

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

EDNACELÍ ABREU DAMASCENO

O TRABALHO DOCENTE NO MOVIMENTO DE REFORMAS
EDUCACIONAIS NO ESTADO DO ACRE

BELO HORIZONTE
2010

EDNACELÍ ABREU DAMASCENO

**O TRABALHO DOCENTE NO MOVIMENTO DE REFORMAS
EDUCACIONAIS NO ESTADO DO ACRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa “Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

**BELO HORIZONTE
2010**

EDNACELÍ ABREU DAMASCENO

**O TRABALHO DOCENTE NO MOVIMENTO DE REFORMAS
EDUCACIONAIS NO ESTADO DO ACRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa “Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Data de Aprovação: 15 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (Orientadora)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2010.

*Aos meus queridos pais **Emídio e Lusinete***

*A minha saudosa avó **Sebastiana***

*Aos meus irmãos **Eliziana, Elizoneide e Wellington***

*Aos meus sobrinhos **David, Isabelly, Diego, Guilherme e Gabriel***

*A minha querida tia **Gizélia***

*As minhas queridas primas **Priscila e Cecília***

*Ao meu marido **Gonçalves***

*Ao meu querido filho **Eduardo**, razão da minha vida*

Porque família é tudo.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me muitíssimo agradecida,

À Professora Doutora *Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos*, pela generosa partilha do saber, pelas valiosas contribuições e competente orientação na produção desse trabalho.

À *CAPES*, à *UFMG* e à *UFAC*, pela realização do DINTER e, em especial, às interlocutoras dessa parceria, Profa. Dra. *Andréa Lopes Dantas* (*UFAC*) e Profa. Dra. *Lucíola L. de C. P. Santos* (*UFMG*).

Aos professores, Dra. *Dalila Andrade de Oliveira* e Dr. *Romualdo Portela*, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À professora *Elisabeth Miranda de Lima* pela leitura inicial e considerações feitas em relação aos meus manuscritos, quando ainda me encontrava no início dessa caminhada.

Ao Prof. Dr. *Júlio Araújo*, a quem especialmente admiro, por sua disponibilidade em revisar o texto da tese e por suas profícuas sugestões.

Aos sujeitos dessa pesquisa, *professores da educação básica de rede de ensino do Estado do Acre*, que prescindiram do seu tempo precioso para prestarem as informações necessárias à realização desse estudo.

Aos meus pais, *Emídio* e *Lusinete*, a quem devo tudo, principalmente, minha formação e trajetória acadêmica; aos meus irmãos, *Wellington*, *Eliziana* e em especial, à *Elizoneide*, que assumiu os cuidados do meu filho em vários momentos de deslocamento entre o Acre e Minas Gerais para que pudesse concluir as etapas do doutoramento com tranquilidade; aos meus queridos *sobrinhos*, pelo carinho de sempre.

Ao *Gonçalves* por sempre acreditar que sou capaz e por sua presença inestimável.

À minha amiga *Lúcia*, companheira de viagens e de estudos, com quem partilhei conhecimentos, experiências, ansiedades, alegrias e também, os custos invisíveis de uma tese – a renúncia que impomos aos nossos entes queridos e a nós mesmos – que se tornam suportáveis, quando se tem ao lado, alguém que está no mesmo barco e lhe tem uma amizade leal e solidária.

À minha querida amiga *Ana Lúcia*, irmã do coração.

Aos colegas de doutorado: *Aline*, *Andréia*, *Cleyde*, *Dolores*, *Dourado*, *Francisco*, *Lourdinha*, *Márcia*, *Socorro*, pelos desafios enfrentados juntos, e especialmente, à *Grace*, pela presença sempre amiga.

E à *Lucilene Júlia*, não somente pela acolhida em sua tranquila morada, mas, sobretudo, por sua valorosa amizade.

Aprendi com a primavera a me deixar cortar.

E a voltar sempre inteira.

Cecília Meireles

RESUMO

Esta tese analisa o trabalho docente na educação básica da rede pública do Estado do Acre, a partir do movimento de reformas educacionais implementadas na última década (1999-2009) nesse Estado, considerando as condições de trabalho, a formação, a carreira e a remuneração docente. Analisou-se também, a influência das políticas implementadas na área da formação, da carreira e da remuneração docente e dos procedimentos normativos que regulam a profissão, observando se esses aspectos foram responsáveis pela melhoria dos indicadores educacionais. Buscou-se, ainda, identificar quais os mecanismos de regulação do trabalho docente são característicos e específicos do contexto educacional acreano. A pesquisa utilizou dados quantitativos e qualitativos e procedimentos metodológicos variados, como a análise documental, o questionário e a entrevista. Na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um *survey* no qual participaram 240 professores da educação básica que trabalham em escolas da rede estadual e na segunda etapa foram entrevistados 08 professores. Para análise dos dados, partiu-se do estudo da teoria da regulação como ferramenta conceitual, apoiado em Aglietta (1979) e articulado aos trabalhos de Ball (1992), Barroso (2005, 2006), Lessard (2006), Oliveira, (2005, 2006) e Reynaud (1988). A análise apoiou-se também na discussão da cultura do desempenho, da performatividade, da *accountability* e da intensificação do trabalho docente. O estudo evidenciou que, o processo de reformas educacionais no Acre assumiu, em boa medida, uma configuração híbrida, mesclando propostas ligadas a uma perspectiva crítica e emancipatória com propostas ligadas a uma perspectiva de orientação economicista e gerencial. Os resultados demonstraram que o trabalho docente sofreu mudanças significativas, na última década, condicionando as atividades de ensino às necessidades de produzir melhores resultados de desempenho dos estudantes nos exames nacionais. As políticas de formação inicial em serviço, as melhorias no plano de carreira e nos salários dos docentes contribuíram para a melhoria dos indicadores. Ao lado dessas políticas, a reestruturação do trabalho docente (que passou a ser mais controlado, com base na cobrança de resultados fixados em metas educacionais) foi analisada como fator preponderante para a melhoria do desempenho dos alunos, sendo esse aspecto integrante de um novo processo de regulação educacional.

Palavras-Chave: Trabalho Docente. Reforma Educacional. Educação Básica.

ABSTRACT

This theory analyzes the teachers' work in the basic education of the public system in the State of Acre, starting from the movement of educational reforms implemented in the last decade (1999-2009) in the State, considering the teachers' working conditions, formation, career and remuneration. The influence of the policies implemented in the field of teachers' formation, career, remuneration and of the normative procedures that regulate the profession, checking if those aspects were responsible for the improvement of the educational indicators. It was also tried to identify the mechanisms of regulation which are characteristic and specific of the teacher's work in Acre's educational context. The research used quantitative and qualitative data and range of methodological procedures, such as document analysis, questionnaire and interview. In the first phase of the research, a survey was accomplished with 240 teachers of the basic education who work in the state schools; and in the second moment, 08 teachers were interviewed. To analyze the data, the study was based on the regulation theory as a conceptual tool, underpinned in Aglietta (1979) and connected to the works by Ball (1992), Barroso (2005, 2006), Lessard (2006), Oliveira, (2005, 2006) and Reynaud (1988). The analysis was also based on the discussion of performance culture, performativity, accountability, and the intensification of the teacher's work. The study evidenced that, the process of educational reforms in Acre assumed, in a good extent, a hybrid configuration by mixing proposals linked to a critical and emancipatory perspective with those ones connected to an economism and managerial orientation perspective. The results demonstrated that the teacher's work suffered significant changes, in the last decade, conditioning the teaching activities to the needs of producing better results of the students' achievement in the national exams. The policies for in-service initial formation, career improvement plan and teachers' wages had contributed to the improvement of the indicators. Along with those policies, the restructuring of the teacher's work (which turned to be more controlled, based on the demand for results set in the educational goals) was analyzed as a preponderant factor for the improvement in the students' performance, once this became an additional aspect to a new process of educational regulation.

Key-Words: Teacher's work. Educational reforms. Basic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de escolas e professores participantes da primeira etapa da pesquisa	31
Quadro 2 – Relação dos sujeitos participantes da segunda etapa da pesquisa	32
Quadro 3 – Elementos da Governança	53
Quadro 4 – Escolas estaduais por municípios (8ª série/9º ano do Ensino Fundamental).....	83
Quadro 5 – Relação dos Professores entrevistados por formação acadêmica.....	176
Quadro 6 – Vantagem por Desempenho Profissional – VDP	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – Ensino Fundamental	47
Tabela 2 – Média de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – Ensino Médio	47
Tabela 3 – Número de escolas da Rede Estadual do Acre, segundo localização – 2009	71
Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Regular na Rede Estadual do Acre – 2009	72
Tabela 5 – Evolução de Matrículas da Rede Estadual de Ensino do Acre (1999-2009)	74
Tabela 6 – Taxa de Aprovação no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual do Acre (1999-2009)	77
Tabela 7 – Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual do Acre (1999-2009)	78
Tabela 8 – Taxa de Abandono no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual do Acre (1999-2009)	78
Tabela 9 – IDEBs observados em 2005, 2007 e 2009 e Metas para rede Estadual – Acre	81
Tabela 10 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial em 1999 (antes da reformulação).....	89
Tabela 11 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial em 1999 (depois da reformulação).....	90
Tabela 12 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial em 2001	91
Tabela 13 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial para Professores com nível médio	91
Tabela 14 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial para Professores com nível superior em 2008	92
Tabela 15 – Distribuição dos docentes por etapas/segmentos de ensino da educação básica	156
Tabela 16 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o tempo de serviço por etapa/segmento de ensino da Educação Básica	165
Tabela 17 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o nível de escolaridade.....	171
Tabela 18 – Taxa Distorção idade-série por abrangência geográfica (1999-2009)	178
Tabela 19 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a situação funcional	184
Tabela 20 – Professores da Rede Estadual do Acre no trabalho principal e secundário, segundo o vínculo com a dependência administrativa e etapa/segmento de ensino em que leciona....	186

Tabela 21 – Avaliação dos Professores da Rede Estadual do Acre sobre a jornada de trabalho diária.....	188
Tabela 22 – Proporção de professores, segundo o grau de satisfação em relação à jornada de trabalho.....	188
Tabela 23 – Grau de satisfação dos Professores da Rede Estadual do Acre em relação à jornada de trabalho, segundo sua situação trabalhista.....	189
Tabela 24 – Avaliação dos Professores da Rede Estadual do Acre em relação à estabilidade no trabalho.....	190
Tabela 25 – Grau de satisfação dos Professores da Rede Estadual do Acre em relação ao salário.....	192
Tabela 26 – Atividades desempenhadas pelos Professores da Rede Estadual do Acre além do ensino.....	211
Tabela 27 – Avaliação do ambiente físico, dos recursos materiais, pedagógicos, financeiros e humanos na escola pelos Professores da Rede Estadual do Acre.....	224
Tabela 28 – Recursos pedagógicos menos utilizados na escola pelos Professores da Rede Estadual do Acre.....	225
Tabela 29 – Visão dos Professores da Educação Básica da Rede Estadual do Acre sobre a finalidade do trabalho desenvolvido na escola.....	233
Tabela 30 – Visão dos professores sobre as principais mudanças ocorridas no trabalho docente.....	236
Tabela 31 – Visão dos professores em relação à qualidade do ensino na escola em que trabalham.....	250
Tabela 32 – Proporção de professores que concordam que o desempenho dos alunos nas avaliações do sistema deve ser levado em conta para avaliar a qualidade do trabalho docente.....	251
Tabela 33 – Visão dos Professores sobre os fatores atribuídos às mudanças na “qualidade” de ensino do Estado do Acre.....	259
Tabela 34 – Visão do professores sobre situações problemáticas em relação ao ensino.....	267
Tabela 35 – Visão do professores sobre situações problemáticas em relação ao ensino por etapa/segmento da Educação Básica.....	268
Tabela 36 – Visão do professores sobre situações problemáticas em relação às condições de trabalho.....	269
Tabela 37 – Visão do professores sobre as situações problemáticas vinculadas às relações humanas no trabalho.....	271

Tabela 38 – Visão dos professores segundo o grau de concordância sobre algumas afirmações utilizadas para explicar atitudes e comportamentos dos professores frente às novas exigências do seu trabalho.....	274
Tabela 39 – Visão dos professores, segundo o grau de discordância sobre algumas afirmações utilizadas para explicar atitudes e comportamentos dos professores frente às novas exigências do seu trabalho.....	274
Tabela 40 – Grau de autonomia desejado pelos professores em relação a diferentes atividades docentes	280
Tabela 41 – Mecanismos utilizados pelos professores no caso de se manifestarem criticamente sobre as exigências feitas atualmente sobre o seu trabalho	282
Tabela 42 – Grau de satisfação dos professores em relação à gestão do seu trabalho em diferentes níveis.....	283

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação (PES).....	56
Figura 2 – Estrutura Organizacional da SEE (2003)	57
Figura 3 – Organograma da organização pedagógico-administrativa das escolas da Rede Estadual do Acre.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução de Matrículas na Rede Estadual de Ensino do Acre na Educação de Jovens e Adultos (1999-2009)	76
Gráfico 2 – Evolução de Matrículas na Rede Estadual de Ensino do Acre no Ensino Médio (1999-2009)	76
Gráfico 3 – Evolução do Desempenho do Acre no SAEB/Prova Brasil Proficiência em Língua Portuguesa (1999-2009)	79
Gráfico 4 – Evolução do Desempenho do Acre no SAEB/Prova Brasil Proficiência em Matemática	80
Gráfico 5 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o sexo.....	157
Gráfico 6 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o sexo e etapa/segmento	158
Gráfico 7 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a faixa etária	160
Gráfico 8 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a faixa etária por etapa/segmento de ensino.....	161
Gráfico 9 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo sexo por faixa etária	162
Gráfico 10 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o estado civil por sexo.....	163
Gráfico 11 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a família por faixa etária.....	163
Gráfico 12 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o tempo decorrido após última certificação escolar	171
Gráfico 13 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o nível de escolaridade por etapa/segmento de ensino da Educação Básica	173
Gráfico 14 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a forma de realização do curso superior	175
Gráfico 15 – Utilização dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada pelos Professores da Rede Estadual do Acre	181
Gráfico 16 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o salário	192
Gráfico 17 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a jornada de trabalho semanal	202
Gráfico 18 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a jornada de trabalho semanal utilizada em casa com atividades docentes.....	203

Gráfico 19 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o número de alunos por professor	204
Gráfico 20 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o número de escolas em que trabalham	208
Gráfico 21 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o número de escolas em que trabalham por etapa/segmento de ensino da educação básica	209
Gráfico 22 – Visão dos professores da Rede Estadual do Acre a respeito de quem eles mais recebem cobranças em relação ao seu trabalho	234
Gráfico 23 – Visão dos Professores da Rede Estadual do Acre sobre a qualidade do ensino desempenhado na escola em que trabalha, por etapa/segmento de ensino.....	251
Gráfico 24 – Visão dos Professores da Educação Básica da Rede Estadual do Acre sobre os mecanismos eficazes que garantem a qualidade da educação	256

LISTA DE SIGLAS

AGFs	–	Agências Formadoras
ANEB	–	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	–	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ARENA	–	Aliança Renovadora Nacional
ANFOPE	–	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ASPAC	–	Associação dos Professores do Acre
AVA	–	Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	–	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CEE-AC	–	Conselho Estadual de Educação do Acre
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNTE	–	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
DAEB	–	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DIEESE	–	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
FIESP	–	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FGTS	–	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	–	Fundo de Fortalecimento da Escola
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
GESTAR	–	Programa de Aprendizagem Escolar
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação
INSS	– Instituto Nacional de Previdência Social
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LC	– Lei Complementar
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
MOVA	– Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NTEs	– Núcleos de Tecnologia Educacional
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	– Organizações Não Governamentais
PAJA	– Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
PAVDP	– Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional
PCCR	– Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público do Estado do Acre
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-escola	– Plano de Desenvolvimento da Escola
PDS	– Partido Democrático Social
PEE-AC	– Plano Estadual de Educação do Acre
PEFPEB	– Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PES	– Planejamento Estratégico Situacional
PETI	– Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PP	– Partido Progressista
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PPR	– Partido Progressista Reformador
PROFA	– Programa de Formação para Professor Alfabetizador
PROFORMAÇÃO	– Programa de Formação de Professores em Exercício (Nível Médio)

