

A GESTÃO CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO E O TRABALHO DO PROFESSOR

Giordano Bruno Soares Roberto*

No meu tempo de menino, na bela e pacata cidade de Mantena, no interior de Minas, quando encontrávamos uma lesma se arrastando lentamente pelo chão, invariavelmente, cumpríamos o ritual, um tanto perverso, de colocar um bocado de sal em cima do pobre molusco. Algum tempo depois, quando voltávamos para ver o resultado, no lugar onde estava a lesma, só havia, então, uma pequenina poça d'água.

Certo dia, quando brincava com meus primos, achamos um casulo preso num galho do pé de goiaba. A descoberta nos impressionou muito, especialmente porque o estranho objeto realizava pequenos movimentos. Logo percebemos que a coitadinha da borboleta tentava se libertar, mas não tinha forças suficientes. Então, resolvemos ajudar. Com um estilete, que usávamos para apontar lápis, e com todo o cuidado do mundo, conseguimos tirá-la da prisão. Para nossa tristeza, no entanto, mesmo depois de alguns minutos, suas asinhas não se desenrugavam, e ela não conseguia voar.

Mas, o que essas duas memórias de minha infância querida têm a ver com a gestão contemporânea da educação e com o trabalho do professor? Talvez, nada. É o que veremos um pouco mais adiante.

Nos nossos dias, a principal característica da gestão educacional é a deliberada adoção de métodos produzidos pela Ciência da Administração. A gestão da escola se aproxima da gestão da empresa. Isso implica, por exemplo, a elaboração de planejamento estratégico, a imposição de metas de produção, a realização de avaliação de resultados, a implementação de iniciativas de redução de custos.

Nas universidades públicas, a adoção desses métodos tem servido, principalmente, para buscar o aumento dos índices de produção acadêmica, além de permitir, em períodos eleitorais, que os governantes apresentem números positivos no campo educacional.

Nas escolas particulares, a adoção dos mesmos métodos tem servido, basicamente, para buscar a diminuição dos custos e a consequente maximização do lucro.

E, por fim, nas escolas particulares, sem finalidade lucrativa, os métodos têm servido principalmente para a busca de obtenção de melhores índices nos vários mecanismos de avaliação de desempenho escolar.

Mas, em todos os casos, privilegia-se o objeto e não o sujeito, a quantidade e não a qualidade.

Nas escolas públicas, o foco está direcionado para fatores como número de publicações, número de orientações de monografias ou teses, número de alunos matriculados, número de alunos concluintes.

* Professor adjunto de Direito Civil na UFMG e Doutor em Direito Civil pela UFMG.

Nas escolas particulares, para o lucro que o empreendimento proporciona. E, nas escolas particulares, sem finalidade lucrativa, para o posicionamento da instituição nos mais variados *rankings* educacionais.

Em nenhum desses cenários, no entanto, os sujeitos são verdadeiramente importantes. Nem o aluno, nem o professor. O aluno só é importante pelo que pode produzir ou pagar. E o professor pelo que pode fazer para que o aluno produza ou pague. O aprendizado não está em jogo. O livre desenvolvimento da personalidade dos sujeitos envolvidos, muito menos.

Do professor, nas universidades públicas, espera-se que produza e, se possível, dê boas aulas.

Nas escolas particulares, espera-se que dê boas aulas, para que os alunos, melhor dizendo, os consumidores, felizes com a adequada prestação do serviço, remunerem adequadamente o fornecedor.

Nas escolas particulares, sem finalidade lucrativa, espera-se que o professor dê boas aulas, para que os alunos acumulem o máximo de dados, a fim de que possam se comportar bem nas avaliações a que serão submetidos.

Para que entregue esses resultados, o professor é submetido a cobranças de todo tipo.

Se não produz, perde pontos no relatório anual. Se não tem um bom currículo *Lattes*, não obtém financiamento de pesquisa. Se não realiza pesquisa com financiamento, não tem um bom currículo *Lattes*. Quando dá aulas muito críticas, os alunos reclamam que não tem didática. Quando dá aulas lineares, dizem que não tem profundidade.

Nada contra as cobranças, normais em qualquer ambiente profissional. O problema é que o conjunto dos elementos colocados à disposição do professor, para que entregue os resultados esperados, não é minimamente satisfatório.

Nas universidades públicas, muito embora os alunos tenham, em regra, boa formação escolar, o que permitiria o desenvolvimento de um bom trabalho educacional, a infraestrutura é deficiente, a remuneração é pífia, o volume de trabalho é desumano.

