

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO CEE N° 1304/86

INTERESADO: Conselho Estadual de Educação

ASSUNTO: Indicação à Câmara do 1º Grau para proceder a estudos sobre implicações da Jornada de trabalho docente prevista pelo novo Estatuto do Magistério (Lei-Complementar n° 444 de 27-12-85 e Decretos Regulamentadores).

RELATOR: Consº. DERMEVAL SAVIANI

PARECER CEE N° 1153/87 - - APROVADO EM 29 / 07 /87.

CONSELH PLENO

1.HISTÓRICO:

Tendo em vista a jornada de trabalho estabelecida no novo Estatuto ao Magistério Paulista a partir da vigência da lei Complementar n° 444 de 27-12-85, o Concelheiro Arthur Fonseca Filho encaminhou ao Conselho Pleno , Indicação seguinte -"Considerando que a jornada de trabalho docente - prevista pelo novo Estatuto do Magistério(Lei Complementar n° 444 de 27-12-85 e Decretos Regulamentadores) tem sérias implicações no "funcionamento da rede estadual de ensino, especialmente nas séries iniciais do ensino de 1º grau, Indicamos à Câmara do Ensino do 1ºGrau que proceda ao estudo da matéria,a fim de que este Colegiado tenha subsídios para poder, caso julgue conveniente, propor medidas que evitem maiores prejuízos para o ensino oficial". A referida Indicação foi encaminhada à Câmara de 1º Grau.

APRECIÇÃO:

Especificamente, a preocupação principal do Conselheiro Arthur, revelada pela expressão "especialmente nas séries iniciais do ensino de 1º grau", refere-se à consequência da nova jornada de trabalho fixada, que ao estabelecer o percentual mínimo de 20% da jornada semanal de trabalho docente para o tempo destinado a horas-atividades (§ 1º do artigo 29), desdobrou a jornada do Professor I correspondente a um período semanal de trabalho (20 horas) em 16 horas-aula e 04 horas-atividade. Em consequência, um dia por semana,o professor I fica dispensado de assumir sua classe, isto é, de trabalhas diretamente com os alu-

nos da classe pela qual é responsável.

Qual o significado e implicações pedagógicas e sociais dessa medida?

Sabe-se pela experiência já ratificada por pesquisas sistemáticas (Penin.1980 e Rooenberg.1981), que o tempo reduzido da jornada escolar é uma das causas do fracasso escolar dos alunos oriundos de famílias econômica e culturalmente desfavorecidas. Sob esse ângulo, obviamente a redução de um dia no período letivo semanal acarretará consequências negativas, não apenas do ponto de vista pedagógico mas também em termos sociais, pois fatalmente concorrerá para agravar os índices já alarmantes de fracasso escolar na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Entretanto, ao que se sebe, não é exatamente essa a situação em pauta uma vez que a dispensa do professor não implicaria em dispensa dos alunos já que estes seriam atendidos por um outro professor o qual desenvolveria um trabalho pedagógico que supriria direta ou indiretamente a ausência do professor regente da referida classe.

À questão que cabe ser examinada aqui diz respeito, portanto, às implicações pedagógicas desse mecanismo de substituição semanal.

Para encaminhar o exame da questão convém, preliminarmente, fazer uma incursão a respeito do sentido da educação em geral e da educação escolar, em particular.

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que os diferencia dos demais seres vivos, o que os diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transforamá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto,

o que diferencia, o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho - não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada às finalidades. È, pois, uma ação intencional.

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando em mundo humano (o mundo da cultura).

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material - com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos inserir na rubrica "trabalho material". Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valoração (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, à medida que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica "trabalho não-material". Trata-se, aqui da produção de conhecimentos, valores e símbolos assim como das atitudes e habilidades (técnicas) implicadas nas formas de vivenciá-los ou aplicá-los ao atendimento de determinadas necessidades humanas. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material. Importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos em geral. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse

caso não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, portanto, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato o de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

O caráter da atividade educacional, acima indicado, sugere a determinação irreduzível da dimensão subjetiva (melhor dizendo, intersubjetiva), o que implica a impossibilidade da plena objetivação do trabalho pedagógico. Daí porque, segundo Marx, na educação assim como nos serviços em geral, "o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa, não se dá, senão em algumas esferas" (Marx, Capítulo VI (inédito). O Capital, livro I, pág 79). Isso não significa, que tais atividades não se subordinem ao modo de produção capitalista. Entretanto, no caso em pauta, a subsunção é apenas formal e não real, uma vez que para que se dê a subsunção real do trabalho ao capital é necessária a objetivação do trabalho, o que pode se dar plenamente na produção material, não ocorrendo, senão parcialmente e de maneira limitada, na produção não-material.