PROGESTÃO	– Programa de Formação Continuada em Gestão Escolar
PROINFO	– Programa Nacional de Informática na Educação
PSO	– Public Service Oriented
PT	– Partido dos Trabalhadores
RAIS	– Relação Anual de Informações Sociais
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	– Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEC	– Secretaria de Educação e Cultura
SEE	– Secretaria Estadual de Educação
SEEC	– Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEED	– Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação
SIMAVE	– Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SEME	– Secretaria Municipal de Educação
SEPAN/DEPAG/AC	– Secretaria de Estado de Planejamento/Departamento de Estudos e Pesquisas Aplicadas do Acre
SINPLAC	– Sindicato dos Professores Licenciados do Acre
SINTEAC	– Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre
SNED	– Sistema Nacional de Desempenho de los Establecimientos Subvencionados
SPAECE	– Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica no Ceará
SPSS	– Statistical Package for the Social Sciences
TICs	– Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFAC	– Universidade Federal do Acre
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	– Universidade de Brasília
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URV	– Unidade Real de Valor
VDP	– Valorização e Desenvolvimento Profissional
ZEE/AC	– Zoneamento Ecológico Econômico do Estado do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – O MOVIMENTO DAS REFORMAS E DAS MUDANÇAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO ACRE (1999 a 2009).....	34
1. 1 O que são reformas? O que são mudanças?	35
1.2 Contexto histórico, político e educacional do Estado do Acre antecedente às reformas ..	38
1.3 Reformas e Mudanças Educacionais no Estado do Acre no período de 1999 a 2009	49
1.3.1 A Reforma Educacional no Acre: desafios e propostas	51
1.3.2 Gestão e organização do trabalho na escola e a redefinição das novas funções profissionais.....	61
1.3.3 Caracterização da Rede Estadual de Ensino do Acre	71
1.4 Evolução dos Indicadores Educacionais do Estado do Acre ao longo do período 1999-2009.....	74
1.5 A política de formação dos professores acrianos e a ênfase nos programas especiais no plano de reformas e mudanças educacionais no Estado do Acre (1999-2009)	85
1.6 A política de carreira e remuneração dos professores da rede pública de ensino do Estado do Acre após a reforma educacional.....	89
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: CATEGORIAS ANALÍTICAS E FORMULAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS	98
2.1 O Estado e a Regulação das Políticas Públicas em Educação.....	99
2.2 A Política Educacional e a Nova Gestão Pública: estratégias gerenciais no campo da educação	115
2.3 Efeitos do Gerencialismo no Trabalho Docente e na Subjetividade dos Professores: cultura do desempenho, performatividade e <i>accountability</i>	124
2.4 Flexibilização, Precarização e Intensificação do Trabalho Docente	136
2.5 O Trabalho Docente e a Questão da Autonomia.....	147

CAPÍTULO 3 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO ACRE.....	155
3.1 O perfil dos professores da educação básica da rede estadual do Acre.....	155
3.1.1 Os professores segundo sexo, idade e família	156
3.1.2 Os professores segundo o tempo de exercício na profissão	164
3.2 As condições de trabalho docente na Educação Básica no Estado do Acre: impactos das reformas educacionais	166
3.2.1 Condições de trabalho docente relativas à política de formação de professores.....	168
3.2.2 Condições de trabalho docente relativas à carreira e à remuneração	184
3.2.3 Condições de trabalho docente relativas às variáveis que estruturam a organização do trabalho escolar.....	199
3.3 Em busca de síntese.....	227
CAPÍTULO 4 – A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O SEU TRABALHO APÓS AS REFORMAS E MUDANÇAS EDUCACIONAIS.....	231
4.1 Visão dos professores sobre as finalidades da educação escolar e sobre as mudanças ocorridas no trabalho docente.....	232
4.2 Visão dos professores sobre o trabalho docente e a qualidade da educação	246
4.3 Visão dos professores sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho docente	266
4.4 Visão dos professores frente às novas exigências profissionais	272
4.5 Visão dos professores sobre o processo de autonomia no trabalho docente.....	278
4.6 Em busca de síntese	284
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	288
REFERÊNCIAS	304
APÊNDICES	335
Apêndice A – Questionário.....	335
Apêndice B – Roteiro de Entrevista	346

INTRODUÇÃO

Essa tese tem por objeto de análise as repercussões no trabalho dos professores da educação básica da rede pública do Estado do Acre, provocadas pelo movimento de reformas educacionais implementadas na última década, considerando as condições de trabalho, a formação, a carreira e a remuneração docente.

O interesse por essa temática de pesquisa surgiu, a partir das experiências vivenciadas ao longo do meu trabalho como docente no ensino superior, atuando nas disciplinas de estágio supervisionado e de investigação da prática pedagógica, condição essa, que possibilitou o contato direto com as instituições escolares. Esse contato permitiu uma série de observações, tendo como referências as mudanças ocorridas na organização do trabalho escolar e o reposicionamento dos docentes frente às novas exigências e funções relativas ao seu trabalho. Pode-se afirmar que, desde 1999¹, vêm se processando, no Estado, mudanças significativas no âmbito da educação. Essas mudanças são resultantes de um processo amplo de reformas educacionais implementadas pelo Estado, no sentido de enfrentar e superar os problemas concretos e comuns à educação das redes públicas em quase todos os estados brasileiros, sobretudo, nos estados das regiões norte e nordeste do Brasil. Destacam-se entre esses problemas: o alto índice de analfabetismo; a distorção idade-série; a reprovação; a evasão escolar, causada na maioria das vezes, em função do trabalho infantil; a baixa qualidade da educação; os baixos salários dos docentes; precária condição dos prédios e equipamentos escolares; a falta de qualificação adequada de grande parcela do professorado, entre outros.

A partir da gestão do governo estadual, iniciada em 1999, com Jorge Viana à frente do executivo, vem sendo implementado um novo modelo de desenvolvimento para o Estado com a adoção de políticas públicas voltadas para a elevação dos níveis sociais de vida e de renda da população acriana. A primeira medida adotada pela Frente Popular voltou-se para uma ampla reforma do Estado, para garantir o bom funcionamento do aparelhamento estatal no

¹ Ano em que assume o governo do Estado do Acre, o Partido dos Trabalhadores (PT), em uma coligação composta, à época das eleições estaduais de 1998, pelos partidos: Partido Comunista do Brasil/PC do B, Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB, Partido Liberal/PL, Partido da Mobilização Nacional/PMN, Partido Trabalhista Brasileiro/PTB, Partido Verde/PV, Partido Trabalhista do Brasil/PT do B, Partido Socialista Brasileiro/PSB, Partido Social Liberal/PSL, Partido Democrático Trabalhista/PDT e Partido Popular Socialista/PPS, formando assim, a “Frente Popular do Acre” e rompendo com as velhas lideranças (Partido Trabalhista Brasileiro/PTB ou Partido Socialista Brasileiro/PSD, Aliança Renovadora Nacional/ARENA, Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB e Partido Democrático Social/PDS, Partido Progressista Renovador/PPR, Partido Progressista Brasileiro/PPB e Partido Progressista/PP) que se sucediam no poder até então.

processo de reformas a serem implementadas. Dentre as ações de maior destaque, no conjunto das mudanças ocorridas no Estado, nesta última década, encontra-se o amplo processo de reformas no campo educacional. Essas reformas provocaram significativas mudanças na educação pública do Estado, principalmente, no que diz respeito à gestão das escolas, à reestruturação do trabalho docente, à redefinição de novas funções profissionais para o magistério, à qualificação dos professores da rede estadual, à remuneração e à carreira do professorado.

A literatura na área da educação, nessas duas últimas décadas, vem discutindo a repercussão das reformas educacionais na organização e gestão escolar, trazendo mudanças significativas para os trabalhadores docentes. Estudos internacionais que tiveram como referência o contexto europeu, norte-americano e latino-americano (AFONSO, 2003; APPLE, 1995; BALL, 2004, 2005; BARROSO, 2003, 2004; BIRGIN, 2000a, 2000b; CONTRERAS, 2002; FANFANI, 2005; FELDFEBER, 2006, 2007; HARGREAVES, 1998; LESSARD, 2004, 2006, 2008; LESSARD & TARDIF, 2001, 2004) destacam a presença de um novo modelo de regulação nas políticas educacionais; a ênfase na avaliação, como política regulatória da educação; a reestruturação do Estado com a mudança do seu papel nas reformas educacionais; a adoção de políticas orientadas por uma lógica de mercado e o uso intensivo das novas tecnologias de informação e de comunicação; o processo de flexibilização e de precarização do trabalho docente; a reestruturação do trabalho pedagógico e a emergência de uma nova identidade do professor; e, principalmente, a centralidade dada aos professores no quadro de reformas educacionais, como agentes responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

No interior dessa literatura, alguns autores brasileiros também têm publicado estudos sobre os processos mais recentes de mudanças ocorridas no trabalho docente, a partir de resultados obtidos em pesquisas realizadas em diferentes contextos brasileiros. São enfatizadas por esses estudos, temáticas relativas à nova configuração do trabalho docente em consequência das significativas mudanças na gestão escolar e nas condições de trabalho nas escolas. Alguns desses estudos problematizam questões, referentes: à reestruturação do trabalho docente, em consequência de uma nova regulação das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2004, 2005, 2006, 2007); à intensificação e auto-intensificação do trabalho docente (LOURENCETTI, 2006, 2008); aos novos dispositivos de regulação sobre o processo de trabalho docente produzindo e fabricando uma nova identidade do professorado (HYPÓLITO, 2008a, 2008b, 2010; HYPÓLITO *et al*, 2003, 2009); à redefinição das formas de trabalho, estabelecendo uma cultura de desempenho (SANTOS 2004); aos impactos das

políticas educacionais brasileiras no trabalho docente (ALVARENGA *et al*, 2006); às repercussões na natureza e no processo de trabalho docente na contemporaneidade (MIRANDA, 2006); às condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo (SILVA & FERNANDES, 2006), entre outras. Em síntese, abordam as mudanças trazidas pelas reformas educacionais, na atualidade, para o trabalho docente, ampliando as funções e responsabilidades desses profissionais e, conseqüentemente, trazendo maiores desgastes e causando insatisfação a esses trabalhadores.

As questões de estudo da pesquisa foram trabalhadas a partir de categorias analíticas, previamente selecionadas e estudadas, tendo como referência a produção bibliográfica mais recente sobre o trabalho docente. Essa pesquisa se orienta a partir do seguinte quadro teórico: o conceito de regulação, apoiado no modelo de análise de Aglietta (1979) articulado com os trabalhos de Ball (1992), Barroso (2005, 2006), Lessard (2006), Oliveira (2000, 2005, 2006) e Reynaud (1988; 2003); a cultura do desempenho, da performatividade e da *accountability* como tecnologias políticas das reformas educacionais, baseando-se, principalmente, nas contribuições de Ball (2004, 2005) e Santos (2004); intensificação e (auto)intensificação do trabalho docente, a partir de Apple (1995), Hypólito (2008b), Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) e Oliveira (2004); o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente, tendo como referências o trabalho de Antunes (1997), Castel (1993, 1998), Druck (2002, 2007), Harvey (1994) e Lüdke e Boing (2004); autonomia profissional docente, a partir das contribuições de Contreras (2002), Feldfeber (2006), Lessard (2006) e Oliveira (2008).

Espera-se que, a discussão das repercussões e impactos provocados pelas reformas educacionais sobre o trabalho docente da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Acre traga contribuições empíricas para o aprofundamento e ampliação da análise sobre o fenômeno aqui estudado – o trabalho docente. É importante, portanto, identificar as particularidades, as características e as formas sob as quais se configuram o trabalho dos professores no contexto local em que se realizou a pesquisa.

O problema da pesquisa

Toda pesquisa exige uma diversidade de ações e reflexões complexas, tornando-se necessário, pensar e elaborar um cuidadoso planejamento do processo de investigação. No entanto, o processo de planejar a pesquisa, não se situa apenas em seu momento inicial, ele se desenvolve ao longo do próprio trabalho de investigação. Dessa forma, traçar o percurso metodológico de um trabalho de pesquisa implica procurar o melhor caminho que revele as

particularidades desse processo.

Nesse sentido, o grande desafio com o qual se defronta, atualmente, as pesquisas educacionais, no intuito de suscitar questões para o aprofundamento do estudo, conforme Alves-Mazzoti (2001, p. 38) “é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microssociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou à geração de hipóteses para o estudo de outros contextos semelhantes”.

Baseada nesses pressupostos, essa pesquisa se insere nessa perspectiva, ou seja, no levantamento de questões sobre um fenômeno microssocial e contextualizado – o trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre – situado num determinado tempo histórico, de 1999 a 2009, ancorando-se na produção acadêmica do estudo sobre o "trabalho docente" que vem sendo desenvolvido ao longo das últimas décadas.

Assim sendo, o problema de pesquisa que orienta esta tese é “Quais as repercussões e os efeitos sobre o trabalho docente na educação básica da rede estadual do Acre, após as reformas educacionais implementadas pelo Governo do Estado, nesta última década, tendo em vista as condições de trabalho, a formação, a carreira e a remuneração docente?”. Outras questões menores, desdobradas da problemática investigada, nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. São elas: a) quais as principais mudanças ocorridas no trabalho dos professores, a partir das reformas educacionais, nessa última década? b) qual a percepção dos professores sobre as mudanças ocorridas na estruturação do seu trabalho e sobre as novas exigências de eficiência e produtividade? c) quais desses fatores – formação, carreira, salário, reestruturação do sistema de ensino e das rotinas de trabalho nas escolas – tiveram e têm maior peso para reverter os dados críticos de qualidade da educação no Estado, na visão dos professores? d) quais os mecanismos de regulação do trabalho docente, característicos e específicos do contexto educacional acreano que podem ser identificados a partir do movimento de reformas? e) quais as formas de resistência ou de aceitação dos professores em relação às mudanças e exigências estabelecidas em seu trabalho, a partir das reformas?

A tese defendida nesse estudo é que o trabalho docente no Acre vem sofrendo mudanças significativas, a partir das reformas educacionais implementadas, nesta última década, reestruturando-se e alterando sua natureza pedagógica, em virtude da busca incessante, por parte da gestão da Secretaria de Estado de Educação, da superação dos indicadores críticos de qualidade da educação do Estado do Acre, alcançando e/ou ultrapassando, sempre, as metas projetadas pelo sistema nacional de avaliação, o que vem exigindo dos docentes, mais eficiência e produtividade em seu trabalho. A tese ainda defende que, alguns fatores, como a política de formação de professores em nível superior, as

melhorias no plano de carreira e nos salários dos docentes contribuíram significativamente para que o Acre revertesse sua posição no *ranking* nacional de avaliação da educação básica, mas, o fator preponderante dessa reversão tem sido à reestruturação do trabalho docente, assentada na maior responsabilização dos professores e da escola pelos resultados do desempenho dos alunos, pondo em prática uma nova regulação educativa baseada em novas formas de controle, de vigilância e de autoverificação, com base na cobrança de resultados fixados a partir de metas educacionais.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o trabalho docente, a partir do movimento de reformas educacionais implementadas na última década no Estado do Acre, tendo em vista as condições de trabalho, a formação, a carreira e a remuneração dos professores da educação básica. Partindo desse objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar como se estrutura e se organiza o trabalho dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Acre;
- b) Discutir as políticas educacionais de formação, de carreira, de remuneração docente e os demais procedimentos normativos desencadeados pelas reformas, analisando as suas relações com a superação dos indicadores educacionais do sistema público de ensino do Estado do Acre;
- c) Identificar e descrever os mecanismos institucionais de regulação do trabalho docente, característicos e específicos do contexto educacional do Estado do Acre, a partir do movimento de reformas educacionais;
- d) Identificar e analisar a percepção dos professores sobre as mudanças e sobre suas repercussões em seu trabalho, bem como sua reação frente à elas.

Tendo em vista estes objetivos, apresenta-se a seguir, o percurso metodológico da pesquisa.

Delineamento da pesquisa

Utilizou-se nessa pesquisa, dados quantitativos e dados qualitativos. Esta opção justificou-se pela combinação dos critérios estatísticos de representatividade amostral e da necessidade de aprofundamento qualitativo de questões referentes ao objeto de estudo, como etapas complementares.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira, concluída no primeiro semestre de 2009 e a segunda, desenvolvida no primeiro trimestre de 2010. Na primeira etapa, foram utilizados dados quantitativos com o objetivo de trazer à tona indicadores e tendências

observáveis nos sujeitos da pesquisa (professores da rede pública estadual do meio urbano, em Rio Branco, capital do Estado do Acre), produzindo resultados informacionais para compreender o fenômeno investigado, partindo do *corpus* teórico do trabalho. Para isso, foi empregado o método *survey* (processo de coleta de informações sobre sujeitos que constituem uma população real), o qual pode ser denominado de levantamento amostral. Tal levantamento, por meio de questionário fechado, possibilitou a descrição de um conjunto de características de uma amostra de 240 professores, representativos dos diversos grupos dos sujeitos de pesquisa: professores da educação infantil; dos anos iniciais do ensino fundamental; dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

O questionário foi elaborado com 46 questões fechadas, o que permitiu um tratamento dos dados por meio de análise estatística para, posteriormente, submetê-los a análise qualitativa. Esse instrumento foi organizado em função de duas finalidades. A primeira consistiu na obtenção de informações que permitisse a descrição do perfil socioeconômico e profissional dos professores da rede estadual, tais como, gênero, idade, tempo de profissão, turnos de trabalho, tempo de atividade na escola atual, tempo de trabalho na mesma série e ano de conclusão do último curso realizado, entre outros aspectos. A segunda finalidade concentrou-se na busca de informações sobre a problemática central desta pesquisa.

A estratégia utilizada para a aplicação do questionário consistiu no prévio agendamento por telefone, de data e horário, com o diretor das escolas envolvidas na pesquisa, para que se pudesse conversar com os professores, explicar a finalidade da pesquisa e entregar os respectivos questionários, estabelecendo um prazo para seu preenchimento e devolução. O instrumento foi, portanto, auto-aplicável. Antes de sua aplicação, porém, o questionário foi submetido a um pré-teste realizado com professores que atuam na educação básica nos turnos matutino e vespertino, em uma escola localizada no centro da capital, Rio Branco. O processo de aplicação contou com a ajuda de estudantes bolsistas do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre, onde atuo como professora já há alguns anos.

