

## OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A CONQUISTA DE UM TEMPO NÃO TAREFEIRO.<sup>1</sup>

THE PROFESSIONAL EDUCATION AND CONQUEST OF A TIME NO TAKERS.

*Leni Aparecida Souto Miziara (UEMS/EEWGG/UNESP)<sup>2</sup>*

### Resumo

Este artigo realiza reflexões acerca do trabalho do coordenador pedagógico, com utilização de um referencial teórico crítico, em que o sujeito é o agente de seu trabalho. Para chegar as conclusões foram utilizados depoimentos de coordenadores, que se colocam como constantes tarefeiros. Com essas reflexões acerca do trabalho do coordenador conclui-se que o desafio está em fazer com que os docentes percebam a importância de uma formação continuada comprometida tanto com sua emancipação quanto com a dos docentes e discentes. Caso contrário, seguirão alienados, desenvolvendo o papel de forma repetitiva e mecânica a exemplo da sátira do filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin (1936). Todavia, é conveniente ressaltar que numa educação comprometida com a transformação social, não há lugar para profissionais desprovidos de senso crítico, tarefeiros e, sobretudo para aqueles que não conseguem desenvolver seu ofício em sintonia com os seus pares de forma interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Formação docente. Professores.

### Abstract

This article presents reflections on the work of the pedagogical coordinator, using a theoretical critic, in which the subject is the agent of his work. To reach the conclusions were used testimonials from coordinators, facing constant as pieceworkers. With these reflections on the work of the coordinator concludes that the challenge is to make the teachers realize the importance of continuing education committed to both their emancipation as with teachers and students. Otherwise, follow alienated, developing the role of a repetitive and mechanical example of satire film *Modern Times*, Charlie Chaplin (1936). However, it is appropriate to note that in education committed to social transformation, there is no place for professionals devoid of critical thinking, piece workers, and especially for those who fail to develop their craft in tune with their peers in an interdisciplinary way.

**Keywords:** Pedagogical coordinator. Teacher training. Teachers.

---

<sup>1</sup> Este artigo faz parte de reflexões apresentadas na dissertação de mestrado intitulada “A coordenação pedagógica e a práxis docente”.

<sup>2</sup> Coordenadora Pedagógica da rede estadual de Mato Grosso do Sul, Professora no Curso de Pedagogia – UEMS – Campus de Paranaíba e Doutoranda da UNESP.

## Introdução

Sem um horizonte que nos encante e nos torne esperançosa a luta, não passaremos de tarefeiros, carentes de perspectivas e de resultados. Danilo Gandin.

Normalmente, quando ouço professores e professoras relatando suas dificuldades para cumprir as tarefas do cotidiano, as imagens recorrentes para mim são as do filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin (1936), as quais revelam um modelo de sociedade marcada pela pressão do capital, sobretudo no que se refere ao ritmo temporal sobre o trabalhador.

Nesse aspecto, este clássico nos incita a refletir de modo especial acerca das concepções de espaço e tempo impregnados de valores socioculturais e econômicos. Evidentemente, ao tomar este filme como uma referência para pensar o tempo, convém reconhecer que este expressa a construção de significados e realidades sociais a que grande parte dos sujeitos está ainda submetida. Louro (2002, p.122) também sublinha sobre isso quando afirma que

[...] distribuem-se de modos diversos o tempo e o espaço do trabalho ou do lazer, da casa ou da rua, numa cultura ou noutra, para os homens e as mulheres, para os adultos e as crianças. Há lugares e momentos que são proibidos para determinados grupos sociais e permitidos para outros. ‘Saber qual é o seu lugar’; onde ou como ‘ocupar’ o tempo; ‘aproveitar’ ou ‘matar’ o tempo; o que fazer com o ‘tempo livre’; como se preparar para ‘outros tempos’ são questões que implicam uma articulação espaço-temporal e que têm respostas diferentes para diferentes sujeitos. Tais respostas são aprendidas desde a infância, na escola e na família, nos discursos da Igreja, da mídia, das instituições sociais.

