e quais os seus motivos, assim como quem não aderiu e quais os seus motivos não é questão menor para a gestão do sistema, que levará anos em transição de um tipo de jornada ao outro.

Pensando a experiência

É consenso global a necessidade de valorização docente, em qualquer nível de atuação. Ninguém discorda disso. Historicamente, os problemas relativos à qualidade da educação brasileira encontram na jornada docente e na formação contínua, importantes elementos na implementação de políticas públicas para superação das contradições que a realidade apresenta, em prol de maior qualidade.

Nesta seção, como referência para pensar a experiência, serão tomados os conceitos apresentados por Adorno e Horkheimer, em Teoria da pseudocultura, por Adorno, em Tabus acerca do magistério (1995a) e em A filosofia e os professores (1995b).

Apesar de terem sido produzidos em outro tempo e lugar (anos 1960, na Alemanha), esses três textos apresentam conceitos e análises que nos permitem uma pensar a profissionalidade docente, na forma como vem se dando em nossa realidade.

É importante frisar que não se trata de análise estatística dos dados e informações, mas de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, com base nas percepções, anotações e arquivos da autora, uma vez que tais registros permitem uma categorização preliminar (não-neutra) pela pesquisadora, envolvendo: uma abordagem sobre as expectativas e necessidades docentes em relação à valorização e condições de trabalho, as relações entre tempo, vivência e experiência no exercício do magistério, as relações entre conhecimento e informação estabelecidas pelos professores, o discurso usado para justificar a própria condição e atuação docente, bem como o espaço-tempo para a formação contínua e a busca pessoal por aperfeiçoamento, conforme encontros realizados com os docentes para a discussão da jornada, registrado no material coletado a partir das discussões dos grupos, em mensagens recebidas por e-mail, em discussões com pessoal de gestão da secretaria.

Expectativas e necessidades dos docentes em políticas de valorização e condições de trabalho

Como Adorno (1995b) já observava no sistema educacional alemão, parece haver pouca empatia dos próprios professores em relação à escola administrada, burocrática, que se manifesta na forma de atitudes ambíguas: se por um lado, há uma representação positiva em relação ao papel social do professor, por outro, o magistério transmite um clima de minoridade social, uma vez que parece ter dificuldades em organizar-se como categoria profissional e



discutir as questões de sua profissionalidade, fazendo com que as condições de trabalho possam mudar.

Ainda que haja relações positivas, parte significativa dos profissionais parece fechar-se numa visão parcial de que os gestores são seus inimigos e que devem estar escondendo algo que poderia favorecê-los ou, ao menos, tornar suas vidas menos desgastantes. Observa-se essa pouca empatia nas relações, ainda que se busque o diálogo e a abertura de todas as informações necessárias para tal, para uma efetiva gestão democrática.

Embora, no Brasil, os sistemas geralmente sejam pautados na figura do professor, que pode *subir hierarquicamente* na carreira do magistério, para atuar na gestão, seja como coordenador pedagógico, como diretor de escola ou como supervisor de ensino, não é incomum que aqueles que *sobem* sejam acusados de *esquecer* como é lidar com a sala de aula, enquanto esses não raro tornem-se críticos dos que ali permanecem. As relações profissionais na carreira do magistério são, então, pautadas por intensas contradições entre os próprios atores que têm a mesma formação básica ou, se preferirmos, a mesma origem profissional.

Para Adorno (1995b), a figura do professor ainda carrega o estigma feudal do escravo e do monge, mantendo, por isso, a dificuldade de constituir *status* e uma respeitabilidade que ultrapasse a perspectiva missionária. Quando se trata de atuação na escola pública, essas ambiguidades se apresentam com maior profundidade até do que na escola privada. Nesse caso, parecem prevalecer algumas iniciativas que tendem a mostrar-se como corporativistas e pontuais, bem como atuações fragmentadas das representações de classe. Em geral, nota-se a fragilidade da categoria profissional, que se pauta em reivindicações de reposição da sua autoestima, em relações pautadas pela defensividade, pela desconfiança e pelo medo, a um só tempo. São, sem dúvida, comportamentos histórica, social e culturalmente construídos, que exigem novas abordagens, tempo e diplomacia.