Efetivamente, em algumas esferas e de maneira limitada, a objetivação pode ocorrer na educação como acontece, por exemplo, com os chamados "pacotes pedagógicos": nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria. Ocorre, então, a pergunta: - esse fenômeno é generalizável? As considerações até agora expendidas sugerem à questão formulada resposta negativa. O fenômeno referido não pode se generalizar simplesmente porque ele entra em contradição com a natureza própria da educação. Em consequência, do ponto de vista pedagógico, ele não pode se dar senão de forma subordinada, periférica.

No entanto, não obstante o limite acima apontado, ocorreu historicamente a tentativa de estender para todo o processo educativo a objetivação do trabalho pedagógico. Nesses termos, o trabalho pedagógico seria de tal modo parcelado que o processo se autonomizaria em relação aos produtores, É a essa concepção que convencional chamar de "pedagogia tecnicista". A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato, o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo os seus desígnios, na produção fabril essa relação se inverte. Nela é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha, de contagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

De modo análogo ao processo acima descrito, a pedagogia tecnicista pretendeu assimilar o trabalho pedagógico à forma como se organizou o trabalho fabril. Buscou-se planejar a educação do modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, ora mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo.

Eis a concepção que, a partir de 1969 se converteu, no Brasil, em pedagogia oficial, isto é, foi a corrente -pedagógica encampada pelo aparelho de Estado que tentou difundí-la e implementá-la em todo o país. No limite, o anseio da pedagogia tecnicista é garantir a eficiência e a produtividade do processo

pedagógico independentemente dos trabalhadores da educação. A eficiência do ensino seria garantida pela racionalização, pelo planejamento do processo sob o controle dos técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundários, isto é subordinando-os à organização "racional" dos meios. Com isso foi possível introduzir, também no ensino, a rotatividade da mão-de-obra de forma semelhante ao que ocorre nas empresas capitalista. Daí, a crença na possibilidade de substituição dos professores sem prejuízo do processo, como se fosse possível substituir um professor numa disciplina em pleno semestre letivo sem que isso acarretasse nenhum prejuízo para o aprendizado, por parte dos alunos, da referida disciplina: No entanto, a ênfase no planejamento visava exatamente isto, ou seja, acreditava-se que se a programação fosse bem feita, se os objetivos fossem claramente operacionalizadas, sua realização independeria da troca de agentes já que o novo agente se integraria no mesmo processo executando operações previamente definidas e começando no ponto exato onde havia cessado a ação de seu antecessor, com solução de continuidade.

Ora, a pretensão supra não podia se efetivar porque, como já se mostrou, o modo de produção capitalista não se aplica ao trabalho não-material senão de maneira lícitada. Daí o fracasso da pedagogia tecnicista que, em nome da racionalidade e da organização, fragmentou o campo pedagógico introduzindo tal grau de descontinuidade que acabou por fazer imperar o caos exatamente o contrário do que pretendia.

Captada a natureza da educação é possível avançar em direção à Compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.

Nessa forma, isto é, consideradas em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denominou de "ciências do espírito" por oposição às "ciências da natureza". Diferentemente, do ponto de vista da

educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tende em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido, historicamente, pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada, ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para, qual eles se tornem humano e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui, me parece de grande importância, em pedagogia a noção de "clássico". O "clássico" não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. "Clássico" é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma, da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

As considerações sobre a natureza e especificidade da educação fornece as coordenadas para situar o caso particular da educação escolar. Aqui é preciso considerar um elemento

específico em torno ao qual gira a questão escolar e sem a qual é impossível compreender a sua razão de ser. Trata-se do saber sistemático, isto é, do saber científico e, num plano mais geral, da cultura letrada.

Com efeito, na sociedade moderna, constituída a partir do advento do capitalismo, a ciência se converte em potencia material, objetivando-se na indústria, que é a base da existência da cidade. Ora, a vida na cidade se rege por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado "direito positivo" que, dado o seu carácter convencional, formalizado, sistemático, se expressam, via de regra, em termos escritos.