O processo de aplicação do questionário que implicou em fazer o contato com as escolas, explicar aos professores o objetivo da pesquisa e a importância da sua participação na investigação não pôde ser considerado um conjunto de ações simples. Foram distribuídos em uma primeira aplicação cerca de 500 questionários em 16 escolas (2 de educação infantil; 6 do primeiro segmento do ensino fundamental; 5 do segundo segmento do ensino fundamental; e 2 de ensino médio). Nesse processo de aplicação do instrumento, o retorno foi aproximadamente de 20%. Para atingir a meta de 240 sujeitos respondentes do questionário, foi necessário ir a campo mais três vezes com o mesmo objetivo, ou seja, colher dados por

meio do questionário. Além das várias incursões a campo para coletar os dados, outra estratégia para obter a garantia do retorno do instrumento (questionário) foi ligar para cada diretor de escola ou coordenador pedagógico ou coordenador de ensino - alguns mantinham uma relação próxima com a pesquisadora - e solicitar a esses profissionais, o auxílio em termos de ficar lembrando os professores sobre o prazo de entrega do instrumento e do compromisso assumido em participar da pesquisa. Foi necessário reproduzir o instrumento por várias vezes, pois, foi comum a perda do questionário pelos professores e a solicitação dos mesmos de outra cópia. Por fim, o retorno dos 240 questionários só foi possível após quatro aplicações desse instrumento, o que também foi necessário aumentar o número de escolas envolvidas na pesquisa, totalizando: 05 escolas de educação infantil, 09 escolas do primeiro segmento, 07 escolas do segundo segmento e 04 escolas de ensino médio.

As informações obtidas por meio do *survey* foram submetidas a um tratamento estatístico, utilizando-se para isso, o *software* aplicativo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 17.0). O programa SPSS possibilitou a codificação e tabulação dos dados, e o cruzamento de variáveis. Esse aplicativo estatístico gerou um banco de dados gerais referente às questões do questionário, possibilitando traçar o perfil dos 240 professores da educação básica envolvidos na primeira etapa da pesquisa. Este banco se subdividiu em quatro sub-grupos de dados, de acordo com as etapas e os segmentos de ensino da educação básica onde atuam os professores envolvidos na pesquisa: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A intenção de criar sub-grupos, de acordo com a etapa ou segmento em que os professores trabalhavam, foi de verificar se havia ou não variações entre os resultados obtidos na coleta de dados, a partir desse critério.

A análise preliminar realizada a partir desse *software* consistiu, basicamente, na identificação da frequência das respostas e no cálculo percentual, gerando gráficos e tabelas sobre o perfil dos sujeitos pesquisados e sobre sua visão a respeito das questões investigadas. Para cada questão do questionário, relativas à problemática de estudo (análise das condições de trabalho docente) foram geradas tabelas ilustrativas com as informações obtidas, sendo que nem todas foram utilizadas, pois diante do volume de dados, só as informações mais relevantes e centrais para a análise do objeto de pesquisa foram levadas em consideração.

Ainda na primeira etapa da pesquisa, fez-se uso da análise documental com o objetivo de levantar dados e informações acerca dos procedimentos normativos que regulamentam a profissão docente (carreira, salários etc.) e o trabalho dos professores da rede pública de ensino do Estado do Acre. A importância desse momento da pesquisa, onde se analisam vários

documentos, leis, resoluções, programas de governo etc. consiste, segundo Chizzotti (1998) na reunião dos conhecimentos produzidos e na escolha criteriosa do material necessário ao estudo de uma problemática. Partindo dessa premissa, foi consultada uma diversidade de documentos, tais como: Projetos e Planos de Governo; Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação do Estado do Acre (PCCR); Leis Estaduais; Instruções Normativas; Resoluções; planilhas de dados da Secretaria de Estado de Educação sobre índices e resultados do desempenho das escolas e outros documentos. A forma de acesso aos referidos documentos de interesse da pesquisa foi relativamente fácil, demandando a consulta *online* aos portais de gestão do governo do Estado do Acre, da Secretaria Estadual de Educação, da Assembléia Legislativa do Estado, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), entre outros. Outros documentos foram fornecidos via *email* ou impressos pela própria Secretaria de Educação quando solicitados pela pesquisadora.

As informações obtidas nos documentos analisados constituíram-se de fontes poderosas de onde foi possível retirar evidências para fundamentar algumas afirmações e declarações realizadas no decorrer da análise da problemática investigada. A discussão e análise pertinente a essa etapa da pesquisa encontra-se no Capítulo 1 desse trabalho.

Na segunda etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas para o aprofundamento de algumas questões evidenciadas pelos indicadores quantitativos resultantes da primeira etapa, na tentativa de compreender a complexidade e a particularidade da realidade empírica estudada. Considera-se então, que tanto os dados quantitativos, quanto os dados qualitativos possuem características próprias, mas, não necessariamente, divergentes, pois na verdade a associação entre esses dados (quantitativos e qualitativos) e os instrumentos de análise (questionário e entrevista) se complementam e contribuem para um melhor entendimento do objeto da pesquisa.

O encaminhamento dado à pesquisa, propondo-se a aprofundar as discussões provocadas pelos dados obtidos por meio do *survey*, foi o da utilização de entrevistas individuais aos professores da educação básica, apoiadas pelas questões cujo conteúdo fez parte do questionário, só que, nesse segundo momento, foi dada, aos sujeitos entrevistados, a possibilidade de discorrer sobre as questões-temáticas propostas pela pesquisa. Foi seguido um conjunto de questões previamente definidas, mas sua realização se fez em um contexto semelhante ao de uma conversa informal. No momento em que foi considerado oportuno, foram feitas perguntas adicionais para elucidar algumas questões que às vezes não ficaram claras ou quando se sentia necessidade de recompor o contexto da entrevista, pelo fato do

entrevistado ter se afastado da problemática questionada ou por ter apresentado dificuldades no seu entendimento.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas somente após a tabulação, descrição e interpretação dos dados obtidos por meio do *survey*. Assim, os sujeitos que participaram da segunda etapa da pesquisa foi determinado pela qualidade das informações obtidas no primeiro instrumento (questionário). Os professores participantes dessa etapa da pesquisa ou eram conhecidas pela pesquisadora ou foram apresentadas por outras pessoas de sua relação. Essa familiaridade ou proximidade social, entre pesquisador e entrevistado, possibilitou um maior espírito de colaboração, pois os professores sentiram-se mais à vontade e seguros para participarem como sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram previamente acordadas com os professores e realizadas, tanto na escola, nos horários vagos ou depois do expediente, quanto em suas próprias residências. Para o registro dos dados, as entrevistas foram audiogravadas conforme autorização dos entrevistados, posteriormente transcritas pela própria pesquisadora e tiveram duração que variou entre sessenta a oitenta minutos.

Foram entrevistados oito sujeitos, dois professores para cada etapa e segmentos de ensino: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto na primeira, quanto na segunda etapa, foram dadas informações acerca do estudo e a garantia do sigilo das informações obtidas. Também foi esclarecido aos participantes da pesquisa que só seriam divulgados neste trabalho, os dados diretamente relacionados com os objetivos do estudo. Ao término desses esclarecimentos e orientações foi apresentado aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por todos os voluntários.

As entrevistas depois de transcritas foram organizadas por temas e codificadas de acordo com as respostas do sujeito entrevistado. Essas questões foram analisadas seguindo duas perspectivas: a primeira referiu-se as *condições de trabalho*, considerando à política de formação de professores, a carreira profissional, a remuneração docente e os aspectos que estruturam a organização do trabalho escolar; a segunda referiu-se à *visão dos professores sobre as principais mudanças ocorridas em seu trabalho*, a partir das políticas e reformas educacionais implementadas, na última década. Essas duas perspectivas constituíram-se em referências analíticas no tratamento e interpretação dos dados coletados pelos dois instrumentos (questionário e entrevista).

O tratamento dos dados das entrevistas consistiu na leitura detalhada de todo o material transcrito, identificando palavras e conjuntos de palavras (unidades de análise) que tivessem sentido para a pesquisa, assim como sua classificação em categorias ou temas de

acordo com suas semelhanças. A classificação das respostas dos docentes foi feita em blocos de acordo com a perspectiva analítica de referência (“condições de trabalho” e “visão dos professores acerca do seu trabalho”), tomando o cuidado de, ao agrupar e reagrupar os depoimentos, ir observando o que era particular e o que era regular no discurso dos sujeitos.

O tratamento dos dados foi realizado, portanto, em três etapas. Na primeira organizou-se o material coletado nas entrevistas procurando identificar os principais temas abordados no texto transcrito e apropriando-se gradualmente das unidades de análise que foram surgindo no decorrer da leitura e releitura dos dados. Na segunda passou-se a descrição exploratória e analítica dos dados, categorizando-os e classificando-os em unidades de análise sobre o tema investigado, levando em consideração a orientação teórica e os objetivos da pesquisa. Na terceira foram produzidas as interpretações no sentido de explicar o problema e as questões investigadas.

Como estratégia para produzir resultados mais completos do fenômeno investigado, foi feito a triangulação dos dados advindos dos diferentes instrumentos (questionário, entrevistas semiestruturadas e documentos), no sentido de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados encontrados. No entanto, é necessário enfatizar que, essa pesquisa, pela natureza do seu próprio objeto, prioriza a visão e o discurso dos docentes, logo, há a necessidade de se tomar os seus resultados, como provenientes da tomada de posição de um grupo de sujeitos de um determinado lugar: os professores da educação básica da rede estadual de ensino acriana e que trabalham em escolas situadas no meio urbano da capital do Estado.

O cenário e os sujeitos da pesquisa

As escolas pertencentes à rede pública de ensino do Estado do Acre, situadas no meio urbano da capital, Rio Branco, encontram-se divididas em sete zoneamentos. Destes, cinco estão localizados exclusivamente em área urbana. A partir desse zoneamento foi verificado que a rede de ensino possuía, exclusivamente, na área urbana de Rio Branco: 12 escolas exclusivas de educação infantil; 13 escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; 25 escolas exclusivas dos anos iniciais do ensino fundamental; 08 escolas de anos finais de ensino fundamental; 11 escolas de ensino fundamental completo; 07 escolas de ensino médio; 07 escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio; 03 escolas de ensino especial; 02 escolas de ensino profissionalizante e 02 escolas de educação de jovens e

adultos (Supletivo). Esses dados foram fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação no primeiro ano dessa pesquisa, em 2007.

O número de professores trabalhando em escolas situadas no meio urbano da rede estadual de ensino em Rio Branco correspondia no ano de 2007, a 2.954 docentes, distribuídos nas seguintes etapas/segmentos de ensino: 317 professores atuando na educação infantil; 664 professores atuando nos anos iniciais do ensino fundamental; 774 professores atuando nos anos finais do ensino fundamental; 677 professores atuando no ensino médio; 122 professores atuando no ensino especial; 380 professores atuando no ensino supletivo e 20 professores atuando no ensino profissionalizante. Para efeito desse estudo, foram desconsiderados os 522 professores que atuavam nas modalidades de ensino especial, supletivo e profissional. Portanto, o tamanho da população envolvida na pesquisa é de 2.432 professores que atuam na educação básica da rede pública de ensino do Estado do Acre, no meio urbano da capital, Rio Branco.

Dessa população – 2.432 professores – por ser impossível estudá-la totalmente, tanto por questões práticas, quanto econômicas, foi extraída uma amostra de 240 professores – cerca de 10% da população que foi definida estatisticamente, com 95% de nível de confiança para um erro amostral tolerável em 6%.

Como a população se divide em sub-populações, ou seja, diversos grupos de professores que atuam em diferentes etapas e segmentos de ensino foi razoável supor que, em cada estrato, as questões de interesse da pesquisa apresentasse, por um lado, uma variação de comportamentos, atitudes, e visões específicas, tendo em vista que, cada uma dessas etapas/segmentos da educação básica (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio) tem finalidades pedagógicas com características próprias. Por outro lado, pode-se supor que, o comportamento, as atitudes e visão dos docentes sejam razoavelmente homogêneas, dentro de cada estrato (etapa/segmento de ensino). Diante disso, para que os diversos estratos fossem convenientemente representados na amostra, evitando que os resultados da pesquisa fossem influenciados pelas características dos estratos mais favorecidos pelo sorteio, optou-se por uma amostragem estratificada proporcional. Nesse tipo de amostragem, o número de sujeitos em cada estrato da amostra é proporcional ao número de sujeitos existentes nos estratos da população, garantindo assim, a representatividade da amostra em relação à população estudada.

Considerando que os sujeitos dessa pesquisa – professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Acre que atuam em escolas localizadas no meio urbano da capital, Rio Branco – estão divididos em quatro estratos – professores da educação infantil,

professores dos anos iniciais do ensino fundamental, professores dos anos finais do ensino fundamental e professores do ensino médio; considerando ainda que cada estrato da população estudada não são de tamanhos uniformes (número de professores), entende-se que, para construir uma amostra representativa, é importante observar a dimensão populacional em cada um dos estratos da população sob estudo, obtendo assim: 13% dos professores da educação básica que atuam na educação infantil; 27% dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; 32% dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e 28% dos professores que atuam no ensino médio.

Foi a partir dessas considerações que, a amostra foi composta por 240 professores (10% da população), selecionados de forma probabilística, dentro de cada um dos estratos: 31 professores da educação infantil; 65 professores dos anos iniciais do ensino fundamental; 77 professores dos anos finais do ensino fundamental; e 67 professores do ensino médio

O quadro a seguir sintetiza as informações descritas anteriormente:

Quadro 1 – Número de escolas e professores participantes da primeira etapa da pesquisa

Etapas/Segmentos de Ensino da Educação Básica	Nº de Escolas	Professores da Amostra		Professores da População	
		Freq.	%	Freq.	%
Educação Infantil	05	31	13%	317	13%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	09	65	27%	664	27%
Anos Finais do Ensino Fundamental	07	77	32%	774	32%
Ensino Médio	04	67	28%	677	28%
Total	25	240	100%	2.432	100%

A seleção das escolas onde os professores trabalhavam foi realizada, a partir de dois critérios: a) primeiro, considerou-se as escolas que atuavam exclusivamente em cada etapa da educação básica, ou seja, escolas exclusivamente de educação infantil, exclusivamente dos anos iniciais do ensino fundamental e, assim, sucessivamente; b) segundo, considerou-se a distribuição das escolas pelos diferentes zoneamentos compostos por um conjunto de escolas com características comuns, tais como, localização central ou periférica, concentração de serviços públicos, dinâmica econômica etc. Portanto, há escolas concentradas em zoneamentos mais periféricos, outras, em zoneamentos mais centrais. No entanto, todas as escolas envolvidas na pesquisa encontravam-se localizadas meio urbano da capital.

Na segunda etapa, participaram 08 (oito) professores distribuídos em 08 (oito) escolas. Foram entrevistados 02 (dois) professores por etapa/segmento de ensino e apenas um por escola, sendo uma escola considerada relativamente grande e outra relativamente pequena. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, foram entrevistadas somente professoras em virtude da alta proporção do gênero feminino nessas etapas da educação básica. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, foi entrevistado um professor de cada gênero – masculino e feminino – para cada segmento e etapa da educação básica.

A relação dos sujeitos entrevistados se apresenta no Quadro 2, que também expressa a codificação que identificarão suas falas no decorrer da tese.

Quadro 2 – Relação dos sujeitos participantes da segunda etapa da pesquisa

Professor entrevistado	Série	Disciplinas ministradas	Etapa/Segmento de Ensino da Educação Básica
<i>Professora EI/PRÉ-I</i>	Pré-Escolar I	Unidocente ²	Educação Infantil
<i>Professora EI/PRÉ-II</i>	Pré-Escolar II	Unidocente	Educação Infantil
<i>Professora AIEF/2ªS</i>	2ª Série	Unidocente	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
<i>Professora AIEF/4ªS</i>	4ª Série	Unidocente	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
<i>Professor AFEF/6ªS/GEO</i>	6ª Série	Geografia	Anos Finais do Ensino Fundamental
<i>Professora AFEF/8ªS/POR</i>	8ª Série	Português	Anos Finais do Ensino Fundamental
<i>Professor EM/1ªA/HIS</i>	1º Ano	História	Ensino Médio
<i>Professora EM/3ªA/MAT</i>	3º Ano	Matemática	Ensino Médio

De modo geral, participaram da pesquisa, 248 professores que atuam na educação básica da rede pública de ensino do Estado do Acre, no meio urbano da capital, Rio Branco. A caracterização do perfil desses sujeitos encontra-se apresentado no Capítulo 3 desta tese.

Estrutura da Tese

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, precedidos por esta introdução e sucedidos pelas considerações finais.

O primeiro capítulo discute as principais políticas e ações do governo do Acre, nessa

² Professor unidocente – profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento ministrado nas várias disciplinas do currículo escolar.

última década, no tocante à formação, à carreira profissional, à remuneração docente e aos procedimentos normativos que conduziram as mudanças na educação pública do Estado.

O segundo capítulo discute as repercussões das políticas e reformas educacionais sobre o trabalho docente, nas últimas décadas. Para isso, são apresentadas as categorias analíticas utilizadas nesse trabalho. Tais categorias explicam as transformações no trabalho docente nas escolas brasileiras em função das repercussões das atuais políticas públicas. São analisadas questões relativas às novas formas de regulação do sistema educacional, considerando as mudanças que trazem para o trabalho docente, bem como o novo gerencialismo visto como tecnologia pública dessas reformas educacionais.