Além disso, Adorno e Horkheimer (1971, p. 144-145) argumentam que:

Quando o campo de forças que chamamos formação se congela em categorias fixas, sejam as do espírito ou as da natureza, as do poder ou as da acomodação, cada uma delas,

isolada, se coloca em contradição com o que ela mesma nomeia, se presta a uma ideologia e fomenta uma formação regressiva ou involução.

A partir desse argumento, é possível pensar sobre o quanto a idéia de valorização docente, presente nos fundamentos legais das políticas recentes, soa frágil em vista das necessidades de autoestima dos profissionais. Parece ser necessário encontrar formas de romper com esse passado que não fomentou autonomia e emancipação.

Relações entre tempo, vivência e experiência no exercício do magistério

Nota-se que muitos docentes relacionam o tempo de magistério a uma vivência profunda da realidade educacional, que por si só já permitiria a experiência necessária para o trabalho educativo. Na outra ponta, a dos que têm pouco tempo de magistério, é mais frequente que justifiquem sua pouca vivência pelo pouco tempo, fazendo crer que só com o aumento desse tempo ganharão a experiência que outros colegas já têm. Também é comum que se registre algo como que um ressentimento quanto às atitudes dos colegas mais experientes, mais *velhos de rede*, que pouco auxiliam os iniciantes. Há, ainda, os que parecem nunca sentir-se preparados para qualquer desafio que a realidade da sala de aula apresente, independente de seu tempo e vivência no magistério. Esses manifestam sentir que sua formação não foi adequada, que não têm condições para lidar com determinadas situações de alunos e famílias, entendidas como tendencialmente piores a cada ano. Em todos os casos, o risco de manter cristalizada uma determinada visão de mundo da educação e de si mesmos, ainda que envelhecida e equivocada para os dias que correm, pode tender a funcionar como impedimento a novos patamares de reconhecimento profissional, sobretudo dentro da própria categoria, quando não em termos sociais mais amplos.

Adorno (1995b, p. 103) chama a atenção para o fato difícil de admitir de que “a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças”. Essa perspectiva parece válida, porque ela justifica, ao mesmo tempo, a atitude de martírio – ingênua e romântica – e a de não envolvimento mais profundo do



docente com seu papel formador, já que ele não se vê valorizado por isso, nos termos da sociedade capitalista de consumo.

As propostas de soluções postas em prática tendem a girar em círculos e levar muitos anos para se efetivarem, sem alcançar necessariamente os objetivos a que se propõem. Por isso, parecem provisórias em relação à lógica formal da gestão. Mesmo que haja as melhores intenções permeando propostas, o fato é que seu alcance tem se mostrado sempre limitado, até pelos longos os tempos de transição necessários para que todos sejam alcançados ou beneficiados por uma política de valorização de médio e longo prazo.

Relações entre conhecimento e informação estabelecidas pelos professores

Nesse terreno pantanoso, a busca de modelos que possam ser aplicados, testados, avaliados, melhorados, não é facilmente posta em questão, porque as pessoas tendem a querer soluções imediatas, tal o tempo em que se acumulam demandas. Mas as soluções mais imediatas logo perdem seus efeitos. O significado de valorização docente parece ficar mais focado em questões salariais, enquanto as condições de trabalho associadas são mencionadas de forma difusa. Assim, questiono se o que está presente na Lei da Jornada, nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação relativos ao tema e apresentados neste artigo e na Resolução 05/2010 atendem as necessidades dos professores ou soam abstratos para a categoria, como elementos da administração do sistema, ainda que tenham sido amplamente discutidos por seus representantes em vários níveis, como foi demonstrado aqui.