Não se trata aí, simplesmente, dos textos legais que, como se sabe, não necessitam ser lidos por todos. Trata-se da incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita, de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Daí que, para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que, não se chega a ser sujeito de direitos e deveres.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a generalizar, isto é, o campo tende cada vez mais a assumir a forma da cidade, e a agricultura a forma da indústria. Daí, a mecanização crescente da agricultura, bem como a crescente urbanização do campo.

Ora, ao avanço do processo de urbanização corresponde à exigência de Generalização da escola. Não é pois, por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória.

A escola tem a ver, pois, com o conhecimento elaborado, o saber sistematizado, a cultura letrada; em suma, com o problema da ciência. Com efeito, a ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referidas ao fenómeno do conhecimento: "doxa"(...), "sophia", (...) e "episteme"(...). "Doxa" significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente

à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. "Sofia" é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus concelhos. Finalmente, "episteme" significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da "sofia" um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da "episteme" um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a se cristalizar em ditos populares como: "mais vale a prática do que a gramática" e "as crianças aprendem, apesar da escola". É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), através da própria assimilação dos elementos fundamentais que caracterizam esse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se dermos a essa organização as atividades da escola o nome de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado integra a cultura latrada. Daí, que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar bem como os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). Eis, em suma, o currículo clássico da escola fundamental e que, por isso mesmo, goza de um consenso praticamente universal.

As considerações supra nos permitem compreender porque a questão da alfabetização é crucial no processo de escolarização. Com efeito, se através da escola se dá o ingresso na cultura—

ra letrada, a alfabetização, sendo a porta de entrada no universo da cultura letrada, é também o ponto de partida do processo de escolarização sendo, igualmente, a pedra de toque dos sistema escolar.

Assim é que desde o momento em que admite o ingresso da criança, a escola se impõe a tarefa de garantir-lhe o domínio dos mecanismos próprios da linguagem escrita. Torna-se necessario fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, convertê-los em parte de nesso próprio corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. A medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Nota-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consciência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Porém superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

O processo acima descrito indica que só se aprende, de fato, quando se adquire um "habitus", isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isto exige tempo e esforço por vezes ingentes. A expressão "segunda natureza" me parece sugestiva justamente porque não, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas se passam como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frisa-se, não do modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chamar

por um processo deliberado e sistemático.

Por aí se pode perceber porque o melhor escritor não será, apenas por este fato, o melhor alfabetizador. Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de trivialidades. Para que ele se converta num bom alfabetizador será necessário aliar, ao domínio da língua, o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito.

Adquirir um "habitus" significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos, até que se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada, em todos os países, em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável. Pode-se chegar a conseguir decifrar a escrita, a reconhecer os códigos em um ano, assim como analogamente com algumas lições práticas, será possível dirigir um automóvel. Mas do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem de terminar uma reversão, também isso ocorre com o aprendizado da leitura e da escrita. Inversamente, completado o processo, adquirido o "habitus", atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão.

Consequentemente, se é possível supor, na escola básica, que a identificação e reconhecimento dos mecanismos elementares possam dar-se no primeiro ano, a fixação desses mecanismos -supõe uma continuidade que se estende por, pelo menos mais três anos. É importante assinalar que essa continuidade se dará através do conjunto do currículo da escola elementar. A criança passará a estudar Ciências Naturais, História, Geografia, Aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo

sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas forças através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

O parágrafo supra deixa evidente que a ênfase que se procurou dar neste parecer à questão da cultura letrada como elemento central do processo escolar não significa desconsideração com a cultura popular, isto é, com os conhecimentos e experiências: que os alunos adquirem independentemente da escola. Ao contrário, reconhece-se o primado do saber que decorre diretamente das experiências de vida, enfatizando-se, porém, que a escola perderia sua razão de existir se se limitasse a reiterar esse tipo de saber. Seu papel é, a partir e sobre a base dos conhecimentos e experiências que os alunos já detêm ao ingressarem na escola, possibilitar-lhes a apropriação dos instrumentos que lhes permitam expressar seus conhecimentos de modo metódico, sistemático e elaborado o que só se consegue plenamente através do domínio das formas de expressão escrita. Assim entendido, o papel do professor crítico o progressista é de possibilitar que os alunos das camadas populares ganhem condições de expressar seus próprios interesses, isto é, os conteúdos da cultura popular, não apenas em termos orais e de forma assistemática, mas também em termos escritos e de forma metódica e elaborada.