O terceiro capítulo expõe e analisa os resultados da pesquisa empírica realizada nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Acre, localizadas no meio urbano da capital Rio Branco, cujos dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas. Nesse capítulo, apresenta-se o perfil dos professores da educação básica que participaram da pesquisa e a análise do trabalho docente como foco no movimento de reformas educacionais implementadas na última década no estado do Acre, tendo em vista a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho.

O quarto capítulo discute a visão dos professores da educação básica da rede estadual de ensino do Acre sobre as principais mudanças ocorridas na educação do Estado e, conseqüentemente, em seu trabalho, a partir das políticas e reformas educacionais implementadas nessa última década.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde se busca, em primeiro lugar, realizar uma breve síntese da argumentação desenvolvida ao longo do trabalho e, em segundo lugar, discutir os principais achados da pesquisa tendo como base as questões iniciais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo da pesquisa.

CAPÍTULO 1

O MOVIMENTO DAS REFORMAS E DAS MUDANÇAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO ACRE (1999 a 2009)

O objetivo deste capítulo é discutir as principais políticas e ações do governo estadual no período de 1999 a 2009 na área da formação, da carreira profissional, da remuneração docente e os procedimentos normativos que conduziram as mudanças na educação pública do Estado do Acre. Para isso, foram utilizados como materiais de pesquisa dados históricos e estatísticos, informações disponibilizadas por meios impresso e eletrônico, levantadas junto à Secretaria de Educação, ao *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), jornais, boletins, documentos legais como pareceres, instruções normativas, leis, resoluções, entre outros.

O capítulo encontra-se dividido em cinco seções, sendo que na primeira delas são analisados os conceitos de “reforma” e de “mudança”, no sentido de examinar as relações destes dois termos com as políticas educacionais dentro do contexto social e político em que foram formuladas e desenvolvidas.

Na segunda seção descreve-se um panorama evolutivo da educação pública do Acre, tendo como pano de fundo o contexto histórico, político e educacional que antecedeu os movimentos das reformas educacionais promovidas no Acre a partir de 1999.

Na terceira seção discutem-se as reformas e as mudanças educacionais promovidas nesta última década no Estado do Acre, dando destaque ao modelo de gestão proposto nesse processo que leva a uma nova organização do trabalho na escola e a redefinição de novas funções profissionais. É também caracterizada, na atualidade, a rede estadual de ensino para se ter uma ideia da dimensão da reforma implementada nas escolas públicas em todo o Estado.

Na quarta seção analisa-se a evolução dos indicadores educacionais do Estado ao longo da última década, no contexto de novas formas de gestão definidas pelo governo, para superar os baixos índices da educação básica no Estado.

Por último, na quinta seção, questionam-se as principais ações, estratégias e metas articuladas pelas reformas e mudanças educacionais do governo, no período de 1999 a 2009, relativas às condições de trabalho dos docentes da rede pública estadual acriana. Essa discussão tem como referência a política de formação de professores, as mudanças relativas ao seu plano de carreira e a sua política salarial.

1. 1 O que são reformas? O que são mudanças?

Considerando que as palavras “reforma” e “mudança” são muitas vezes usadas como sinônimos, é relevante discuti-las e distingui-las para compreender melhor os processos desencadeados pelas políticas educacionais no Acre, buscando-se mostrar a difícil interação entre as intenções e as ações, bem como as condições necessárias para que os princípios, os objetivos e as metas de uma ação pública se tornem realidade.

Canário (1992) refere-se à reforma como mudanças em larga escala, implicando opções políticas, redefinições de finalidades, objetivos educacionais e alterações estruturais nos sistemas educativos. Como a reforma é planejada e decidida centralmente, sendo exógena às escolas, a passagem das mudanças idealizadas pelo órgão central (Estado) para mudanças, de fato, reais, exige a emergência de um processo instituinte nas escolas levadas a cabo por seus atores. Esses atores produziram o que Canário chama de “inovação”. A ideia central, presente nessa formulação do autor, diz respeito à relação e à lógica de dois níveis de mudanças, uma delas realizada nos níveis centrais dos sistemas educacionais e a outra, nas escolas.

Da mesma forma, Barroso (2008) compreende que “reforma” pressupõe uma decisão política centralizada, sendo uma das palavras-chave do discurso político sobre a educação e a escola de diversos países, independentes dos seus sistemas políticos e econômicos. Para o autor, a expressão "reforma educacional" é vista como:

Uma decisão política intencional, planejada, tomada por uma autoridade formal, destinada a mudar duradouramente a totalidade ou uma dimensão significativa do processo educativo, em função de uma determinada concepção de futuro. As reformas aparecem quase sempre associadas à percepção de uma crise (interna e externa) do sistema educativo e integram-se em processos mais amplos de transformação política, econômica e social (BARROSO, 2008, p. 9).

Essa perspectiva de análise abre possibilidades para a compreensão de que as reformas educacionais estão ligadas às tentativas do Estado moderno de adequar o sistema educacional às transformações que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Tais reformas e mudanças promovem uma sensação nas pessoas de "mudança, transformação, avanço, inovação", construindo uma ideia de melhoria da situação, frequentemente, designada como "crise". Assim, mais facilmente, as pessoas são convencidas a se tornarem mais flexíveis, abertas e receptivas às reformas e mudanças consideradas indispensáveis, mesmo que para isso, alguns sacrifícios sejam necessários.

Seguindo essa argumentação, Barroso (2008, p. 10-1) afirma que as reformas educacionais

desempenham uma função essencial enquanto discurso de organização e regulação sociais e como instrumento de persuasão, o que explica o tom messiânico com que os governantes normalmente anunciam a preparação da reforma e apelam à participação e ao debate. Por um lado, o tempo da reforma (normalmente longo na sua elaboração e experimentação) é apresentado como um tempo de "esperança", que convida à "benevolência", ao "consenso" e ao "entusiasmo". Por outro lado, a reforma promete sempre um "futuro melhor", que é, como se sabe, a melhor maneira de tentar esquecer os "piores presentes".

Partindo desse pressuposto, supõe-se que, ocorrendo "reforma", ocorreriam também "mudanças" no sentido de evolução e progresso. O conceito de mudança é, então, um ponto-chave de análise das reformas educacionais.

Em uma abordagem sociológica, Popkewitz (1997) explica que, diferentemente de se pensar as reformas educativas como atividades que proporcionem as mudanças necessárias para adequar o sistema educativo de um país aos objetivos nacionais e aos compromissos sociais, estas precisam também ser entendidas como um problema de administração, cujo objetivo é constituir (e reconstituir) a alma do indivíduo. O conceito de administração social do indivíduo parte da ideia que o poder é exercido não mediante a força, mas por meio de processos educativos que disciplinam internamente os indivíduos levando-os a agirem de determinada forma frente às questões, aos problemas e as práticas da vida cotidiana.

De acordo com as formulações desse autor, as reformas educacionais devem ser entendidas como um processo de regulação social, visto que a escola é uma agência de socialização. Popkewitz (1997, p. 22) ressalta a importância de desvendar a lógica das reformas e de seus objetivos invisíveis ao analisar que

os padrões de regulação e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve falar e sentir sobre ele.

Nesse sentido, segundo o autor, faz-se necessário considerar as arenas nas quais as reformas ocorrem e as discussões, ao longo do tempo, sobre as diferentes relações entre escolarização e sociedade. A tese central do autor é de que a palavra "reforma", utilizada no estudo das práticas institucionais contemporâneas, estabelece relações em diversos níveis, que vão desde a organização das instituições à autodisciplina dos indivíduos.

Assim sendo, reforma educacional, neste trabalho, é entendida como uma prática política e social e também como prática de regulação social³, que tem o conhecimento como tecnologia de poder, em consonância com uma nova ordem social e econômica. "As reformas contemporâneas são partes de importantes transformações e rupturas que ocorrem em nível nacional e internacional" (POPKEWITZ, 1997, p. 144) que, por intermédio de práticas combinadas de grupos econômicos e órgãos governamentais, exercem pressões no sistema educacional, para submetê-lo e adequá-lo às novas necessidades de ordem econômica na reestruturação do Estado e do mercado.

Esse entendimento supera a ideia de "reforma" como "mudança social". Popkewitz (1997) afirma que nos estudos americanos, ironicamente, não se encontram definições sobre o que deve ser considerado "mudança". Na história da pesquisa educacional, os processos de reforma estão muito mais ligados à estabilidade e continuação dos acordos institucionais existentes e não à mudança ou inovação, embora os termos de alguma forma estejam interligados. Portanto, seria ingênuo considerar "reforma" como uma "gestão da mudança social", como é advogado por Fullan (1982). A ideia de "reforma" associada à ideia de "mudança" necessita de uma análise mais elaborada, pois os objetivos das reformas educacionais, segundo Popkewitz, estão direcionados à estabilidade das estruturas das relações sociais no sistema capitalista, garantindo a continuidade das relações entre poder e conhecimento. Já as mudanças referem-se "ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e 'natural' em nossa vida social" (POPKEWITZ, 1997, p. 11).

Deste modo, o estudo das reformas e das mudanças educacionais necessita de uma visão do contexto histórico e social, bem como da análise das relações de poder que nele se manifestam, superando, então, a ideia de que, ocorrendo "reforma", necessariamente, ocorrerá "mudança". Geralmente, nas reformas educacionais, pode ocorrer tanto a manutenção de posturas e concepções já existentes, sob o enfoque de novos discursos, como, também, pode ocorrer algum tipo de "mudança" nessas posturas e concepções, dependendo das relações de poder estabelecidas.

Pode-se afirmar que as reformas refletem o contexto social e político. Assim, nas duas últimas décadas, países centrais e periféricos, de maneira geral, vêm implementando reformas e políticas educacionais, buscando ajustar a educação escolar às transformações sociais e culturais do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, essas reformas adotam uma lógica

³ Popkewitz (1997) prefere usar o conceito de "regulação social" em vez de "controle social" para dar ênfase aos elementos ativos de poder, não somente das organizações institucionais, como também dos indivíduos que reagem frente às ações tomadas por essas organizações, tendo em vista seu (re)ajustamento, produzindo assim, um novo equilíbrio social.

mercantil e mecanismos de gerenciamento próprios das empresas privadas no setor de serviços públicos, considerando que este último é ineficiente e, portanto, deve “buscar a eficiência e os resultados da gestão empresarial. Diante disso, o problema da administração pública torna-se uma questão central nos debates e nas reformas políticas dos anos de 1990, para o qual, o novo modelo de gestão que se apresenta é denominado “New Public Management”⁴. Esse novo modelo de gestão propõe reformar o aparelho do Estado por meio da descentralização dos procedimentos administrativos, valorizando os processos de controle e avaliação dos resultados, buscando imprimir eficiência no desempenho das tarefas e funções do Estado.

1.2 Contexto histórico, político e educacional do Estado do Acre antecedente às reformas

Será apresentado nessa seção uma breve contextualização histórica, política e educacional do Acre que antecedeu às reformas e às políticas implementadas, nessa última década, pelo governo do Estado e, assim, analisar, com mais propriedade, os resultados e os efeitos produzidos por esse processo. No entanto, não se pretende fazer uma análise histórica exaustiva, e sim, apenas esboçar os elementos considerados necessários para se compreender o direcionamento tomado pelo governo na área educacional, para enfrentar os desafios da qualidade de ensino no Estado.

O Estado do Acre é um dos mais novos da Federação, possuindo menos de cinquenta anos. Na condição de território, foi anexado ao Brasil em 17 de novembro de 1903, sendo, anteriormente, uma área pertencente à Bolívia que foi negociada e comprada pelo governo brasileiro. Sua elevação à Estado só ocorreu em 1962, no governo João Goulart⁵. Seu nome tem origem no termo "Aquiri", que significa “rio dos jacarés” na língua nativa dos índios *Apurinãs* que habitavam a região que era banhada pelo referido rio. Os exploradores da região, ao transcreverem o nome do dialeto indígena, deram origem ao nome Acre.

Localizado na parte mais ocidental do Brasil, o Acre possui uma área territorial de 164.221,36 Km² e limita-se nacionalmente com os Estados do Amazonas e de Rondônia e internacionalmente com a Bolívia e o Peru. Residem, no Acre, 655.385 pessoas distribuídas equitativamente por sexo, 50,20% do sexo masculino e 49,80%, feminino (IBGE, 2007). Com 22 municípios, as cidades mais populosas são, respectivamente, Rio Branco, a capital do

⁴ Nova Gestão Pública.

⁵ O Acre passou à categoria de Estado em 15 de junho de 1962, por meio da Lei nº 4.070, assinada pelo Presidente João Goulart.

Estado, em que se concentra quase a metade da população (290.639 hab.), Cruzeiro do Sul (73.948 hab.), Sena Madureira (34.230 hab.), Tarauacá (32.171 hab.) e Feijó (31.288 hab.).

A partir de 1999, os 22 municípios foram politicamente divididos em regionais de desenvolvimento que correspondem a cinco microrregiões estabelecidas pelo IBGE: Alto Acre, Baixo Acre, Purus, Tarauacá/Envira e Juruá⁶. Os municípios das regiões do Juruá (Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Rodrigues Alves), de Tarauacá/Envira (Feijó, Jordão, Tarauacá) e de Purus (Manuel Urbano, Santa Rosa do Purus, Sena Madureira,) apresentam uma realidade social com grandes desafios a serem enfrentados nos setores da economia, saúde e educação. Com exceção do município de Sena Madureira, distante 137 km da capital Rio Branco, o acesso a todos os demais é realizado por via aérea ou de navegação fluvial em grande parte do ano. O acesso por terra só é permitido durante os meses do verão amazônico, junho a agosto, pela Rodovia BR 364 que liga as regiões do Juruá e Tarauacá/Envira ao restante do Estado.

O processo de incorporação do Acre ao Brasil é, sobretudo, resultado da ocupação de suas terras por imigrantes nordestinos, principalmente cearenses, que, fugindo da seca, foram atraídos pela intensa produção do látex na região. Até 1850, as terras que compõem o atual Estado do Acre apareciam na cartografia boliviana como "Tierras no Descubiertas" e, portanto, habitadas por tribos indígenas e nômades. Em 1867, durante a Guerra do Paraguai, a Bolívia e o Brasil, por meio de seus diplomatas, e desconhecendo que a ocupação dessa região por brasileiros era um fato já consumado, assinaram um acordo denominado "Tratado de Ayacucho", também conhecido como "Tratado da Amizade", em que as terras do Acre ficavam dentro do território boliviano. Tal fato eclode uma série de conflitos pela posse dessa região, que culminaria com a "Revolução Acriana".

Em 1903, a assinatura do "Tratado de Petrópolis" pôs fim ao conflito entre bolivianos e brasileiros e, finalmente, o Acre é anexado ao Brasil, mas na condição de território. O Acre foi o maior produtor de borracha, exportava esse produto para os principais países industrializados, mas, por ser território, toda a arrecadação dos impostos ia para os cofres federais. Diante dessa situação, surgiram os movimentos autonomistas, marcantes na história do Acre. Os movimentos autonomistas eram movimentos de contestação, uns mais radicais outros mais brandos, que reivindicavam a autonomia política e econômica do Acre, defendida

⁶ Essa divisão obedece às características das bacias hidrográficas e semelhanças regionais e visa garantir uma melhor gestão administrativa do Estado (Fonte: ZEE/AC, 1999).

por certos grupos internos (oligarquias locais) que começaram a se organizar com esse intuito.

Em 1904, tem início, na Cidade de Cruzeiro do Sul (localizada no Departamento do Juruá), o chamado “Movimento Autonomista do Alto Juruá” integrado pelos comerciantes e personalidade locais. Segundo Silva (2002), estes foram os primeiros ecos contestatórios que conseguiram chegar à capital federal e provocar o apoio de parlamentares a esse movimento, levando à apresentação no Congresso Nacional de dois Projetos de Lei relativos à autonomia do Acre, um em 1908 e outro em 1910. Sem nenhum interesse por parte do governo federal em dar autonomia ao Acre, ambos os projetos foram engavetados e esquecidos.

Somente em 1962, após 58 anos de luta do movimento autonomista, o presidente da República, João Goulart, assinou, em Brasília, a Lei (nº 4.070) que elevou o território do Acre à categoria de Estado, garantindo, assim, a sua autonomia para escolher seus dirigentes, para arrecadar impostos e para estabelecer suas leis. No primeiro dia de março de 1963 foi promulgada a primeira constituição do Estado, tomando posse, nesse dia, o primeiro governador constitucional, o professor de Filosofia José Augusto de Araújo, contrariando todas as expectativas e prognósticos que davam como certo a eleição do outro candidato José Guiomard Santos, que, por ironia, foi o autor, como deputado, do Projeto de Lei que elevava o Território à categoria de Estado e que resultou na Lei sancionada pelo então Presidente da República.

Entretanto, o primeiro governador do Estado do Acre (1963-1964) teve um mandato relâmpago, apenas 14 meses, sendo deposto pelas forças militares brasileiras em 1964, após o golpe. Por quase vinte anos (1964-1982), o Estado do Acre foi governado por políticos nomeados pelos militares. Todos eles pertencentes à ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido que dava sustentação ao governo militar. Essa conjuntura histórica e política teve repercussões desastrosas no quadro educacional do Estado, muito delas decorrentes dos reduzidos repasses financeiros do Governo Federal, que, por serem insuficientes, não oportunizaram o crescimento e desenvolvimento adequado da educação.