Historicamente, o Brasil, caracteriza-se pelas desigualdades e exclusão social, decorrentes de um Estado neoliberal que vincula suas políticas aos processos ligados à sociedade de mercado.

Dessa maneira, a educação pública é um terreno fértil que reproduz a dominação presente em uma sociedade de classes, cujas concepções e práticas contrariam a classe trabalhadora. Moreira (1999) assinala enfaticamente que a política neoliberal não educa para a [...] “emancipação de indivíduos e grupos oprimidos” tampouco “para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática” (p.132). Pelo contrário, desde o princípio a escola e a pedagogia visavam apenas à formação de indivíduos úteis e produtivos para servirem à classe dominante.

Varela (1995) analisa a produção de saberes relativa à infância e sua condição enquanto aluno quando, no limiar do século XX, na conformação da sociedade ocidental, fazia-se necessário escolarizar as crianças da classe trabalhadora, visto que a Revolução Industrial exigia nova ordem para a sociedade: a da produção. Neste aspecto, preocupava-se em propiciar aos indivíduos conhecimentos científicos consoantes a cada faixa etária.

Surge daí o que hoje todos conhecem como etapas do desenvolvimento: seriação, organização por idades, sequenciação de atividades e exercícios visando à produção de “sujeitos ajustados às necessidades dos novos tempos” (LOURO, 2002, p.122). Percebe-se a constituição destes saberes nas propostas pedagógicas curriculares em que as crianças são divididas e enturmadas conforme suas idades. Cada etapa requer conteúdos e objetivos previstos que exigem métodos e técnicas para a organização da aprendizagem. E, quando o

sujeito não absorve o conhecimento em tempo previsto, é considerado portador de “problemas de aprendizagem”.

Nesse sentido, as pedagogias corretivas e psicológicas vieram reutilizar o tempo e espaço escolar em função desses problemas, todavia “continuaram a produzi-los e reproduzi-los não apenas como distintos, mas como desiguais” (LOURO, 2002, p. 123). Ainda conforme esta autora,

[...] meninos e meninas, da cidade ou do campo, das vilas operárias ou da elite viveram diversamente os processos de escolarização não apenas porque estão, muitas vezes, em instituições escolares absolutamente diversas – e os edifícios que as abrigam, seus móveis e tecnologias revelam essas diferenças muito claramente –, mas também porque, mesmo no interior de uma mesma instituição, são percebidos e se percebem de modos diferentes. Suas diferenças – de gênero, etnia, classe, idade – acabam por servir de justificativas para tratamentos não equivalentes, acabam por permitir hierarquizações e classificações valorativas. (LOURO, 2002, p. 123).

Assim, reportando ao filme *Tempos Modernos*, questiono se aquela situação social e econômica não corresponde à realidade contemporânea. Principalmente as cenas que destacam os operários trabalhando, sofrendo com as rotinas de esforço repetitivo, levando-os, sobretudo, à alienação.

Ao refletir acerca desta visão de Chaplin, remeto à sequência inicial, quando um grande relógio mostra a hora da entrada dos trabalhadores – e eles em ritmo acelerado e impaciente, sem tempo para refletir sobre a sua atuação profissional, encaminham-se para seus serviços, e logo após suas imagens são substituídas pelas de carneiros seguindo numa mesma direção. Com esta analogia, o autor/diretor cinematográfico mostra sujeitos agindo como ovelhas mansas, conduzidos aleatoriamente, desprovidos de uma clara definição dos rumos que devem tomar.