Nas escolas particulares, ainda que a infraestrutura seja, em regra, muito boa, a formação escolar de grande parte dos alunos não é satisfatória e a remuneração passa muito longe de ser adequada.

Resumindo, em qualquer contexto, espera-se muito do professor, mas não lhe são oferecidas condições adequadas de trabalho.

E isso provoca sofrimento.

Provocaria sofrimento em qualquer profissional.

Mas, em relação ao professor, a questão é ainda mais grave, por conta de uma circunstância especial. Comumente, trata-se o magistério como sacerdócio, como vocação pura, como atividade para pessoas idealistas, sonhadoras. E o professor, por acreditar nessa imagem, não apenas se submete às mais adversas condições de trabalho, como tem o seu sofrimento multiplicado quando fracassa no cumprimento de sua tarefa. Sim, porque, além de ficar privado das vantagens que obteria caso fosse bem sucedido, além de experimentar o prejuízo material decorrente de seu fracasso, o professor, em seu íntimo, sente-se abatido por não ter logrado êxito na missão de ensinar.

E não sofre apenas o professor. O aluno ressent-se, igualmente.

E a sociedade, de modo mais amplo, sofre com a qualidade da educação que recebe.

E o drama é que também esperamos muito da educação, apostamos muito na educação, falamos muito em educação, discutimos muito a educação, mas não saímos do lugar quando o assunto é educação.

Tragicamente, nossas reformas educacionais são antes estratégias de manipulação de números que mecanismos de profunda transformação.

E aqui nem vale a pena olhar para trás, em busca de um passado glorioso, que, de resto, não temos.

Quando, independente o país, em 1822, e instalada a nossa primeira Assembleia Constituinte, em 1823, ante a oportunidade de organizar globalmente o ensino público, fizemos uma escolha de trágicas consequências (BRASIL, 1977, p. 23-25, 58, 174, 175).

Durante os debates sobre a criação de um curso jurídico, para dotar o país dos quadros administrativos de que tanto necessitava, o deputado Montezuma sugeriu que os trabalhos fossem suspensos, dando lugar à elaboração de um “plano geral de educação”.

Costa Barros concordava com a ideia. Por isso, dirigiu aos colegas a seguinte pergunta:

“Como procuramos já, de presente, estabelecer universidades onde não há mestre de primeiras letras?”

Em 1826, quando a proposta de fundação dos cursos jurídicos foi retomada, o deputado Ferreira França sugeriu que, antes de implantar o ensino superior, os parlamentares deveriam cuidar da “[...] maneira de promover a primária instrução da mocidade, qual é o ler, escrever, contar, medir comumente, etc.”.

A opinião vencedora, no entanto, foi a de Souza França.

O deputado, depois de defender a urgência na implantação dos cursos jurídicos, para o provimento dos cargos administrativos do Estado, concluiu:

“Temos, ou não temos escolas de primeiras letras? Eu creio que, em qualquer parte do Brasil, ou bem ou mal, sabe-se ler e escrever.”

Assim, a 11 de agosto de 1827, os cursos jurídicos foram criados no Brasil, antes, muito antes da organização global do sistema de ensino.

Adotamos, portanto, essa solução original de, querendo construir um edifício, o edifício da educação nacional, começarmos pelo teto e não pela base.

E de lá pra cá não foram poucas as reformas a que o nosso peculiar edifício foi submetido. Nenhuma delas, no entanto, ocupou-se de oferecer melhores condições a que o trabalho docente se desenvolva. As formas de avaliação são alteradas. Os modelos de ingresso nas universidades são modificados. Matérias são incluídas nos currículos. Matérias são retiradas dos currículos. Nada, no entanto, que melhore a situação do professor.

E, entre as muitas medidas que poderiam fazê-lo, como, por exemplo, a redução do número de alunos por turma, a adoção de medidas de qualidade de vida no trabalho, há uma sem a qual nenhuma outra faz sentido.

Trata-se do modo como se remunera o professor, em todos os níveis de ensino. O problema é grave e antigo.

Quando o parlamento brasileiro discutia a criação dos cursos jurídicos, surgiu a ideia de se equiparar a remuneração dos professores catedráticos à dos

desembargadores das Relações. E a Lei de 11 de agosto de 1827 fez isso. Nada mais que um pedaço de papel, no entanto.

Ao longo de todo o período imperial, os professores dos cursos jurídicos ficaram submetidos a baixas remunerações.