A formação de professores no Estado do Acre, até 1964, era realizada apenas pelo único curso normal colegial existente na capital. No interior do estado, formavam-se regentes de ensino primário. Segundo a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530/1946, o Ensino Normal era ministrado em dois ciclos. O primeiro ciclo destinava-se a formação de regentes de ensino primário e tinha duração de quatro anos, correspondendo ao curso ginasial, e o segundo ciclo incluía a formação de professores primários, em três anos de ensino colegial (hoje ensino médio) para quem já tinha o curso ginasial. A criação dos primeiros cursos superiores no Acre não atendeu à necessidade de expansão da escolarização da educação

básica, pois priorizou-se a formação de profissionais qualificados para atuar no poder judiciário e no sistema de segurança civil, por meio da criação do Curso de Direito em 1964⁷ – primeiro curso superior do Estado do Acre. Como o conhecimento das leis sempre foi o caminho por excelência para se ocupar cargos públicos, a implantação do Curso de Direito foi escolhida por satisfazer as exigências e os interesses da burocracia local. O Curso de Direito veio atender às necessidades de ordenamento jurídico, mas o Acre precisava atingir sua consolidação político-administrativa por meio de um quadro burocrático de nível superior com formação em outras áreas. Assim, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas pela Lei Estadual nº 195, de 13 de setembro de 1968, que começou a funcionar em 1969.

No início da década de 1970, estudantes secundaristas que já atuavam no magistério e os professores da rede estadual de ensino, que visavam ocupar cargos importantes na administração pública do Estado, passaram a reivindicar a criação de cursos universitários nas áreas ligadas à educação, mais especificamente à formação de professores. De acordo com Farias (1996, p. 113) “a busca de graus escolares cada vez mais elevados, além de afastar as ameaças de competidores alheios à educação e dos concorrentes internos, constituía-se em requisito, dentro da nova realidade do Estado, indispensável à ascensão social”.

Em 1970, Jorge Kalume, governador do Estado indicado pelo Presidente Castelo Branco, cria o Centro Universitário do Acre composto pelos seguintes cursos: Letras, Pedagogia e Matemática, de licenciatura plena, e Estudos Sociais, de licenciatura curta. Posteriormente, em 22 de janeiro de 1971, faltando dois meses para terminar o seu governo, Jorge Kalume transformou o Centro Universitário do Acre em Universidade do Acre. As Faculdades de Direito e de Ciências Econômicas foram, nessa data, incorporadas à nova Universidade. O reconhecimento da Universidade pelo Ministério de Educação e Cultura foi feito em 29 de abril de 1971 e sua federalização ocorreu em 28 de outubro de 1974, pelo Decreto-Lei nº 74.706.

Foi dada maior ênfase à política de formação de professores, a partir das exigências da Lei nº. 5.692/71, levando a Secretaria de Educação e Cultura do Estado, em 1973, a firmar um convênio com a Universidade do Acre para oferecer cursos de licenciatura de curta duração, em regime parcelado⁸, para professores da capital e sem titulação. Em 1980, esses cursos também foram oferecidos aos municípios de Xapuri e Cruzeiro do Sul.

⁷ No dia 25 de março de 1964, por meio do Decreto Estadual nº 187, publicado no Diário Oficial do Estado, de 4 de abril do mesmo ano, foi criada a Faculdade de Direito (Lei Estadual nº 15, de 8 de setembro de 1964), que seria reconhecida pelo Parecer nº 660, de 4 de setembro de 1970, do Conselho Federal de Educação e pelo Decreto Presidencial nº 67.534, de 11 de novembro de 1970.

⁸ Regime em que o curso é ministrado somente nos períodos de recesso escolar, em duas etapas, ao longo do ano letivo.

Essa política de qualificação de professores não obteve o êxito esperado pelo governo. Para Edir Oliveira (2000), os professores que se qualificavam acabavam sendo atraídos pela oportunidade de empregos federais, que absorviam nos concursos públicos os profissionais mais capacitados. Outro fator que provocou a fuga dos professores, segundo esta autora, foi decorrente da política adotada pelo Estado que, ao optar pela regularização das contribuições previdenciárias do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e do Salário-Família, não atualizou os salários dos servidores públicos do magistério. Os baixos salários, só no quadriênio de 1975-1978, levaram quase 2.000 professores a solicitarem rescisão de contrato de trabalho. Observa-se, também, que grande parte dos professores do meio rural, que foram qualificados nos cursos parcelados, transferiu-se para a cidade.

Políticas educacionais emergenciais e aligeiradas no campo da formação de professores significaram apenas ações paliativas de qualificação profissional e não uma política concreta e consequente. Ao final de quase duas décadas de regime militar, em que o Estado foi administrado por governadores indicados (1964-1982), o legado educacional era dramático. Mazelas educacionais de toda ordem assolavam o Estado do Acre no final desse período. Segundo Albuquerque Neto (2007)⁹, ao fim desses governos, o índice de analfabetismo no Estado do Acre era em torno de 70%; no meio rural, a escolarização não chegou a 25%; o índice de professores leigos no Estado era superior a 60%, pois, como não prevalecia o critério de qualificação profissional para o exercício do magistério e, sim, os critérios de caráter político-partidário na época, tal política clientelista contribuiu bastante para o quadro caótico do corpo docente no Estado, não havendo nenhuma política permanente de formação de professores primários e nem interesse em adotar concursos públicos para o ingresso de professores; o ensino noturno não absorvia a demanda escolar do aluno-trabalhador; a rede pública de ensino apresentava um déficit de 2.300 salas de aula e de 3.100 professores; 32.000 mil crianças e 53.000 jovens e adultos estavam fora da escola; 25% das crianças dos 7 aos 14 anos, faixa etária escolar obrigatória constitucionalmente, não eram atendidas pela rede escolar; juntas a reprovação e a evasão escolar representavam um índice de 57%. Escolas fechadas ou com condições precárias de funcionamento, deteriorização dos salários dos professores e completa desmobilização dos profissionais da educação também são características da educação pública do Estado nesse período. A reversão de tal situação tornou-se urgente.

⁹ Algumas das informações sobre a política educacional do Acre e citadas ao longo desse trabalho constam da consulta da obra de Albuquerque Neto (2007) intitulada “Política Educacional no Estado do Acre (1963/1995): a trajetória da formação docente”, uma das poucas produções da área, relativas às pesquisas produzidas sobre o contexto educacional acriano.

Com a abertura política e o retorno das eleições diretas em novembro de 1982 para governadores, senadores, prefeitos e deputados federais e estaduais¹⁰, o Estado do Acre passou a ser governado, inicialmente, por dois mandatos consecutivos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)¹¹.

A política educacional do primeiro governo partiu de um diagnóstico da realidade da educação em cada município, o que veio evidenciar enormes disparidades e contrastes no desenvolvimento do ensino em todo o Estado, não somente no que se referia à aplicação de recursos financeiros, mas, principalmente, nos índices de atendimento à população escolar.

Em relação ao quadro de professores da rede estadual de ensino (cerca de 3 mil professores), que atuavam no ensino de 1º grau, foi observado que: apenas 38% possuíam formação para o magistério na modalidade normal, nível médio; mais de 45% dos professores não tinham curso de formação de professores e um pouco mais de 10% tinham nível superior. Esse último dado é decorrente da estratégia de qualificação de professores utilizada pelo Estado, entre as quais estava a complementação pedagógica (Esquema I) para 40 bacharéis que atuavam como professores na rede de ensino da capital, estabelecendo para tal, um convênio com a Universidade Federal do Acre (ALBUQUERQUE NETO, 2007)¹².

No segundo mandato do PMDB (1987-1990), marcado por confrontos entre governo e sindicatos dos servidores públicos, a política educacional, segundo o Plano Estadual de Educação (PEE-AC, 1989-1991), concentrava-se basicamente em três linhas de ação: universalização da educação básica, melhoria na qualidade de ensino e implantação da gestão democrática nas escolas. Ao término desse mandato, o quadro educacional encontrava-se da seguinte forma: o ensino fundamental obrigatório só atendia a 39% da população escolarizável; apenas 17% dos alunos matriculados na 1ª série conseguiam concluir a 8ª série do antigo 1º grau; o índice de distorção idade-série chegava a 79% no ensino fundamental (1º grau); o ensino médio (antigo 2º grau) só conseguia atender a 10% da população escolarizável

¹⁰ As eleições diretas para Presidente da República só iriam ocorrer em novembro de 1989, apesar do movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil, conhecido como Diretas Já, em 1984. Em abril de 1984, a emenda das eleições diretas foi votada, sendo rejeitada pela Câmara dos Deputados. O último Presidente do Brasil, eleito de forma indireta pelo Colégio Eleitoral, em janeiro de 1985, foi Tancredo Neves que não chegou a tomar posse, pois veio a falecer no dia 21 de abril. Assumiu, então, seu vice, José Sarney.

¹¹ Governo Nabor Teles da Rocha Júnior (1983-1987) e Flaviano Flávio Baptista de Melo (1987-1991).

¹² De acordo com Albuquerque Neto (2007), esse convênio não contemplou os bacharéis que atuavam no interior do Estado, pois não representavam um número tão significativo, visto que no interior, o número de professores leigos formados pelo "Projeto Logos II" era bastante expressivo. O Projeto Logos II era voltado para a qualificação de professores leigos, em nível de 2º grau e ocorria mediante o ensino a distância e o uso de módulos de ensino. As atividades de qualificação de professores por meio desse projeto foram encerradas no Estado do Acre pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da resolução CEE-AC nº 191, em 15 de outubro de 1993.

entre 15 a 18 anos do meio urbano da capital, e sequer existia essa etapa de escolarização na maioria dos municípios; o índice de analfabetismo, apesar de ter melhorado em relação ao período dos governos indicados pelos militares, ainda atingia quase a metade da população.

Com o desgaste nacional sofrido pelo PMDB e os problemas internos no partido local, somados à conjuntura social acriana marcada pelo descontentamento dos movimentos populares e dos sindicatos profissionais (em especial, a Associação dos Professores do Acre – ASPAC), pelas denúncias de corrupção no e do governo anterior, a população elegeu como Governador do Estado do Acre, Edmundo Pinto, pertencente ao Partido Democrático Social (PDS) – partido herdeiro e sucessor da ARENA – para o quadriênio 1991-1994 (ALBUQUERQUE NETO, 2007).

Ao assumir o governo em 1991, como foi visto anteriormente, os indicadores educacionais do Estado assinalavam altíssimos índices de analfabetismo, evasão, reprovação, além de distorção idade-série e professores sem titulação, entre outros. A política educacional do Governo Edmundo Pinto consistiu, então, na elaboração de diretrizes tendo em vista os graves problemas existentes na educação do Estado. O Censo Demográfico, realizado pelo IBGE em 1991, indicava que 42,36% da população do Estado do Acre não sabia ler e escrever. A taxa de analfabetismo das crianças de 7 aos 14 anos de idade era de 45,2% e entre os jovens de 15 a 24 anos era de 26,8%. Já entre as pessoas com mais de 15 anos de idade e com menos de 4 anos de estudo, o analfabetismo funcional era de 54,6%. Aproximadamente 37% das crianças de 7 aos 14 anos não frequentavam a escola. Os índices de distorção idade-série, no ensino fundamental, chegavam quase a 40% do número de estudantes matriculados e a taxa de evasão no ensino fundamental ultrapassava esse índice. O desempenho escolar também era baixo, pois de cada 100 alunos matriculados na 1ª série do 1º grau (atualmente ensino fundamental) apenas 56% eram aprovados, ou seja, dos 16.403 alunos aprovados, somente 8.434 alcançavam a 4ª série e 2.573 concluíam o ensino fundamental. Em outras palavras, a cada 100 alunos aprovados na 1ª série do ensino fundamental, 85 não conseguiam concluí-lo (Cf. CENSO DEMOGRÁFICO/IBGE, 1991).

Em relação ao quadro de professores e sua respectiva qualificação, tinha-se o seguinte panorama: do total das funções docentes no ensino fundamental apenas 15,2% possuíam curso superior completo e 22% possuíam apenas o ensino fundamental completo. No ensino médio, as funções docentes com curso superior completo eram de 64%, o que significa uma condição menos grave do que a existente no ensino fundamental (ALBUQUERQUE NETO, 2007).

Porém, as metas educacionais elaboradas para reverter o quadro educacional descrito acima, não foram alcançadas na gestão de Edmundo Pinto, pois esse governador foi

assassinado, antes mesmo do cumprimento de metade do seu mandato¹³. Seu vice, Romildo Magalhães, assume o governo e ao se declarar um semianalfabeto, que tinha chegado ao poder do Estado como governador estabeleceu, logo de início, uma relação conflituosa com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre (SINTEAC), antiga Associação dos Professores do Estado do Acre (ASPAC). No final do seu governo, apenas 10% dos jovens eram atendidos no ensino médio e no ensino fundamental, apenas 40%; o índice de analfabetismo não foi alterado e no meio rural, esse índice ultrapassava 80% da população residente no Estado; no meio rural, 70% das escolas eram unidocentes e multisseriadas e nelas lecionavam mais de 60% de professores leigos (ALBUQUERQUE NETO, 2007).

Para o quadriênio 1995-1998 a população acriana elege o Governador Orleir Messias Cameli, empresário e ex-prefeito do município de Cruzeiro do Sul¹⁴, na época pertencente ao Partido Progressista Reformador (PPR), atual Partido Progressista (PP). Orleir Messias Cameli assume o governo com três meses de salários atrasados dos servidores públicos, dívidas do Estado com o INSS, FGTS, dentre outras. Esse quadro caótico foi herdado de seu antecessor, Romildo Magalhães, que só não foi cassado, com o pedido de *impeachment* pela Assembleia Legislativa, por causa do governo ter a maioria nessa instância do legislativo.

O governo Orleir Cameli, em seu plano plurianual para o quadriênio 1996-1999, o qual estabelecia os macro-objetivos e macro-estratégias da administração pública estadual, identificava os seguintes problemas educacionais: índice elevado de analfabetismo de toda a população residente no Estado, chegando a 42%; insuficiência de salas de aula; deficiência dos recursos humanos, materiais e técnicos; inadequação dos currículos escolares às peculiaridades regionais e locais; ineficiência do planejamento da ação educativa, principalmente, no que tange aos métodos e técnicas de ensino e processos de avaliação do rendimento escolar; ineficiência na distribuição da merenda escolar e do material didático, que dificilmente chegavam a todas as escolas, sobretudo pelas distâncias e dificuldades de acesso; carência de bibliotecas etc. (Cf. Lei nº 1.162/1995).

Diante da situação na qual se encontrava a educação no Estado, o governo elaborou suas metas, visando reduzir a taxa de analfabetismo; proporcionar acesso, permanência e progressão na escolaridade, principalmente na faixa de escolarização obrigatória; expandir e melhorar a infraestrutura física das escolas; fortalecer o programa de merenda escolar, de

¹³ O governador Edmundo Pinto foi assassinado em São Paulo, na noite de 17 de maio de 1992, um dia antes de prestar depoimento no Congresso Nacional, na CPI do FGTS, que apurava o desvio de verbas destinadas à obra de saneamento "Canal da Maternidade", em Rio Branco. O relatório final da CPI contestou a versão de latrocínio, conclusão apontada pelo Ministério Público, e relacionou o caso a crime político.

¹⁴ Em 02 de abril de 1994, após 15 meses de administração, renuncia ao cargo de Prefeito para ser candidato ao governo do Estado.

livros didáticos e de material escolar, a todos os estudantes de 1º grau da rede pública (Cf. Plano Plurianual, 1996-1999).

Dentre algumas ações do governo na área educacional, pode-se citar a criação do “Crédito ao Estudante”, por meio da Lei nº 1.266 de 1998, que beneficiava financeiramente com o pagamento de um salário mínimo mensal, os estudantes das famílias sem renda *per capita* própria, residentes no Estado do Acre, com idade entre 07 e 14 anos completos, matriculados na rede estadual de ensino e com frequência mensal de 90% (noventa por cento) dos dias letivos. Esse benefício teve a duração de 12 meses. Outras ações de seu governo consistiram na distribuição de *kits* Escolares (pasta, cadernos, lápis, canetas, borracha, cola etc.), *kit* fardamento e distribuição de 15 mil bicicletas aos alunos da zona rural.

Para combater o analfabetismo, esse governo criou o PAJA – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos. O PAJA teve início em março de 1996 e funcionou como uma extensão do Programa Alfabetização Solidária do Governo Federal. Seu objetivo era alfabetizar trinta mil jovens e adultos. Com essa ação houve um aumento significativo do número de matrículas nessa modalidade de ensino.