Como já abordado antes, chama a atenção o fato de que não sejam muitos os docentes que demonstram interesse por informar-se a respeito das possibilidades de construir alternativas para a construção de novos direitos, nos parâmetros de uma gestão democrática, com consciência crítica. Não é possível culpá-los, porque a realidade os aprisiona na manutenção da vida material, mas também não se pode isentá-los de responsabilidade sobre sua



condição. É dentro das condições mais perversas que se pode encontrar soluções e superações. A história demonstra isso, amplamente, em muitos setores. Mas é preciso abraçar a autorreflexão e a crítica, para além dos estereótipos socioculturais da vitimização com que estão vestidos. E isso não tem se dado de forma efetiva no coletivo profissional dos educadores. Assim se dá “a exclusão socialmente ditada pela formação” (ADORNO E HORKHEIMER, 1971, p. 148) – uma exclusão que se caracteriza pela impossibilidade da autorreflexão como categoria profissional.

O discurso usado para justificar a própria condição e atuação docente

A pobreza e a autocomiseração são as condições predominantemente assumidas pelos professores, no discurso, histórica e culturalmente, em várias partes do mundo. A tendência geral é que se considerem mal formados, mal instruídos, mal orientados, participando de um sistema educacional sem política que os ampare, à mercê de todos os problemas sociais que estouram nas salas de aula de escolas mal equipadas (mesmo que haja melhoria nas condições materiais das escolas de várias regiões como é o caso da rede municipal de Mogi das Cruzes, por exemplo). Entretanto, ainda encontram força na tarefa que acompanha a profissão escolhida: formar pessoas para a vida, mesmo que raramente se sintam em condições adequadas para isso.

O problema aqui se apresenta no fato de que o discurso se reproduz aparentemente sem que se abracem possibilidades para a sua mudança e, obviamente, para a mudança da realidade que o produz. Nesse sentido, a organização de uma jornada docente mais adequada em termos de distribuição do tempo de trabalho entre atividades com alunos e sem eles deve possibilitar avanços, porque pode permitir mais tempo dos docentes juntos, revendo as questões do seu próprio coletivo e das relações com as comunidades em que atuam. Há esperança de que um novo discurso emerga das novas condições que vão se produzindo.



O espaço-tempo para a formação contínua e a busca pessoal por aperfeiçoamento como elementos da jornada docente

Desde que as atuais perspectivas e práticas de formação contínua estão em vigor, muitas propostas e estudos têm se realizado, de modo a buscar elementos de transformação da realidade docente e da qualidade da educação.

Parece que a oferta de um grande leque de opções de formação contínua se perde na organização instrumental do sistema, mas não se converte no almejado. Algo nesse processo se encontra travado e ainda não foi identificado.

Uma hipótese que vale a pena submeter à experiência concreta é a articulação da formação contínua com a avaliação de desempenho como alavanca para o desenvolvimento docente. Só a experiência poderá testar essa hipótese em nossa realidade.

Considerações finais

Cientes de que piso e jornada docente são muito mais do que o que exige a Lei 11.738/2008 e, muito mais do que está na Resolução CNE 05/2010, foi proposta no município uma implantação em que estivessem previstas: a criação de novas comissões de estudos e interfaces entre essas comissões para um planejamento estratégico de médio e longo prazo, em perspectiva sistêmica, para a expansão sustentável da rede. A proposta era fazer isso *juntos*, numa política de cooperação, como indica Richard Sennett, na apresentação deste estudo.

Com os elementos da experiência concreta na gestão de um sistema municipal e o estudo aqui desenvolvido para pensá-la nos parâmetros da profissionalidade docente, pode-se avaliar que não haja uma proposta que gere 100% de adesão e garanta satisfação geral em qualquer rede pública, dadas as condições existentes e as circunstâncias de cada momento, algumas delas contradições do próprio espectro democrático.

A Constituição Federal não obriga qualquer profissional a aderir a qualquer mudança contratual. Naturalmente, isso afeta os professores em



relação à jornada docente proposta pela Lei 11.738/2008. Esse é um ganho democrático, mas também gera dificuldades à gestão de qualquer sistema público que passará vários anos em transição e que deve alertar para aspectos da gestão de outros elementos que visem à qualidade do ensino, conforme políticas tratadas neste trabalho.