Em 1860, Aprígio Guimarães, professor na Faculdade de Direito do Recife, fez a seguinte reclamação: “Dão-nos as honras e o tratamento de desembargadores, e recusam-nos os ordenados destes [...]” (GUIMARÃES, 1860, p. 19).

Algum tempo depois, o falecimento de dois professores de Direito permitiu revelar o quanto a baixa remuneração, por vezes, conduzia a situações dramáticas, como se pode notar pela leitura do seguinte relatório, de 1870:

Na idade de 77 anos e depois de 42 de aturado ensino, o nosso colega, de saudosa memória, o Conselheiro Lourenço Trigo de Loureiro, apesar de uma vida retirada e parcimoniosa, achou-se, em seus últimos momentos, em tal penúria, que, a não serem os cuidados de seus amigos, os seus restos mortais ficariam a cargo da gélida caridade oficial.

[...]

A não ser a Municifência Imperial, [...] em favor da desprotegida família de [...] nosso colega Dr. Braz Florentino Henriques de Souza, a esposa e filhos desse ilustre cidadão, que somente viveu para servir às ciências e ao país, achar-se-iam na luta contra as principais necessidades da vida! (AGUIAR, 1870, p. 2).

Como se percebe, portanto, é muito longa a nossa tradição de remunerar mal os professores.

E sem enfrentar esse ponto, não há mecanismo contemporâneo de gestão que contribua para a melhoria da qualidade do ensino.

O professor, porque mal remunerado, ou se realiza profissionalmente fora do magistério, e acaba relegando-o a segundo plano, ou fica obrigado a trabalhar tanto, e, às vezes, em tantos lugares, que não consegue, ainda que queira muito, imprimir a qualidade desejada na execução de suas tarefas.

Agora, como resumo do que foi dito, gostaria de propor as seguintes teses, para subsidiar futuras discussões:

1. A gestão contemporânea da educação se aproxima da gestão empresarial.
2. Em consequência, espera-se que o professor produza determinados resultados.
3. As atuais condições de trabalho de que o professor dispõe não permitem, no entanto, que ofereça resultados satisfatórios.
4. O fracasso escolar provoca sofrimento e decepção, principalmente no professor, mas também no aluno, e na sociedade de modo mais amplo.
5. A gestão escolar deveria se preocupar antes com a qualidade que com a quantidade, antes com o livre desenvolvimento dos sujeitos envolvidos que com a produção de estatísticas favoráveis.
6. Nenhum outro fator poderia colaborar com mais intensidade para as mudanças desejadas que a completa revisão do modo de remunerar o professor.

Eram essas as ideias que eu havia preparado para a nossa conversa. Permitam-me apenas, nessa despedida, retomar aquelas duas historinhas do início.

Vocês sabem por que nós, meninos levados, colocávamos sal na lesma? Não sei, mas suspeito que tenha algo a ver com o desprezo que sentíamos por aquele bichinho lento, preguiçoso, quase imóvel.

Vocês sabem que por nós, meninos inquietos, ajudamos a borboleta a sair do casulo? Também não sei, mas suspeito que tenha algo a ver com impaciência, incapacidade de esperar, pressa.

Nós não gostamos de lentidão. Nós gostamos de pressa. Os mecanismos contemporâneos de gestão priorizam o número, a quantidade. É preciso, então, andar, correr, voar.

O problema é que com a educação é diferente. Não por outro motivo Rubem Alves deu ao seu último livro sobre o assunto o título de *A pedagogia dos caracóis*. Nele, o autor mineiro defende o valor da vagareza quando o negócio é aprender e ensinar.

O caracol, e não o gavião ou a lebre, é o modelo do bom professor e do bom aluno. E é então, com um pequenino trecho desse livro, que me despeço:

A lentidão é uma virtude a ser aprendida num mundo em que a vida é obrigada a correr ao ritmo das máquinas. Gastar tempo conversando com os alunos. Saber sobre sua vida, seus sonhos. Que importa que o programa fique atrasado? A vida é vagarosa. Os processos vitais são vagarosos. Quando a vida se apressa, é porque algo não vai bem. (ALVES, 2010, p. 79-80).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João José Ferreira de. *Memória histórico-acadêmica do ano de 1870*. Recife: [s.n.], 1871.
- ALVES, Rubem. *A pedagogia dos caracóis*. Campinas: Verus, 2010.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil*. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 1977.
- GUIMARÃES, Aprígio Justiniano da Silva. *Memória histórica acadêmica apresentada na primeira sessão do ano de 1860 à Faculdade de Direito do Recife, na forma do artigo 164 dos Estatutos*. Recife: [s.n.], 1860.