Similarmente, um professor ou professora que não tem tempo e, por conseguinte, não faz um curso de aperfeiçoamento, de pós-graduação ou até mesmo no próprio local de trabalho, onde tem dificuldade para participar da elaboração de uma proposta pedagógica e das reuniões de estudos não estaria desenvolvendo seu trabalho de forma alienada, seguindo quase sempre o estabelecido por outros profissionais da escola? Veja o depoimento de uma das professoras quando entrevistada para minha pesquisa de mestrado:

*Com todos esses anos de experiência, não preciso **perder tempo** com mais estudos, cursos e planejamento para dar uma boa aula. Pois o bom profissional é conhecedor da realidade em que está inserido e dos conteúdos da sua disciplina. (OLGA).*

Esta professora, em vez de perder tempo, não estaria ganhando, visto que ela estaria participando da construção de caminhos possíveis para despertar em seus alunos o desejo pelo conhecimento?

Assim sendo, presos à rotina, com pouco tempo para refletir e consumidos pelo imediatismo, comparo a vida cotidiana dos professores às ovelhas do filme que, de segunda à sexta-feira, o cotidiano é sempre o mesmo: despertam apressadamente, sem o tempo devido para a primeira refeição, organizam os materiais do dia e seguem acelerados para não atrasarem. Referindo-se a essa correria, uma das professoras entrevistada se expressa assim:

*Levanto cedo, levo as crianças à escola, venho para cá, trabalho até às 11 horas. Em seguida, vou para casa, almoço e retorno à escola municipal. Lá, fico até as 17 horas e volto para casa. Enquanto minha filha faz tarefa, eu faço meus planos de aula. Quando ela era menor, rabiscava tudo...(risos) Eu tinha que dormir meia noite, uma hora ... corrigindo provas.... (KARLA).*

Ademais, o esforço em trabalhar como relógio tem levado os professores a ficar com sérios problemas de saúde, prejudicando a si mesmos e muitas vezes comprometendo o processo educacional de inúmeras crianças e adolescentes. Outros seguem desprovidos de qualidade de vida para trabalharem com dignidade. Uma professora entrevistada sinaliza bem a correria vivida pela maioria dos profissionais da educação. Quando questionada quanto ao seu dia-a-dia, ela respondeu:

*É bem corrido! (risos). Tenho 40 horas- aula na rede pública e 15 na particular. Além disso, este ano me propus buscar aprimoramento, por isso estou fazendo pós-graduação aos sábados na [...] onde os professores estão exigindo muitas leituras. (DAYSE).*

Então questionei como ela conciliava tudo isso.

*É um ritmo bastante acelerado! Nossa senhora! Entro e saio correndo das escolas: não posso perder o pique! (DAYSE).*

Outros relatos também expressaram preocupação quanto à falta de tempo na agenda pessoal e profissional para melhorar a vida em seus vários aspectos.

*Minha vida é uma correria. Trabalho o dia inteiro para dar conta do recado. Não é fácil, porque trabalhamos aqui, em casa. Não posso **perder nenhum minuto** para não descontrolar tudo. Fico muito estressada quando tenho que ir ao supermercado, pagar luz, água e telefone, pois o **meu tempo é muito corrido**. (ÚRSULA.)*

*Não temos tempo suficiente para fazermos uma boa refeição. Comemos com rapidez, sem respeitar as orientações triviais de mastigar bem os alimentos, apreciar o momento da refeição, nos desligando dos problemas rotineiros. (OLGA).*

O tempo pode ser imaginado não apenas no que se refere às relações cronológicas, mas, sobretudo, nas sociais. Ele também é produto e uma forma de “tornar visível e audível algo que não se vê e nem se ouve”. (VIÑO-FRAGO apud LOURO, 2002, p. 120).

Novamente trago uma passagem do filme, quando retrata o sonho da casa própria, o problema da violência, do desemprego, de fome e a vida dos meninos de rua. Igualmente, é visível o sofrimento físico e emocional, causando profundas implicações na formação dos

sujeitos num “espaço que não é um cenário, mas parte da trama é um constituidor dos sujeitos”. (LOURO, 2002, p. 121).