No município estudado, prevê-se que novos concursos considerarão uma jornada única de 30 horas para a educação infantil e 34 horas para o ensino fundamental, buscando evitar acúmulo de cargos na mesma rede, a menos que outra administração mude a definição atual, já que o palco de lutas está sempre ocupado por propostas de soluções e visões diversas e as decisões são dinâmicas e, até, imprevisíveis. Mas é impossível evitar acúmulo de cargos com outras redes, por parte dos docentes, se não há dispositivos legais, em âmbito federal, para isso. De qualquer forma, faltam docentes no país, o piso salarial ainda é baixo e, nos tempos que correm, ninguém pode assumir o ônus político de evitar esse acúmulo de cargos em nome de um professor mais tranquilo e focado num número menor de alunos com quem trabalhar para uma melhor qualidade da educação. Só quem pode decidir mudar isso é a própria categoria docente. Assim como só a própria categoria docente pode mudar a representação social negativa que se tem da profissão.

Como diz Adorno, no encerramento do seu texto sobre os tabus:

Referi-me aos tabus acerca do magistério e não à realidade da docência e nem à constituição efetiva dos docentes; mas ambos os planos são inteiramente interdependentes entre si... Esta é uma das parcelas limitadas da realidade para a qual a reflexão e ação individual podem contribuir (ADORNO, 1995a, p. 116).

Esta autora compartilha dessa visão.

A educação conforme organizada nos sistemas de ensino sob a lógica capitalista, mesmo que pública, tem servido ao propósito da formação de indivíduos heteronômicos, sem autonomia real. Portanto, a educação não tem sido libertadora *a priori*, nem como formação nem como profissão, em qualquer âmbito de atuação no sistema. Mas a luta continua e sob solo democrático, sempre há esperança.

Neste trabalho, objetivou-se que por meio do que se pode detectar nos fundamentos das políticas em vigor e no relato de experiência, se pudesse deixar exposto o nervo inflamado das próprias propostas de valorização docente e melhores condições de trabalho, as quais não têm por si só conseguido enfrentar os entraves de uma cultura profissional histórica e socialmente produzida, tanto quanto os tabus que pesam sobre o magistério na nossa realidade.

As contradições sempre alertam para o fato de que sua superação se encontra dentro delas mesmas, desde que enfrentadas com objetividade e clareza, analisando criticamente as circunstâncias que as conservam cristalizadas em tabus, por exemplo. Na própria alienação esconde-se a fagulha libertadora da consciência. Nesse caso, uma crítica que se propõe contundente e nuclear pode contribuir para revelar aquilo que está escamoteado e negado. E compartilhá-la pode permitir que encontremos soluções democráticas *juntos*.

Todos os elementos levantados, no entanto, deixam claro que, para além do que acontece no país, em nível local, Mogi das Cruzes revela um estágio de crescimento que merece ser tratado com atenção – como a fase do estirão das crianças de 9, 10 anos – para que conquistas importantes e pensadas para o alcance de um novo grau de valorização do magistério não se percam e para que a jornada docente não se esvazie em mero reajuste salarial que, mesmo sendo muito importante, pode perder seu efeito imediato em vista de condições macroeconômicas do momento.

Assim, esta autora vê que a valorização docente é algo cada vez mais complexo, que exige mais do professor que o domínio do conteúdo e de habilidades e competências da função educadora em sala de aula. Exige que avance na compreensão e no desenvolvimento de sua profissionalidade, no âmbito mais amplo da sociedade, da cultura e da economia política, em perspectiva contemporânea.

Finalmente, a escrita deste texto se justifica porque a quem se permite, em algum momento da vida profissional, assumir-se agente público na



engrenagem política não é dado o direito de furtar-se à crítica do existente e à autocrítica.

Referências

ADORNO, T. **Tabus acerca do magistério**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T. **A filosofia e os professores**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.

BRASIL. **Lei 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/

BRASIL. **Estudo sobre a Lei do Piso**. Brasília: Comissão Especial. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: **Parecer CNE/CEB 9/2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB no 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: **Resolução CNE 05/2010**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: **Parecer CNE/CEB 09/2012**. Trata dos parâmetros a serem seguidos na implementação da jornada de trabalho dos profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: **Parecer CNE 18/2012**. Reexame do Parecer CNE/CEB no. 9/2012, que trata da implantação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Teoria de la Seudocultura**. Madrid: Taurus, 1971.

SENNETT, R. **Juntos**, os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.