Eis porque uma pedagogia articulada com os interesses populares valoriza a escola; não é indiferente ao que se passa em seu interior; está empenhada em que a escola funcione bem; portanto, está interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situam para além dos métodos tradicionais e novos superando, por incorporação, as contribuições de uns e de outros. Portanto, são métodos que estimulam a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecem o diálogo dos alunos entre si e com o professor sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levam em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação, e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Em consequência, não se nega à escola a possibilidade e mesmo a necessidade de se ocupar de questões que não se ligam diretamente ao problema do que se chamou de "cultura letrada". Apenas, se quis chamar a atenção para a necessidade de que não se perca de vista a função inerente e específica da escola evitando-se, em decorrência, que se opere uma inversão através da qual o que é principal passe a plano secundário e o que é secundário passe a ser tratado como principal. Assim, não se nega que a escola deva ocupar-se da questão da merenda; que estimule a participação dos pais e da comunidade; que promova campanhas de assistência à saúde, defesa do meio ambiente, etc.; que incentive competições esportivas e organize atividades recreativas. Entretanto, tais atividades devem ser organizadas de modo a concorrer para que seja mais adequadamente atingida a finalidade específica da escola ou, se isso não for possível, que, pelo menos, não venham em prejuízo dela.

Em síntese, o que se quer é uma escola que se constitua num ambiente rico e estimulante, tão rico que possibilite mesmo às crianças oriundas dos meios mais desfavoráveis e das condições mais precárias de vida, não apenas alimentação diária, cuidados assistenciais e a proteção a que têm direito, mas também o acesso aos instrumentos da cultura letrada a fim de potencializar sua luta para se libertar das condições sub-humanas a que estão condenadas; tal encaminhamento se impõe, uma vez que, sem dominar o que os dominantes dominam, os dominados não podem se libertar dos dominantes

Acreditamos ser possível, por fim, reunir o essencial das reflexões, até aqui apresentadas, nos seguintes pontos:

a) a educação é uma atividade que se situa no âmbito do trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção;

b) em consequência, a ação pedagógica é uma relação intersubjetiva o que implica a impossibilidade da plena objetivação do trabalho docente;

c) das proposições supra, decorre a incompatibilidade entre a rotatividade da mão-de-obra e a natureza do trabalho pedagógico;

d) a educação escolar se justifica pela necessidade de apropriação da cultura letrada por parte das novas gerações. Daí decorre a necessária continuidade e unidade do trabalho pedagógico escolar que deve prolongar-se por todo o tempo indispensável para se atingir o momento da irreversibilidade o qual coincide com a fixação da "habitus" ou "segunda natureza" própria do "modus faciendi" da cultura letrada.

e) Em média, o tempo mínimo necessário para se atingir o momento de irreversibilidade se situa na faixa dos quatro anos, com um trabalho pedagógico que implica a relação direta professor-aluno por quatro a cinco horas diárias, em cinco dias da semana, ao longo de nove meses;

f) se a tempo acima referido é válido para os educandos em geral, "a fortiori", deverá ser considerado o tempo mínimo indispensável aos alunos oriundos de famílias desfavorecidas econômica e culturalmente para os quais cabe recomendar uma extensão maior do tempo destinado a, trabalho pedagógico. Alias, é a que já vem sendo veiculada através da proposta de instituição de jornada escolar integral(oito horas diárias).

Dos enunciados acima formulados segue-se que o trabalho pedagógico nas séries iniciais de primeiro grau até pelo menos o quarto ano, deve ser organizado à base de professor polivalente o qual assumirá integralmente a responsabilidade pela classe que lhe foi confiada dispondo, para tanto, de todo o tempo necessário à realização dos objetivos de processo ensino-aprendizagem, o que implica sejam tomadas as providências para se evitar todo e qualquer motivo para fragmentação, dispersão ou descontinuidade do trabalho pedagógico.