Ao comparar as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1995 (início do governo Orleir Cameli) e 1998 (final de seu governo), divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), constata-se o avanço de alguns indicadores educacionais, porém, ainda persiste a existência de problemas cruciais a serem resolvidos pelos governos posteriores, no que se refere à educação básica do Estado. Em 1998, a distorção idade-série no ensino fundamental apresentava os seguintes índices: 49,7% na 1ª série; 60,5% na 4ª série; e 61,5% na 8ª. No ensino médio, esse índice era de 66,7%. Em relação a 1995, início do seu governo, a taxa de aprovação aumentou tanto no ensino fundamental (12,2%), quanto no ensino médio (5,7%); a taxa de repetência diminuiu em 23,1% no ensino fundamental e 20% no ensino médio; em contrapartida, de cada 100 crianças matriculadas no ensino fundamental, 19 abandonavam a escola e 24 o ensino médio. Em relação aos resultados de aprendizagem de alunos, com base em um estudo comparativo nos anos 1995, 1997 e 1999, a partir dos dados publicados pelo SAEB (1995-2005), pode-se constatar que nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática é decrescente. Em 1997, há uma ligeira melhoria na 8ª série, no desempenho de matemática, mas, na edição seguinte da avaliação, o índice torna a baixar, conforme se pode perceber, a partir dos dados da Tabela a seguir:

**Tabela 1 – Média de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – Ensino Fundamental
Escolas Urbanas Estaduais – Acre**

Disciplinas	4ª série			8ª série		
	1995	1997	1999	1995	1997	1999
Português	163,4	160,7	153,0	230,4	228,6	214,4
Matemática	167,6	164,1	161,2	222,9	224,8	223,6

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do INEP/MEC/SAEB

A seguir, pode-se verificar que o desempenho dos alunos no ensino médio apresenta a mesma situação descrita anteriormente.

**Tabela 2 – Média de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – Ensino Médio
Escolas Urbanas, Estaduais e Municipais – Acre**

Disciplinas	3º ano		
	1995	1997	1999
Português	258,2	248,7	235,9
Matemática	255,1	262,8	243,1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do INEP/MEC/SAEB

Como se pode observar, no panorama evolutivo do contexto histórico, político e educacional do Estado do Acre, aqui traçado, a educação do Estado esteve sempre há anos de atraso em relação à realidade de outros estados brasileiros. Enquanto em 1920, criava-se no Brasil, a primeira universidade, Universidade do Rio de Janeiro¹⁵ (atualmente, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), embora, desde 1808, já contasse com escolas superiores isoladas, e em 1934 era criada a Universidade de São Paulo (USP), somente em 1964, era criado o primeiro curso superior no Estado do Acre, o Curso de Direito.

A implantação das Escolas Normais no Brasil iniciou-se em 1835, quando a primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro. O Curso Normal tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário. Vista como ferramenta ideal para solucionar o problema da formação docente, ainda na década de 1970 no Acre, a Escola Normal correspondente ao curso colegial não existia no interior do Estado, existindo apenas o chamado normal regional equivalente as séries finais do ensino

¹⁵ A Universidade do Rio de Janeiro foi criada no dia 7 de setembro de 1920, por meio do decreto n° 14.343, elaborado pelo Ministro do Interior Alfredo Pinto e promulgado pelo Presidente da República Epitácio Pessoa, conforme a autorização de 1915 (Cf. CUNHA, 1986). É possível que o motivo da criação da Universidade do Rio de Janeiro tenha sido a visita do Rei Alberto I da Bélgica, a quem foi concedido o título de doutor *honoris causa*, quando de sua vinda ao Brasil pela comemoração do primeiro centenário da independência do país, cujo título honorífico acadêmico não poderia ser outorgado pelas instituições de ensino superior isoladas existentes no país, até então (Cf. PAULA, 2002).

fundamental. No final dos anos 80, a taxa de professores leigos no Estado do Acre chegava a quase 40%, juntamente com os estados do Pará, Ceará, Maranhão e Paraíba. Enquanto que, em São Paulo e no Distrito Federal, essa taxa era menos de 0,5%. Dos estados das regiões sul e sudeste, os que apresentavam maior taxa de professores leigos eram o Paraná com 11,5% e Minas Gerais com 8,2%¹⁶.

Dados do Censo do Professor de 1997 aponta que, nas regiões sul e sudeste, respectivamente, 53,7% e 38,6% dos professores da rede estadual de ensino que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental possuíam formação superior, enquanto que na região norte, esse índice era apenas de 6,6%, sendo que, no Estado do Acre, somente 3,6% possuíam esse nível de formação. Em relação aos docentes que trabalhavam nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual das regiões sul e sudeste, 88% e 86,2%, respectivamente, possuíam formação superior, enquanto que na região norte, esse índice caía pela metade (44%) e no Acre 43,6% dos professores possuíam essa formação. No ensino médio comparando as mesmas regiões, a diferença entre esses índices era menor. Nas regiões sul e sudeste, respectivamente, 92,3% e 93,6% dos docentes da rede estadual possuíam formação superior, enquanto que na região norte, esse índice era de 80,8% e no Acre é de 89% (Cf. CENSO DO PROFESSOR/INEP, 1997).

As disparidades entre esses indicadores educacionais das regiões sul e sudeste em comparação com os da região norte e, mais especificamente com o Estado do Acre, permite uma melhor compreensão das mudanças educacionais promovidas pelas reformas em um prazo tão exíguo como o de pouco mais de uma década (1999-2009), período esse, foco de análise desse estudo.

Para concluir essa seção, pode-se dizer, de acordo com Popkewitz (1997) sobre as reformas e mudanças educacionais, que, nos períodos estudados até o presente momento, os diversos governos do Estado implementaram reformas, mas não mudanças educacionais. Em outras palavras, todos os processos de reformas implementados por esses governos, pouco alteraram a realidade educacional do Estado. As ações, os programas e as estratégias utilizadas pelos governos na área educacional buscavam muito mais a garantia do poder local pela formação de quadros burocráticos com formação acadêmica e que eram necessários a partir das mudanças econômicas e políticas do Estado, principalmente nas décadas de 60 e 70, do que, propriamente, fruto de uma política de planejamento educacional para responder aos problemas sociais postos. “Definida como parte das relações sociais da escolarização, a

¹⁶ Cf. dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (1991).

reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições” (POPKEWITZ, 1997, p. 21), sem, no entanto, romper com práticas sociais anteriores.

Espera-se que esse panorama evolutivo da educação pública do Acre, possa fornecer uma melhor compreensão do contexto histórico-social, a partir do qual foi desencadeada uma ampla reforma educacional promovida no Estado ao longo da presente década e que passa a ser objeto do próximo tópico.

1.3 Reformas e Mudanças Educacionais no Estado do Acre no período de 1999 a 2009

Em 1999 tem início uma nova gestão de governo, estando à frente do executivo estadual, Jorge Viana, eleito pelo Partido dos Trabalhadores em uma coligação partidária denominada Frente Popular do Acre. Essa força política se mantém no poder executivo até os dias atuais, por conseguinte, o projeto de governo para o Estado também se mantém por mais de uma década, marcado pela continuidade e consistência das reformas e políticas implementadas.

Jorge Viana, engenheiro florestal, governou o Estado por dois mandatos (1999-2002/2003-2006), gestão essa, autodenominada de “Governo da Floresta”. O terceiro mandato, iniciado em 2007, teve como governador o Professor Arnóbio Marques de Almeida Júnior (Binho Marques), apoiado por Jorge Viana. O primeiro mandato de 1999 a 2002 foi um período considerado por Jorge Viana, de “arrumação da casa”, ou seja, regularização dos salários atrasados do servidor público¹⁷, formação e capacitação dos servidores, reforma e adequação dos prédios públicos, modernização da gestão, negociação das dívidas etc. Essas ações, principalmente o pagamento sem atraso de todos os servidores públicos, até o último dia 30 de cada mês, contribuíram, de fato, para aumentar o capital político do governo, elevando sua popularidade e, assim, criando um clima favorável de aceitação por parte da sociedade às reformas e políticas do projeto de governo a ser implementado.

Tanto no cenário nacional, quanto no Estado do Acre, as propostas de reformas educacionais emergem, envolvendo modificações de várias ordens nos sistemas de ensino. Apesar de guardarem diferentes concepções e formas de implementação, geralmente, as reformas educacionais apresentam alguns aspectos comuns, tais como: autonomia das escolas, gestão participativa, processos de descentralização financeira, reformas curriculares, ênfase na

¹⁷ Quando o governo do PT assumiu os funcionários públicos estaduais estavam há 3 meses sem receber salários, décimo terceiro e não tinha dinheiro nos cofres públicos.

qualidade e na avaliação. De forma sucinta, as propostas de reformas educacionais, ainda que possuam esses pontos em comuns, se fundamentam em duas orientações principais. A primeira dessas orientações apresenta uma concepção mais economicista da educação, enquanto que a segunda, está voltada para uma concepção progressista e mais coerente com os interesses reais do ensino público.

Segundo Santos (2003, p. 162-63), apesar de essas duas orientações estarem voltadas para uma educação inclusiva, elas diferenciam-se da seguinte forma:

A primeira dessas orientações é coerente com os princípios postos pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, cuja preocupação maior é a melhoria da eficiência do sistema educacional, de modo que se possibilite uma educação mais voltada para as demandas do mercado de trabalho, aumentando a competitividade da mão de obra brasileira. Argumenta-se que os investimentos em educação têm sido improdutivos, pelo baixo retorno que apresentam. Além disso, considera-se que as práticas pedagógicas estão desatualizadas, os professores despreparados e que o ensino está desvinculado das exigências colocadas pelas transformações ocorridas no setor produtivo. [...].

A segunda dessas orientações é compartilhada por grupos de educadores críticos preocupados não só com os aspectos econômicos da educação, mas com sua importância formativa. Para esse grupo, é preciso melhorar o desempenho do sistema não tentando economizar recursos, mas, ao contrário, aumentando-se os investimentos públicos em educação. [...]. O objetivo é preparar as pessoas não só para o mercado de trabalho, mas para serem cidadãos, capazes de atuar em todas as esferas da vida pública.

Segundo ainda essa autora é evidente que essas duas propostas de reformas educacionais não se desenvolvem de forma linear e pura, como parece à primeira vista. Considerando que as secretarias estaduais de educação e os demais sujeitos envolvidos nesse processo possuem culturas, tradições, práticas e concepções próprias, pode-se dizer que, em cada realidade local em que as reformas são implementadas, suas propostas são recontextualizadas por meio de um processo de hibridação de tendências teóricas distintas com a tradição local. O hibridismo se configura como uma categoria analítica que ajuda a compreender como as políticas educativas são criadas e implementadas no sentido de promover as mudanças desejadas em determinadas realidades sociais.

Ao discutir o conceito de “hibridismo” como possibilidade de interpretação não verticalizada dos processos de reformas educacionais, parte-se do entendimento de García Canclini (2008, p. XIX) ao definir “hibridação” como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Sendo assim, os processos de hibridação presentes nas reformas educacionais consistem na mescla de diferentes concepções e orientações teóricas, na medida em que, nos

contatos entre essas concepções, uma toma emprestado alguns elementos da outra. Em muitos casos, de acordo com García Canclini (2008), essa relação nem sempre é só de enriquecimento, ou de apropriação pacífica, mas conflitiva. Dessa forma, é possível reconhecer “o que contêm de desgarre e o que não chega a fundir-se. Uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma consciência crítica de seus limites, do que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridado” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. XXVII).

A incorporação da ideia dos “processos de hibridação”, a partir dos estudos de García Canclini, irá permitir uma melhor e mais cuidadosa análise das propostas das reformas implementadas nessa última década, no Estado do Acre, revelando melhor a dinâmica social dos movimentos de reformas educacionais.

1.3.1 A Reforma Educacional no Acre: desafios e propostas

No primeiro mandato do Governador Jorge Viana (1999-2002), seu Programa de Governo, intitulado “A vida vai melhorar”, trazia grandes expectativas de melhorias na condição de vida dos acrianos. Este programa trazia como elemento central, que foi a implantação de um novo modelo de desenvolvimento econômico, fomentado pela exploração racional dos recursos regionais, como por exemplo, o manejo florestal. Tal elemento requeria, necessariamente, a adoção de políticas públicas voltadas, tanto para a elevação dos níveis sociais de vida e renda da população acriana, quanto para a proteção e desenvolvimento do meio ambiente.

A primeira medida adotada pela Frente Popular do Acre à frente do governo voltou-se claramente para uma ampla reforma do Estado¹⁸, para assegurar a viabilidade técnica do desenvolvimento sustentável e garantir a funcionalidade do aparelho estatal, priorizando as atribuições de cada setor e reorganizando as secretarias de governo¹⁹.

Basicamente, a estrutura da administração pública estadual foi organizada em três grandes áreas com suas respectivas secretarias de governo:

- a) *Área da Gestão* – composta pelas Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação; Secretaria de Estado da Fazenda; Secretaria de Estado da Administração e Recursos Humanos.
- b) *Área do Desenvolvimento Humano* – composta pelas Secretaria de Estado de Educação; Secretaria de Estado da Saúde e Saneamento; Secretaria de Estado de

¹⁸ Lei Complementar Nº 63, de 13 de janeiro de 1999.

¹⁹ Lei Complementar Nº 72, de 05 de julho de 1999.

Justiça e Segurança Pública; Secretaria de Estado de Cidadania, do Trabalho e Assistência Social.

- c) *Área do Desenvolvimento Econômico-sustentável* – composta pelas Secretarias de Estado de Infraestrutura, de Produção, de Ciências, Tecnologia e Meio Ambiente.

A formação e a capacitação de todos os funcionários públicos lotados nos setores administrativos e a modernização da infraestrutura dos órgãos de governo também foram necessárias como medidas de reestruturação do aparelho de gestão do Estado.

Nas gestões dos governos anteriores à administração do PT, a máquina burocrática do Estado pouco sofreu alterações. Na gestão iniciada em 1999, o Governo optou por realizar uma ampla reforma, não só do aparelho do Estado, mas da própria concepção de gestão redefinindo-a para a eficiência e a modernização dos serviços públicos, conseqüentemente, estabelecendo novas relações com o funcionalismo público.

Dentre as ações de maior destaque, no conjunto das mudanças ocorridas no Estado nesta última década, encontra-se o amplo processo de reformas educacionais. Nesse Governo, essas reformas provocaram significativas mudanças na educação pública do Estado.

O novo modelo de gestão pública na educação foi efetivado, a partir de três componentes, considerados por Matus (1994), como fundamentais para o sucesso de um governo: a) a qualidade do projeto; b) as condições materiais para concretizar o projeto; e c) a governabilidade dos dirigentes sobre a execução do projeto (qualidade do grupo gestor e, especialmente, o ambiente político e cultural onde o projeto está inserido).

Após os primeiros meses de “arrumação”, a Secretaria tratou de colocar em prática as recomendações do Matus (1994), viabilizando o equilíbrio entre **projeto, recursos e governabilidade**. Para isso priorizou o trabalho de elaborar, legitimar e comprometer prática e politicamente os gestores e parte dos funcionários com um planejamento estratégico, como forma de ultrapassar as ações sem propósitos claros e sem unidade entre as escolas, para a efetiva construção de um sistema de ensino (ALMEIDA JÚNIOR²⁰, 2006, p. 57, grifo meu.).

O passo seguinte, segundo o próprio secretário de educação na época, Arnóbio Marques Almeida Júnior, foi a elaboração do Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação, considerando: a) a governabilidade (confiança, participação e consenso);

²⁰ O trabalho de Almeida Júnior (2006) utilizado como referência nessa tese é resultado de sua Dissertação de Mestrado intitulada “O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre”, cujo objeto de análise foi a experiência realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Acre entre 1999 e 2003, período em que o autor era Secretário de Educação do Estado. O estudo analisa os indicadores educacionais do Acre antes do início da reforma e cinco anos depois, configurando-se assim, uma importante fonte de consulta e análise para essa pesquisa.

b) a desconcentração (descentralização do *locus* de decisão); e c) flexibilidade (adequação instantânea do plano à realidade naturalmente instável e imprevisível).

Um novo passo da reforma educacional foi materializado pelas metas do Planejamento Estratégico Situacional (PES), elaborado, a partir de um diagnóstico institucional amplo, envolvendo importantes elementos, tais como, o rendimento escolar, os recursos disponíveis, a capacidade da liderança, o fluxo da comunicação, a estrutura organizacional etc. O diagnóstico resultou no seguinte quadro composto pelos elementos da governança²¹:

Quadro 3 – Elementos da Governança

FRAQUEZAS	AMEAÇAS	FORÇAS	OPORTUNIDADES
1. Comunicação (interna e externa) deficiente	1. Secretaria isolada das escolas	1. Governo comprometido com a educação	1. Acesso a financiamento e assessoramento externos
2. Sistema gerencial deficiente da SEE	2. Corporativismo sindical predominante	2. Equipe comprometida com a melhoria da educação no Estado	2. Sociedade mobilizada em favor do plano de ação da educação
3. Pessoal com baixa qualificação (magistério e administrativo)	3. Sistema gerencial deficiente das escolas	3. Recursos suficientes para atender às necessidades básicas das escolas	3. Professores profissionalmente motivados

Fonte: In: Almeida Júnior (2006)

Esse quadro representa o grau de influências que os componentes da governança (fraquezas, ameaças, forças, oportunidades) exercem no contexto institucional da reforma. O cruzamento desses componentes no Planejamento Estratégico permite orientar o processo de decisão dos gestores, a partir da análise do ambiente externo e interno da instituição ou organização. No ambiente externo, encontram-se as “Oportunidades” e as “Ameaças”, enquanto que no ambiente interno encontram-se as “Forças” e as “Fraquezas”. Para formular as estratégias de mudanças é necessário promover o confronto entre os componentes desses dois ambientes.

Segundo Almeida Júnior (2006), duas ações do ponto de vista da capacidade institucional são centrais na análise do conteúdo do Quadro 3. Essas ações se referem à combinação da Fraqueza do "sistema gerencial da secretaria", considerado deficiente, com a Ameaça do "corporativismo sindical", considerado predominante no Estado.