A realidade pesquisada, portanto, não é adversa à enfocada por Chaplin no referido filme citado anteriormente. Igualmente, os professores salientaram os mesmos problemas consumindo o tempo da coordenação e dos professores com trabalhos voltados à disciplina dos alunos.

*Aqui a coordenação é legal, mas muito ocupada com a indisciplina, briga de alunos, atendimento aos pais; quase não há **tempo** para o pedagógico. (PÂMELA).*

Ressalto mais uma vez que várias dos educadores e educadoras entrevistadas atribuíram como causa da indisciplina a falta de tempo e afeto dos pais. Mas como resolver esta situação se estes precisam ausentar-se o dia inteiro, ou toda a semana, para trazer para casa o sustento da prole? Alguns deixam seus filhos com os avós, irmãos mais velhos, outros não têm outro meio a não ser deixar em programa de Educação Tutorial - PET -. Uma das professoras entrevistadas mencionou os males provocados pela falta dos pais na educação dos filhos, uma vez que os valores básicos na formação do ser humano, a princípio, são transmitidos por eles.

*Hoje, não temos o mesmo respaldo de quando comecei minha carreira. É muito complicado, pois devido à indisciplina dos alunos, ficamos trabalhando mais a formação moral e ética do que o conteúdo. Temos muitas vezes que fazer o papel de pai e mãe. Isso me aborrece porque dificulta o trabalho, isto é, perco **tempo** chamando atenção de menino. (ANNE).*

De certa forma, isso não se trata de negligência dos pais, e sim do ritmo de vida frenético, que consome o tempo do adulto de tal maneira que ele se vê sem tempo para o filho – então permite tudo para compensar a ausência, que os deixa com sentimento de culpa. Contudo, quando há parceria entre escola e família, e fala-se a mesma linguagem, é possível amenizar esta defasagem de limites na vida das crianças e adolescentes. Neste caso ambas, escola e família, precisam rever as linhas estabelecidas que orientam e organizam o tempo e o espaço.

Ademais, é importante que os educadores/as lembrem de que o aluno/a possui hábitos e atitudes aprendidos no seu meio social que são aceitos naturalmente por eles/elas. E, esse comportamento às vezes é considerado, pelos professores/as, como rebelde, grosseiro, violento. Isso ocorre devido a criança comporta-se a seu estilo, pois desconhece certos princípios da instituição e pelo fato do/a professor/a ignorar a realidade do aluno.

Freire (2004) assinala que esta resistência do/a professor/a em respeitar a “leitura do mundo” com que o aluno chega à escola, evidentemente condicionada pela cultura do seu grupo social e revelada em sua linguagem se constitui em um obstáculo ao conhecimento. Ou seja, além de todo o conflito que a diferença social e cultural causa na relação professor-aluno, ainda tem o agravante de dificultar o aprendizado, já que na tarefa de ensinar, o professor/a não parte da realidade concreta dos educandos e da experiência de vida deles.

A mesma professora questionou as normas instituídas pela escola para a acolhida dos

alunos.

*Quando chego, recolho meus alunos na fila – o que eu acho uma aberração, não gosto desta fila mas tenho que cumprir ordens. Na sala, eles se sentam em lugares determinados. Arrumo a sala em forma de U, porque o espaço fica melhor, e posso ver os rostinhos de cada um, e eles me vêem também. Fazemos nossa oração e depois nós começamos a trabalhar. (ANNE).*

É preciso lembrar que os espaços escolares, bem como outros pelos quais circulamos, não são neutros, mas produzidos através de investimentos de caráter disciplinar e ordenador. (LOURO, 2002). Segundo esta autora (2002, p. 123), os alunos e alunas