Obviamente, a responsabilidade integral pela educação dos seus alunos acometida ao Professor I, por isso mesmo chamado de polivalente, não implica que, nas situações em que for possível, não se deva constituir, para cada classe, uma equipe de professores que assumam em, conjunto, a referida responsabilidade de modo a possibilitar um desenvolvimento ainda mais pleno de trabalho pedagógico com os respectivos alunos.

À vista do exposto, somos de parecer, "data vênia", que as disposições estatutárias em vigor em relação à jornada de trabalho do Profeacor I devem ser revistas. Com efeito, elas parecem ter invertido a reivindicação relativa à questão da hora-atividade. Na verdade, tal reivindicação se baseava na argumentação de que os profescores, de fato, para dar conta satisfatoriamente do trabalho que desenvolviam diretamente com os alunos, trabalhavam horas adicionais destinadas ao preparo das aulas, correrão dos exercícios dos alunos, acompanhamento e orientação dos alunos com maiores dificuldades, etc, horas adicionais essas que, era justo, fossem remuneradas. Consequentemente, as horas-atividades remuneradas deveriam ser acrescentadas à jornada

normal de trabalho com os alunos e não embutidas nela reduzindo-se, em consequência, o tempo do trabalho de professor regente da classe junto a seus alunos.

Na forma em vigor, a jornada de trabalho do Professor I tal como fixada no Estatuto, caminha em direção oposta aos esforços feitos ou ao menos propugnados, seja a partir da instalação do Ciclo Básico, seja através das tentativas de ampliação da jornada escolar. Tal tendência foi ainda mais agravada pela Resolução SE 317 de 22-12-86 que reduziu a duração da hora-aula do Professor I de sessenta para cinquenta minutos. Aqui também ocorreu uma inversão. Se se tratava de equiparar a hora-aula de referência do Professor I com aquela dos Professores II e III, reivindicação sem dúvida justa, isso deveria ser feito sobre o patamar da jornada de trabalho já efetivamente desenvolvida pelos Professores junto à

3 - CONCLUSÃO

Recomenda-se, à luz das considerações apresentadas neste Parecer, a revisão da jornada de trabalho estabelecida pelo Estatuto de Magistério paulista a partir da vigência da Lei Complementar nº 444 de 27-12-85 e Decretos Regulamentadores.

São Paulo, 22 de abril de 1987

a) Cons^o. Dermeval Saviani

Relator

DELIBERAÇÃO DO PLENÁRIO

— O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão da Câmara do Ensino do Primeiro Grau, nos termos do Relator.

A Conselheira Anna Maria Quadros B. de Carvalho apresentou Declaração de Voto.

Sala "Carlos Pasquale", em 29 de julho de 1987

a) Consa. Maria Aparecida Tamraso Garcia

Presidente

DECLARAÇÃO DE VOTO

Voto favorável nos termos da minha declaração de voto

A "condição de trabalho do professor" é uma variável importante no processo ensino-aprendizagem.

Há muito tempo, os Professores, Diretores e Supervisores de Ensino e estudiosos no campo da Educação vêm solicitando uma melhor jornada de trabalho para o professor da escola pública estadual, tanto de 1º grau, quanto de 2º grau; jornada de trabalho esta que deve prever não só o trabalho do professor na sala de aula com os alunos, como também, o tempo a ser dedicado a reuniões entre os educadores, a reuniões com os pais, ao atendimento dos alunos, ao trabalho com a comunidade, e o tempo destinado à correção de provas e preparação de seu trabalho docente. Estas duas últimas atividades, o local para realizá-las é de livre escolha do professor.

Tem-se, também como válido que o professor deve realizar sua jornada de trabalho em uma única escola, a fim de que possa atender melhor aos alunos e participar da realização da proposta educacional da escola.

Tais condições de trabalho dizem respeito, igualmente, ao professor de 1º grau e de 2º grau.

É necessário pensar-se numa organização escolar que venha a possibilitar o preparo do aluno para tornar-se o cidadão participante da construção de uma sociedade democrática.