O cruzamento desses dois componentes resultou na nova gestão, em uma das políticas

²¹ O conceito de governança é proveniente da ciência política e das ciências sociais e focaliza as mudanças ligadas às novas formas das relações do Estado com os interesses sociais no sentido mais amplo possível.

mais radicais em termos de rompimento com as gestões anteriores. Partiu-se do princípio que o valor dos recursos destinados à educação, não se constituía, necessariamente, em um problema nesse setor. O problema estava na sua má utilização, e na existência de uma cultura institucional da própria Secretaria de Educação, que não cobrava resultados e não avaliava as ações dos profissionais ocupantes de cargos/funções de gestão. Esses entraves, na perspectiva do governo, resultavam em um sistema gerencial deficiente (fraqueza nº 2 do quadro 01). Aliado a esses aspectos, o próprio governo reconhecia como ameaça aos projetos de reforma o "corporativismo sindical predominante" (ameaça nº 2 do quadro 01), portanto, para implementar o processo de reforma educacional, foi necessário estabelecer uma mudança radical na relação entre o governo e o sindicato dos professores. Essa relação, entre governo e sindicato, obedecia, segundo Almeida Júnior (2006), ao seguinte ciclo: iniciava-se com o movimento de greve liderado pelo sindicato dos professores para pressionar o governo por percentuais de aumento; o governo, por sua vez, fazia uma contraproposta ao sindicato, justificada pela falta de dinheiro; terminava com a categoria aceitando o percentual "possível" no processo de negociação, retornando às atividades e já se preparando para uma nova mobilização.

Para quebrar essa rotina, segundo o próprio Secretário de Educação, foi necessário contrapor-se ao discurso sindicalista, evidenciando que nem todos os professores tinham salários tão baixos quanto os divulgados nos movimentos de greve. A análise do governo, na época, evidenciou que:

Olhando para o Plano de Carreira, os salários eram baixos, mas o gasto com a folha era muito alto. A resposta era muito simples e óbvia como parecia. Uma análise do plano de carreira demonstrou que: (1) os "salários de miséria" (como eram chamados nas assembleias) eram de 80% dos professores, mas 20% de professores recebiam bons salários; (2) praticamente ninguém recebia os piores salários do Plano, pois a grande maioria dos trabalhadores estava concentrada no meio da carreira; (3) nenhum professor recebia apenas o salário, já que todos tinham acesso a um conjunto de gratificações que tornava a remuneração final quase o dobro do salário nominal do Plano de Carreira; (4) ninguém trabalhava 40 horas semanais, já que seus contratos haviam sido alterados de 20 para 40 horas semanais no início dos anos 80, a título de hora atividade, apenas para o governo justificar um aumento só para os professores; (5) muitos professores tinham excelentes salários, já que tinham incorporado definitivamente a seus rendimentos a remuneração de cargos que ocuparam na administração pública, através de um artifício legal (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 73).

Almeida Júnior (2006) afirma que o ritual desse ciclo era compactuado pela maioria das lideranças sindicais e pelos dirigentes da Secretaria de Educação, e explica que tal situação era mantida, em razão do seguinte arranjo:

Da parte do sindicato, a maioria das lideranças estava na condição dos 20% mais bem remunerados. A presença dos baixos salários ajudava na mobilização e na manutenção de um grupo salarial em menor número com vencimentos muito acima da média. Uma tabela salarial mais equitativa, ou seja, mais curta, com vencimentos sem discrepância entre o piso e o teto salarial inviabilizaria a manutenção de privilégios. Da parte do Governo, pouco interessava a equidade da carreira. Os dirigentes da Secretaria de Educação também faziam parte do grupo dos 20%. Por outro lado, questionar profundamente o contracheque (holerite) dos sindicalistas poderia provocar, como reação, questionamento sobre o volume e destino dos recursos da educação e de uma camada mais privilegiada – os “apadrinhados” do poder, aqueles que recebiam sem trabalhar (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 74).

Com essa questão descortinada, segundo Almeida Júnior (2006, p. 75), o governo "iniciou um processo de alteração (ainda em curso) de uma relação de chantagem para a relação de respeito profissional entre professores e secretaria" e "no lugar de administrar ou manter a situação, concedendo apenas um aumento linear, resolveu desenvolver, ou mudar, a política salarial, partindo para a criação de um novo plano de carreira".

A mudança na forma do governo se relacionar com o sindicato e a nova política salarial foram consideradas, por Almeida Júnior (2006), atitudes indispensáveis para alterar o contexto institucional, contribuindo assim, para empreender e consolidar um estilo de governança com controle e negociação. Foram, então, criadas as condições necessárias para que o projeto político do governador Jorge Viana, em seus dois mandatos (1999-2002/2003-2006) e no de seu sucessor Arnóbio Marques Almeida Júnior (2007-2010), fosse, de fato, implementado, firmando-se, a partir do tripé: projeto, capacidade de governo e governabilidade.

A mobilização dos sujeitos envolvidos nos processos de reforma também foi uma das ações utilizadas para adequar as demandas aos interesses estratégicos da política governamental, por meio do gerenciamento racional dos recursos disponíveis e da redefinição de papéis, tanto dos gestores da Secretaria de Educação, quanto da comunidade escolar.

A existência do PES permitiu a realização de um pacto com a comunidade escolar e com os gestores da secretaria. Isto foi suficiente para amenizar a tensão que cerca qualquer decisão sobre os investimentos. O Plano permitiu que todos tivessem clareza das prioridades e se sentissem, ao mesmo tempo, autores e cúmplices delas. Os objetivos estratégicos bem definidos e articulados com a missão aumentaram a eficiência e a eficácia da secretaria (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 115).

O setor educacional assumiu o discurso da modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos

sistemas educativos, da escola e do ensino, visando a superar os resultados insatisfatórios até então, obtidos pela rede estadual nas avaliações nacionais.

No setor educacional, as políticas públicas centralizaram-se nos primeiros quatro anos do governo Jorge Viana (1999-2002), conforme o Plano Estratégico, em quatro objetivos específicos, explicitados na Figura a seguir:

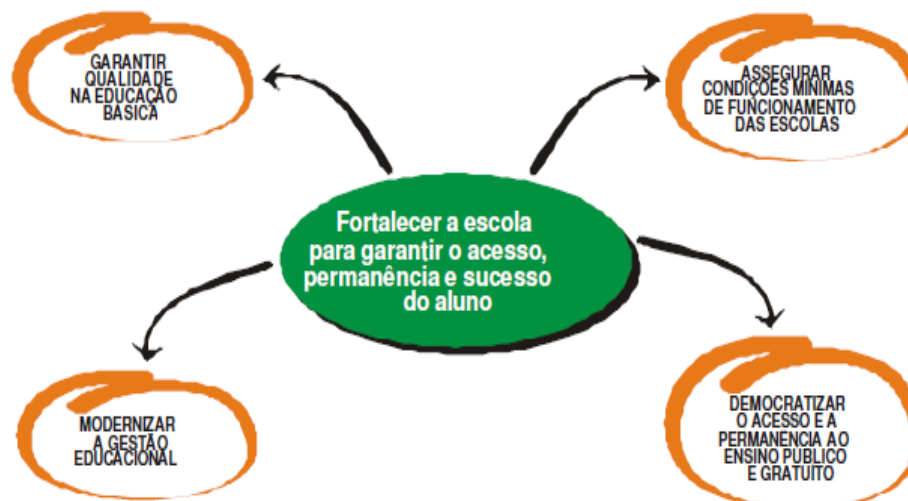


Figura 1 – Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação (PES)

Fonte: Secretaria de Estado de Educação. Gerência de Planejamento, 1999.

Em relação ao objetivo que se refere às condições mínimas de funcionamento das escolas, o processo iniciou-se com reformas em todas as unidades escolares do meio urbano, adequando a grande maioria, ao novo projeto arquitetônico que levou em consideração três aspectos: o ambiente, a cultura e o projeto pedagógico. Assim, vários modelos com esse padrão foram implementados, segundo a localização, etapa e a modalidade de ensino oferecido pela escola: urbana infantil ou de ensino fundamental (anos iniciais); rural de uma ou duas salas; rural com quatro salas ou mais; indígena; urbana de ensino fundamental (anos finais); e urbana de ensino médio.

No meio rural, 40% das escolas foram reconstruídas, no total de 232 escolas. Um terço das escolas indígenas também foi reconstruído, a partir de um modelo culturalmente adequado para essa modalidade. Na capital e no meio urbano dos principais municípios também se deu um amplo processo de ampliação, reconstrução e construção de escolas. Após a adequação do padrão arquitetônico das escolas, a partir da localização, da etapa e da modalidade de ensino a qual se destinava, desenvolveu-se também um conceito de mobiliário adequado a cada uma dessas tipologias escolares, sendo então instalado nas unidades escolares.

Em relação ao objetivo que se refere à modernização da gestão educacional, o modelo implementado subordinou todas as ações ao desempenho dos alunos, num sistema de avaliação fortemente caracterizado pela preocupação com os resultados. Todo o *ethos* cultural, tanto da secretaria quanto da escola, passa a ser influenciado pelos princípios defendidos pela nova lógica de administração pública adotada pelo Estado. Esse modelo de gestão tem no “Planejamento Estratégico” um aliado da governabilidade, e se fundamenta na descentralização e na flexibilidade.

A preocupação em manter uma cultura unificada em todo o sistema de ensino, subordinando-o aos propósitos das reformas educacionais, modificou todo o desenho organizacional da secretaria vigente nos períodos governamentais anteriores. Para garantir os resultados de eficácia e eficiência do ensino, a Secretaria de Educação estruturou-se a partir de três vértices de comando, com três secretários adjuntos, interligados e independentes, formando um triângulo (ALMEIDA JÚNIOR, 2006), conforme representação a seguir:

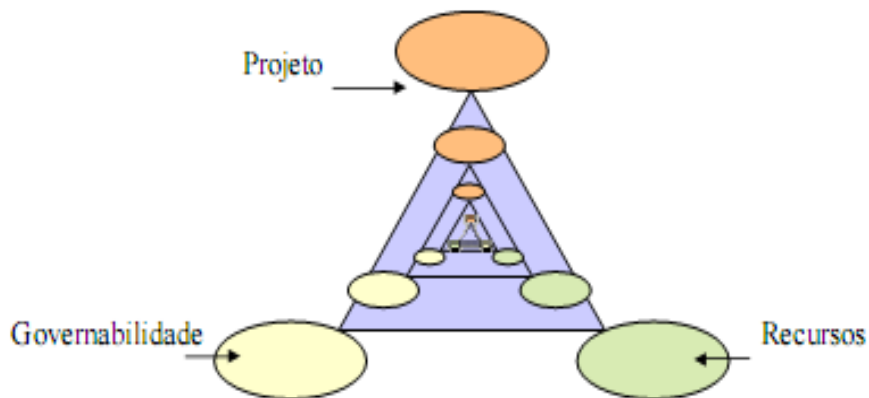


Figura 2 – Estrutura Organizacional da SEE (2003)
 Fonte: In: Almeida Júnior (2006, p. 89)

A figura representada acima deve ser entendida como um conceito que permeia o Planejamento Estratégico Situacional (PES) em todos os seus momentos, chamado “Triângulo do Governo”, composto por três vértices: o programa de governo, a capacidade do governo e a governabilidade do sistema. De acordo com Belchior (1999), esses três vértices condicionam-se mutuamente e devem ser equacionadas simultaneamente. O “programa de governo” diz respeito às propostas que o planejador, no caso, o governo, tem em mente com base nos seus objetivos; A “capacidade de governo” é sua competência na condução dos processos, referindo-se às técnicas, métodos, destrezas, habilidades e experiências do gestor e de sua equipe de governo, para conduzir o projeto de governo à consecução dos objetivos declarados (MATUS, 1993). A “governabilidade do sistema” compreende as variáveis que

farão parte do processo de planejamento e que, por sua vez, podem ser divididas em controladas “pelo gestor do planejamento” e não-controladas.

Almeida Júnior (2006), atual governador do Estado do Acre e responsável pela Secretaria de Educação no período de 1999 a 2006, foi quem esteve à frente desse processo de reformas educacionais consubstanciado no PES. Sua explicação sobre a configuração triangular que adotou para a nova estrutura organizacional da Secretaria resume-se no seguinte:

O **projeto**, a finalidade da Secretaria, é o ensino. A secretaria adjunta responsável pela qualidade efetiva do projeto ficou denominada **Secretaria Adjunta de Ensino**. Ela unifica e subordina todos os setores e procedimentos relativos ao processo de construção curricular e acompanhamento pedagógico das escolas. Dando suporte ao projeto da Secretaria, as outras duas outras (*sic!*) secretarias adjuntas: **Secretaria Adjunta de Recursos**, responsável pela **gerência de pessoal, compras e infraestrutura**, reduzindo os atritos entre áreas meio e fins, porque subordinada aos resultados do projeto; e a **Secretaria Adjunta de Gestão**, responsável pela **governabilidade do projeto**, comandando a relação com as escolas e estabelecendo uma interlocução privilegiada dos diretores com o órgão central. [...]. Esta concepção triangular (mas não piramidal) deve sintetizar também uma espécie de código genético do Sistema de Educação do Acre. Ou seja, toda e qualquer instância da rede de ensino – desde a sede da SEE à menor e mais longínqua escola do Estado – tem que ser e estar estruturada a partir destes três aspectos, seja uma escola periférica do bairro Sobral, em Rio Branco, ou numa escola rural no Alto Purus ou Alto Juruá. Esta estrutura genética tem que estar presente (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 89-90, **grifo meu**).

Na estrutura organizacional da secretaria foi criado, ainda, um novo cargo, o de “gerente de rede”. A Secretaria Adjunta de Gestão foi então, composta pelas Gerências de Rede da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Rural e da Educação Indígena.

A Secretaria Adjunta de Ensino²² seguiu essa mesma lógica de organização: Gerência Pedagógica da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Rural e da Educação Indígena. E, assim, sucessivamente.

Para intermediar a relação entre a Secretaria de Educação e as escolas da rede, foi criada uma instância denominada “Gerência de microrrede”. Os gerentes de microrrede tinham por função identificar e resolver os problemas detectados nas escolas que visitavam mensalmente. Aqueles problemas que estavam acima da sua capacidade ou de suas condições de resolver eram trazidos aos setores/gerências responsáveis no órgão central (Secretaria de

²² No ano de 2005 houve uma mudança significativa na Gerência, devido ao acordo firmado entre a SEE (Secretaria de Estado de Educação) e a SEME (Secretaria Municipal de Educação). A partir de então, o Estado se responsabilizou pelo segmento de 5ª a 8ª série e o Poder Municipal pelo segmento de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Este é um acordo em andamento na Capital do Acre, Rio Branco, e em discussão nos demais municípios para a adesão do mesmo modelo quanto às responsabilidades do Ensino Fundamental.

Educação). Originalmente, como experiência piloto na capital, os Gerentes de microrrede foram escolhidos entre ex-diretores e cada um deles comandava uma microrrede com cerca de dez ou doze escolas. Logo depois, ao expandir esse modelo para o interior do Estado, alguns critérios foram estabelecidos para essa função: geralmente era um generalista, graduado em alguma licenciatura, com formação e especialização em alguma modalidade de ensino (fundamental, médio, rural, indígena), de acordo com a característica da rede de escolas que iriam comandar. No geral, seu papel consistia em ser um canal de diálogo e negociação permanente entre o projeto da Secretaria com o projeto das escolas.

Essa estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação veio a sofrer algumas alterações em 2008, onde a gestão petista já se encontrava em seu terceiro mandato, estando à frente do executivo nesse período o Secretário de Educação das duas gestões anteriores, Arnóbio Marques. Nesse processo, toda a estrutura administrativa do Poder Executivo do Estado foi reformulada, conforme a Lei Complementar nº. 191, de 31 de dezembro de 2008. Atualmente, a partir dessa lei, a estrutura da Secretaria de Educação é hierarquicamente composta por: a) Secretaria Adjunta; b) Diretorias; c) Departamentos; e d) Divisões.

A Secretária Adjunta tem a função de Vice-Secretária de Estado de Educação. As Diretorias se organizam em três grandes áreas administrativas: Ensino, Gestão Institucional e Recursos. A Diretoria de Ensino se subdivide em Coordenações: do ensino fundamental; do ensino médio; do ensino rural; do ensino especial; do ensino indígena; da educação de jovens e adultos; do ensino de línguas estrangeiras; de Alfa 100/Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)²³; de ensino superior; do Projeto Poronga²⁴ de ensino fundamental e médio; e de Avaliação e Fortalecimento Institucional. Uma novidade dessa nova estrutura é a criação da "Divisão de Monitoramento e Avaliação Escolar", subordinada à Diretoria de Gestão Institucional.

Essas mudanças ocorridas, a partir da Lei Complementar nº 191/2008, não alteraram a concepção triangular da estrutura de gestão da Secretaria de Estado de Educação. De certa

²³ Programa de Alfabetização de Adultos. A denominação "Alfa 100" significa: Alfa é a abreviatura de alfabetização; e 100 vem de 100% de erradicação do analfabetismo. O programa unifica uma ação do Governo Federal, chamada "Brasil Alfabetizado", com uma iniciativa do Governo do Estado, chamada MOVA, inspirada no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, criado pelo educador Paulo Freire.