Distribuídos/as, ainda hoje, nas filas de entrada – uma para os meninos e outra para as meninas – por turma e, muitas vezes, por altura, devem ‘guardar distância’ entre uns e outros, não se amontoando ou se tocando. Aos sinais – da companhia, ou sineta – deslocam-se (espera-se que em ordem) para suas salas, ocupam suas carteiras, devem ficar sentados/as e preferentemente em silêncio a maior parte do tempo. As matérias se sucedem, freqüentemente em períodos iguais. A uma hora previamente determinada e marcada no relógio escolar, saem para o recreio, onde são estimulados/as a se ocuparem de jogos ou brincadeiras diferentes. Voltam às aulas, sentam-se novamente e, algumas vezes, se organizam em grupos para atividades, quando, então, é-lhes permitido juntar as carteiras (para o que, apesar dos esforços, geralmente farão algum barulho). Se essas ações parecem indicar algumas alterações no tempo e no espaço escolar, um olhar mais atento revelará que as brincadeiras, as filas ou os grupos se arranjam ‘naturalmente’, aproximando aqueles e aquelas que se veem como ‘iguais’ – os meninos brincam e trabalham separados das meninas, os/as ‘adiantados/as’ afastam-se dos/as que possuem todo o “material”, evitam compartilhá-lo com quem não o tem.

A contribuição da autora possibilita compreender que os professores prepararam atividades visando preencher o tempo das crianças de forma homogênea: os alunos/as são submetidos às mesmas tarefas a serem cumpridas num mesmo espaço de tempo. Pois, a insistência da escola em negar as diferentes relações que as crianças e adolescentes estabelecem com o tempo, faz com que seja instituída uma rotina, e esta dificulta as possibilidades de sucesso, movimento e alegria. Por certo, enquanto a escola exigir de todos os alunos e alunas a mesma capacidade e ritmo, eles responderão com indisciplina, ocasionando aborrecimentos, além de consumir o tempo pedagógico.

Conforme nos lembra Louro (2002, p. 126):

*É pela imposição de um ritmo próprio, escolar, marcado por sinais (como sinetas, gestos e olhares dos/as professores/as etc), e pela delimitação do que pertence à sala de aula e o que fica fora dela, que se treinam os sujeitos para aquisição de uma postura e uma disposição vistas como condizentes às atividades intelectuais e reflexivas.*

Assim, sair da rotina e procurar formas diversas de motivação não é tarefa fácil, uma vez que implica mudança não só de atitudes individuais como também de toda a equipe pedagógica da escola. Por isso, pensar tempos necessários a uma ação pedagógica significa fortalecer o trabalho coletivo, compatibilizando estes tempos com projetos que atendam às

necessidades de formação dos alunos consoante princípios da Escola. Isto não significa, no entanto, que salientar a importância deste tempo, enquanto espaço de formação profissional, seja algo meramente repetitivo. Algumas ações relatadas pelos professores e professoras no interior da escola evidenciam processos formativos que não acontecem isoladamente, mas em parceria com os diferentes atores envolvidos no espaço educativo.

Para sistematizar esta organização, coloca-se o desafio de conquistar *um tempo não tarefeiro* que liberte o aluno e principalmente o professor e a professora, propiciando-lhes a reflexão como construção de um tempo efetivamente pedagógico. E, esta conquista só será materializada com a formação do senso crítico a partir da constante curiosidade intelectual, pois esta levará inegavelmente a questionamentos acerca da constituição da sociedade brasileira nos aspectos sociais, econômicos e políticos.

Com base no exposto, traçar uma proposta crítica e revolucionária para a educação brasileira significa perceber sua condicionalidade aos ditames do sistema capitalista, no qual o analfabetismo e o desemprego constituem uma lógica perversa e necessária para a conservação do *status quo* dominante. Assim, há a necessidade de manutenção de certo contingente populacional no nível de máximo de exploração, porquanto o não-domínio da cultura elaborada, da leitura e da escrita favorecem a perpetuação da classe dominante no poder e sua hegemonia sobre as instituições sociais, como a escola.