Sendo assim, à escola de 1º e 2º graus cumpre propiciar meios, para que os alunos dominem os conteúdos dos diferentes campos de conhecimento e aprendam as diferentes formas de participação social, e, então:

- saibam, valorizar sua linguagem, as experiências já adquiridas seus sentimentos, suas expectativas;
- saibam o quê, porque e para que se aprende;
- participama na escolha dos conteúdos a serem ensinados e as suas respectivas técnicas;

- participem, no estabelecimento, da elaboração das formas de avaliação, das normas disciplinares;

-façam pesquisas, formulando problemas(perguntas), procurando estabelecer as alternativas para solucioná-los, avaliando estas alternativas e escolhendo a que da melhor maneira possível resolva a questão;

-tenham sucesso nas atividades escolares;

-aprendam a cooperar com seus colegas na execução das atividades escolares;

-aprendam a resolver conflitos provenientes do relacionamento com os colegas e com os educadores.

Quanto ao ensino para ministrá-lo nos lícito apresentar as propostas que nos parecem racionais, que, acreditamos, levem à concretização de nosso objetivo.

No tocante à organização da escola de 1ª à 4ª série, o ensino do conteúdo dos diferentes campos de conhecimento, como transmiti-lo, quem deve fazê-lo, caberá à escola, e todos os professores,viabilizar a forma de trabalho que mais se adapte a seu corpo docente.

Há, a nosso ver, duas opções. Uma primeira permitirá a cada professor a escolha do campo do conhecimento em que se tenha aprofundado mais consequentemente, transmitirá com maior prazer, com maior facilidade.

Se for dada preferência a esta alternativa, cada professor escolherá, dentro dos diversos campos de conhecimento, ou seja: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Aritimética, Literatura e Escrita, Artes (cênicas, plásticas, musicais), Educação Física(ginástica, jogos, expressão corporal), possibilitando um enriquecimento do mundo do aluno.

Numa segunda opção, apenas um só professor assumirá todas as matérias. Entretanto para Artes e Educação Física, é preciso que este professor tenha estas habilidades bem desenvolvidas, o que não se pode exigir do professor que trabalhe os outros conteúdos. Como todos os campos são de igual e real importância, se encolhida esta alternativa, poderá haver outros professores para aqueles campos.

Quanto ao aprendizado das formas de participação, é necessário que todos os professores, bem como diretores, assistentes, outros especialistas de educação e funcionários propiciem condições aos alunos tanto de participação direta, na totalidade dos atendimentos escolares, propondo o que desejam a como realizar suas pretensões, bem como, através da participação indireta, ou seja, escolhendo seus representantes junto ao Grêmio Estudantil, ao Conselho de Escola, avaliando, a seguir com seus representantes, as atividades por eles desenvolvidas, se atendam ou não às suas expectativas.

Sendo assim, é urgente analisarmos a atual jornada do professor I e III, que, atualmente, dividida em hora-aula, é executada em mais de uma unidade escolar.

Salientamos que a lei Complementar nº 444/85 - deu um passo em direção à cedia de valorização do professor, ao professor I foram dadas condições de trabalho idênticas do Professor III; ao Professor III foi dada a possibilidade de trabalhar com alunos da 1ª à 4ª série.

Na elaboração da citada lei, a Secretaria da Educação apresentou uma proposta e, então, foram ouvidas, em primeiro plano, os órgãos da SE, os professores, os especialistas de ensino, enfim, toda a rede. A seguir, delineadas as propostas pela base, foram elas discutidas com as entidades de classe, que na mesa da negociação, fizeram suas críticas e apresentaram suas sugestões.

Apreciaram-se todas as proposições oferecidas.

Solicita-se à Secretaria de Estado da Educação que reestude a jornada de Professor I e III, compondo, para tanto comissão constituída por Professor I e III, Diretores, Supervisores de Ensino, Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais da rede de Ensino Estadual e outros estudiosos da Educação, a fim de que se chegue à proposta de uma jornada que fixe o professor numa só escola.

Acresce explicitar que, para se tomar tal medida, à semelhança do procedimento adotado quando da elaboração da Lei Complementar nº 444/85, devem ser ouvidas as entidades de classe que, após a apreciação das propostas, poderão opinar.

Ressaltando o que a princípio foi dito, se tomada tal medida, o tempo de docência e dedicado a reuniões entre educadores, voltado aos pais, voltado à comunidade, para correção de provas e preparação de trabalho docente, poderá ser aproveitado com maior racionalidade, contribuindo, assim, para se obterem melhores resultados no todo da educação.

São Paulo, 16 de junho de 1987

a) *Cons^a. Anna Maria Quadros B. de Carvalho*