### Considerações finais

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. (Anísio Teixeira).

Isto posto, requer repensar a formação inicial e continuada e a prática pedagógica. Evidentemente, estas formações não devem limitar-se ao tecnicismo moderado. Trata-se, pois, de debater exaustivamente o papel dos docentes: seus saberes e fazeres, com destaque para os limites e possibilidades da ação por eles desencadeada. Pressionado pelas urgências da prática e oprimido pelas carências de sua formação inicial e contínua, este profissional encontra-se transtornado frente aos imediatos afazeres do cotidiano. Assim, por conta dessa realidade, é praxe o professor/professora tornar-se pragmático, desvinculando-se da reflexão. Esse caráter rotineiro e praticista leva-o a desprezar o Projeto Político Pedagógico de sua instituição como prévia concepção do seu trabalho. Todavia, para que uma ação seja efetivamente pedagógica, é mister a intencionalidade. A ausência desta racionalidade deixa o professor (a), na maioria das vezes, caminhar desordenado (a), sem refletir sobre o que está delineado nos ditames legais, políticos e pedagógicos e as condições efetivas de desempenho do trabalho previsto.

Logo, não é exagero algum afirmar a existência de uma prática eminentemente determinada pelo do senso comum, sem nenhuma sistematicidade ou clareza de seus propósitos. Esta constatação sinaliza para a necessidade imperativa de uma proposta de formação continuada que fortaleça a constituição da identidade deste educador, pois seu desempenho profissional deve ser pautado numa prática de reflexão sobre a ação, conforme referência Paulo Freire (2004).

Superar tal realidade envolve, pois, a recorrência explícita a um referencial crítico em educação que desfaça esses equívocos e revele as artimanhas da opressão capitalista, favorecendo, com a transmissão do saber objetivo, passagem do pensamento mágico para o pensamento científico (GRAMSCI, 1991). Nisto se concretiza a razão de ser da escola, que,

de um ponto de um vista revolucionário, “[...] cria os primeiros elementos de uma intuição de mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 130).

Nessa direção, na sociedade contemporânea, o conhecimento a ser socializado no contexto escolar não pode estar a serviço da manipulação burguesa, do idealismo alienante, muito menos esvaziado da objetividade que lhe é pertinente, mas deve atender aos anseios da classe trabalhadora, afirmando a competência técnica e o compromisso político para uma educação transformadora. Trata-se, portanto, de uma educação que vai além do utilitarismo ingênuo, presente nas ações humanas cotidianas, promovendo, em contrapartida, a emergência do pensamento totalizante e da radicalidade filosófica. Para isso, é imprescindível aos professores conhecerem as diversas abordagens teóricas que circulam no meio educacional, percebendo suas possibilidades, limitações e posicionamentos ideológicos, a fim de, dentre elas, escolher aquela que, de fato, conduza à superação das relações sociais alienadas e à (re)afirmação positiva do ato de ensinar.

O desafio, portanto, está em fazer com que os docentes percebam a importância de uma formação continuada comprometida tanto com sua emancipação quanto com a dos docentes e discentes. Caso contrário, seguirão alienados, desenvolvendo o papel de forma repetitiva e mecânica a exemplo da sátira do filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin (1936). Todavia, é conveniente ressaltar que numa educação comprometida com a transformação social, não há lugar para profissionais desprovidos de senso crítico, tarefairos e, sobretudo para aqueles que não conseguem desenvolver seu ofício em sintonia com os seus pares de forma interdisciplinar.

## Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LOURO, Lopes Guacira. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo. 3. ed. São Paulo: 2002. p.119-129.
- MOREIRA, A. F. **Currículos**: políticas e práticas. Campinas. São Paulo: Papirus, 1999.
- TEMPOS Modernos. Intérprete Charles Chaplin. Produzido por Warner Vídeo Home, 1936. 1 DVD (87 min).
- VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. 1995. p. 37 – 56.