²⁴ O Projeto Poronga é desenvolvido pelo Governo do Estado em parceria com a Fundação Roberto Marinho e utiliza a tecnologia do Telecurso 2000. O Telecurso é fruto de uma parceria da Fundação com a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP). O projeto consiste em um programa de aceleração da aprendizagem para corrigir a distorção idade-série no ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio. Essa denominação, Poronga, é inspirada no suporte da lamparina de querosene usada pelos seringueiros para iluminar o caminho no seringal à noite em analogia a busca de possibilidades de melhoria no ensino pela redução da evasão escolar e inclusão daqueles que estão em distorção idade-série da rede pública, tanto na capital como em regiões de floresta.

forma, as antigas "secretarias adjuntas" passaram a ser denominadas de "diretorias"; as "gerências" de "coordenações"; e estas subdivididas em "divisões".

O Secretário de Educação juntamente com os Diretores de Gestão Institucional, de Ensino e de Recursos, formam o grupo gestor, responsável pela definição das grandes linhas norteadoras das ações e programas educacionais do projeto de governo. Esse desenho organizacional e institucional, no novo modelo de gestão, ajustou e aproximou seu formato a uma proposta de monitoramento da gestão das escolas, de modo que essa passasse a ser mais descentralizada, mais participativa e mais comprometida com os resultados.

Diante do exposto até aqui, pode-se observar alguns elementos presentes nos processos de reformas educacionais levados a cabo pelo Governo do Acre, próximos à orientação das reformas de cunho mais economicista, no que diz respeito ao modelo de gestão pública. A reforma administrativa mudou a estrutura da secretaria e estabeleceu objetivos estratégicos e planos de ações que foram comandados por líderes e gerentes de metas. Todo o processo foi e continua sendo, monitorado e avaliado pelos gestores da Secretaria de Educação. O estabelecimento de uma nova relação com as escolas também é um dos componentes desse tipo de orientação das reformas, que passou a exigir um maior comprometimento dessas instituições com os resultados educacionais provenientes do sistema nacional de avaliação. Nesse sentido, foram criados novos cargos e funções com as atribuições de garantir a execução do Projeto de Governo pelas escolas, sem grandes desvios de seus objetivos.

No entanto, outras políticas educacionais, que serão descritas posteriormente com mais detalhes, como os programas de formação em nível superior dos professores da rede estadual; o aumento de salários com a implantação de um novo piso e a reformulação do plano de carreira, trazendo benefícios aos trabalhadores, como a transformação de todas as gratificações e abonos em salários reais; a construção e a reforma das escolas e o aumento considerável de gastos públicos na área educacional, são exemplos de ações políticas mais coerentes com outra concepção de reforma educacional, a que está próxima daquela defendida por educadores críticos que reivindicam maiores investimentos na educação pública e no desenvolvimento profissional dos professores. Essa mistura de concepções presentes no processo de reformas educacionais no Estado do Acre mostra tratar-se de um processo híbrido que mescla diferentes orientações nas propostas de mudanças já realizadas e ainda em curso. Além das políticas serem híbridas por mesclarem diferentes orientações, também, no interior de uma orientação, pode haver penetração de ideias provenientes de outra concepção. A política de formação de professores em nível superior é um exemplo de projeto que integra

tanto a agenda dos educadores críticos ou progressistas, como a agenda dos defensores do gerencialismo, no entanto, o que definirá a trajetória e os rumos dessa política é sua orientação, dada pelo modelo de curso de formação ou pela mescla de diferentes orientações.

Um novo modelo de gerenciamento é visível nesses últimos dez anos de reformas não só da educação, mas em todas as outras áreas de serviços públicos do Estado, tomando o gerencialismo como referência no campo da gestão pública na tentativa de tornar o Estado menos burocrático e mais gerencial, primando pela eficiência, pelos resultados (*accountability*) ao mesmo tempo em que tenta conciliar com uma gestão intitulada de democrática. Nesse processo, no Acre, o papel do Estado na área educacional tem sido cada vez maior, assumindo a execução e a responsabilidade pelo serviço educacional à sociedade, com ênfase na melhoria de sua qualidade. Tal percepção corrobora o entendimento de que as políticas públicas, no caso aqui em análise, as educacionais, são resultantes de um processo híbrido, onde se mesclam diferentes orientações políticas.

1.3.2 Gestão e organização do trabalho na escola e a redefinição das novas funções profissionais

A matriz organizacional da Secretaria de Educação evoluiu e materializou-se institucionalmente na gestão e na organização do trabalho escolar. Portanto, o objetivo desse item é a descrição da reorganização institucional das escolas da rede estadual e os novos papéis definidos individualmente para cada função dos profissionais que atuam nessa instância de trabalho. Leva-se em consideração, para essa descrição, as mudanças ocorridas na organização do trabalho na escola, a partir dos novos processos, procedimentos normativos e projetos de lei que foram propostos e institucionalizados, tendo em vista uma “direção integrada para o sucesso da gestão educacional implantada”.

A gestão das escolas do sistema de ensino público do Estado do Acre, segundo a Lei nº 1.513 que dispõe sobre a gestão democrática, caracteriza-se pela *gestão descentralizada* com *autonomia escolar*; *gestão participativa* de todos os segmentos da comunidade escolar; *gestão de responsabilidade* com definição clara de competências e prestações de contas; *gestão de resultados* com processos definidos de acompanhamento e avaliação permanentes; e *gestão estratégica* com foco voltado para a qualidade do ensino.

A descentralização, a autonomia, a participação, a responsabilização e a prestação de contas dos resultados são elementos que compõem a lógica das reformas educacionais vigentes, não somente no Acre, mas, atualmente em todo o país. A política de "reordenação"

da gestão educacional se constitui eixo central de um projeto nacional da reforma da educação, atrelado à reforma administrativa do setor público, sendo esta última, um componente estratégico da reestruturação do Estado.

Acredita-se que as modificações na estrutura da gestão escolar incidem diretamente na organização do trabalho realizado pelos profissionais da escola, portanto, o novo modelo de gestão no projeto de reforma educacional, concebido pelo Governo, foi reproduzido na escola de forma semelhante, para que, segundo seus propositores, se garanta a qualidade efetiva desse projeto.

Deste modo, essa estrutura no âmbito da escola é constituída pelo *Diretor*, ao lado do *Coordenador Administrativo*, *Coordenador de Ensino* e *Coordenador Pedagógico*. A garantia dessa estrutura no âmbito das escolas da rede estadual foi assegurada pelas prerrogativas legais que estabeleceram diretrizes administrativas e pedagógicas, tais como, a Lei nº 1.513/2003 que estabelece as atribuições do *Diretor* e a Instrução Normativa nº 04/2004 que estabelece as atribuições dos demais coordenadores (administrativo, de ensino e pedagógico). Esses instrumentos legais funcionam como dispositivos de controle da gestão e da organização do trabalho na escola²⁵, redefinindo novos cargos e funções dos profissionais da educação. A representação gráfica, a seguir, demonstra a nova estrutura sob a qual está assentada a organização pedagógico-administrativa das escolas após as reformas:



Figura 3 – Organograma da organização pedagógico-administrativa das escolas da Rede Estadual do Acre

²⁵ Utiliza-se aqui o termo *organização do trabalho escolar*, segundo OLIVEIRA, D. (2002), para se referir à forma como as atividades de professores e demais trabalhadores da escola são distribuídas segundo as competências, relações de hierarquia, entre outros.

Como se pode observar, pelo organograma anterior, o cargo de *Vice-diretor* foi extinto nesse novo modelo de gestão. O exercício de sua função foi considerado ameaçador do projeto de reforma. O vice diretor, na visão do Secretário de Educação, “fragmentava a escola” e impedia que esta fosse gerenciada, a partir de uma única cultura administrativa.

Nas escolas públicas do Acre, havia uma prática de dividir as tarefas entre o diretor e o vice por turno. Normalmente um mesmo prédio comportava duas escolas, uma dirigida pelo diretor e a outra pelo vice, com distintos quadros de funcionários e culturas administrativas diferentes. Por várias vezes, a SEE teve que intervir para resolver problemas de desentendimento entre diretor e vice. Optou-se por um diretor que se sentisse de fato responsável pela escola integralmente, nos três turnos (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 91).

A redefinição das funções profissionais, visualizadas, a partir da Figura 3, no novo modelo de gestão implantado passam a serem descritas a seguir, tomando como base os procedimentos normativos estabelecidos pelos dois instrumentos legais, já citados anteriormente (Lei nº 1.513/2003 e a Instrução Normativa nº 04/2004).

O *Conselho Escolar* constitui-se no órgão deliberativo máximo da escola sendo representados por todos os segmentos existentes na comunidade escolar, assegurando a proporcionalidade para professores, funcionários, pais e alunos. O *Coordenador Administrativo* é membro nato do Conselho Escolar exercendo a função de tesoureiro. O *Diretor* e o *Coordenador de Ensino* não fazem parte da composição do Conselho Escolar, no entanto, devem participar obrigatoriamente de todas as reuniões, com direito a voz, mas sem direito a voto.

O *Diretor* é o responsável pela articulação de todas as políticas e ações voltadas para os resultados determinados pela Secretaria de Educação. Assemelha-se com a figura do Secretário de Educação e do Diretor de Gestão. Dentre as várias atribuições que lhe competem, uma delas é o estabelecimento, a cada semestre, de metas de rendimento escolar a serem atingidas e que foram pactuadas com a Secretaria de Educação, conforme estabelece o inciso V, do artigo 35, da Lei de Gestão Democrática (Lei nº 1.513/2003). O *Diretor* é o representante legal da escola junto à Secretaria de Estado de Educação, sendo responsabilizado pelas falhas administrativas e pedagógicas, portanto, poderá a qualquer momento, exonerar de seus cargos o *Coordenador de Ensino* e o *Coordenador Administrativo*, caso estes não cumpram com as funções, que lhes são atribuídas, de acordo com o que estabelece a Instrução Normativa nº 04/2004.

Tanto o *Coordenador de Ensino* quanto o *Coordenador Administrativo* são escolhidos pelo *Diretor* eleito na escola. Porém, para função de *Coordenador de Ensino* somente poderá

ser escolhido o docente do quadro permanente do magistério da Secretaria de Educação que tenha formação em licenciatura plena e, que tenha no mínimo cinco anos de efetivo exercício de magistério. Para a função de *Coordenador Administrativo*, somente o funcionário não docente do quadro permanente da Secretaria de Educação que tenha formação mínima de nível médio. Todos esses profissionais devem estar lotados na unidade de ensino na qual o *Diretor* foi eleito, conforme o que estabelece a Lei da Gestão Democrática.

Nesse novo modelo de gestão da escola, sai de cena o antigo secretário escolar que tinha funções bem mais restritas que o atual *Coordenador Administrativo*. As funções e responsabilidades deste último são ampliadas, passando a ser um *gerente* das condições materiais para o funcionamento da escola. Sua ação se dá em três dimensões: a) planejamento, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros recebidos e manutenção do espaço físico das escolas; b) organização da documentação da escola e do aluno; e c) composição e acompanhamento da assiduidade e frequência do quadro de pessoal da escola. Seu papel assemelha-se ao do Diretor de Recursos da Secretaria de Educação. No âmbito das dimensões acima citadas, suas atribuições são: a) definir juntamente com o diretor e o coordenador de ensino a aplicação dos recursos recebidos pela escola; b) comprar, pagar e armazenar os materiais adquiridos; c) prestar contas dos recursos recebidos pela escola; d) fornecer relatórios ao diretor, ao Conselho Escolar e à comunidade, sobre a aplicação dos recursos e as ações previstas para serem executadas no Plano de Desenvolvimento da Escola²⁶; e) exercer a função de tesoureiro do Conselho Escolar; f) realizar vistorias semanais no espaço físico da escola; g) organizar o arquivo de documentação da escola, bem como organizar e atualizar as pastas com a documentação pessoal e vida escolar dos alunos; i) fornecer informações sobre a escola e a vida escolar dos alunos; j) expedir e assinar, juntamente com o diretor, históricos escolares, certificados e diplomas; l) coordenar as matrículas na escola; m) organizar o quadro de pessoal da escola; n) controlar, diariamente, a frequência do quadro de pessoal, informando ao diretor os casos de ausência.

O *Coordenador de Ensino* surge como uma nova função no interior da escola e na reconfiguração da organização do trabalho escolar, não existente nas gestões anteriores. Face às novas exigências postas à escola e seus profissionais, a ação do *Coordenador de Ensino* tem como foco a aprendizagem do aluno e deve ocorrer em três momentos: a) na leitura da

²⁶ Um dos projetos do Fundescola, o PDE é incorporado pela Secretaria Estadual de Educação do Acre no âmbito das ações da reforma educacional. É considerado um processo gerencial de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar. Nesse processo, a escola é tida como responsável pela melhoria da qualidade de ensino na medida em que, com o PDE, as escolas fazem um diagnóstico de sua situação, definem seus valores, sua missão, onde querem chegar, seus objetivos estratégicos, bem como as estratégias, metas e planos de ação para alcançá-los.

realidade do ensino na escola (diagnose); b) na atuação planejada e sistemática sobre a realidade do ensino na escola (intervenção); e c) na projeção para o desenvolvimento da escola, a partir das metas a serem alcançadas no ensino (proposição).

De forma simples, o *Coordenador de Ensino* tem como responsabilidade central os resultados e índices de qualidade do ensino desenvolvido na escola. Seu papel assemelha-se ao do Diretor de Ensino da Secretaria de Educação. Suas atribuições são bastante amplas e consistem em: a) utilizar os dados disponíveis do Censo Escolar, do Regimento Interno, do Projeto Pedagógico, da avaliação do SAEB/Prova Brasil, das avaliações da SEE, das avaliações realizadas pela escola, do PDE-escola e outros, para construir as informações sobre a realidade do ensino na escola, semestralmente; b) identificar, bimestralmente, as áreas críticas para a intervenção; c) destacar, bimestralmente, as áreas em que a escola atua bem, para potencializá-las; d) assessorar o diretor da escola na construção do projeto pedagógico na unidade de ensino e na construção de pactos com a comunidade escolar, para definir formas de atuação sobre os problemas detectados; e) coordenar, dentro de sua área de competência, a execução do plano de ação da unidade de ensino; f) assessorar e solicitar relatórios bimestrais dos responsáveis pelas ações planejadas; g) avaliar o desenvolvimento das ações planejadas; h) apresentar, bimestralmente, ao *Diretor* e ao *Conselho Escolar* o diagnóstico da realidade do ensino na escola para a tomada de decisões e semestralmente, ao *Diretor* e à *comunidade escolar*, o resultado das ações; i) fazer anualmente projeção para ações futuras de melhoria do ensino, com base na análise dos resultados do ano anterior; j) decidir, juntamente com o *Diretor*, *Coordenador Administrativo* e *Coordenador Pedagógico*, as metas e as ações a serem pactuadas com a comunidade escolar, visando sempre à qualidade do ensino; l) levar ao conhecimento da SEE, por meio do *Diretor*, propostas inovadoras de melhoria da qualidade do ensino, que requerem apreciação ou assessoramento técnico mais especializado.

O *Coordenador Pedagógico*, que na escola era conhecido anteriormente como supervisor pedagógico, cujas ações estavam subordinadas diretamente ao *Diretor* da escola, nessa nova configuração da organização do trabalho escolar, hierarquicamente, responde e subordina-se, primeiramente, ao *Coordenador de Ensino*. Pode exercer essa função, o professor com licenciatura plena, dando prioridade para o profissional que tem formação em pedagogia ou especialização na área de educação. Também deve pertencer ao quadro de funcionário permanentes da Secretaria de Educação e ter, no mínimo, cinco anos de efetivo exercício de magistério.

Dentro da organização do trabalho escolar esse profissional é responsável pelo acompanhamento do trabalho dos professores e pelo cumprimento do currículo. Seu trabalho

é desenvolvido, a partir das orientações do *Coordenador de Ensino* da escola. Dentre suas atribuições, uma delas consiste em *observar e analisar a realidade do ensino na sala de aula*, levando em consideração: a) a rotina pedagógica na sala de aula; b) o cumprimento dos dias e carga-horária letiva; c) a execução das ações planejadas; d) a utilização de recursos didáticos, tecnológicos e físicos; e) a frequência dos alunos; f) e a implementação em sala de aula das competências trabalhadas nas formações e capacitações. Ainda dentro de suas atribuições, sua atuação junto aos professores do turno deve consistir em *cumprir as ações construídas com o Coordenador de Ensino e pactuadas na comunidade escolar*, sendo para isso, necessário: a) garantir a execução do planejamento do professor, com base nos resultados da escola; b) assegurar a implementação da avaliação da aprendizagem na forma da lei; c) estabelecer, juntamente com os professores, estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; d) construir com o professor intervenções pedagógicas, a partir da observação em sala de aula e da análise compartilhada dos problemas detectados.

Também consta de sua responsabilidade, *subsidiar o coordenador de ensino com dados e informações para a construção de propostas de melhoria da qualidade do ensino*, municiando-o de: a) resultados bimestrais dos indicadores de aprovação, reprovação e abandono (por série, turma e disciplinas); b) informações sobre os processos de ensino (planejamento, avaliação, recuperação, cumprimento dos dias letivos e cargas horárias); c) resultados das ações pactuadas e desenvolvidas em sala de aula.

Como se percebe, pela descrição das atividades atribuídas aos profissionais que atuam na escola, a ampliação das funções e o aumento das responsabilidades presentes na organização do seu trabalho é uma das características dessa nova reorganização da gestão escolar. Os papéis exercidos pelo *Coordenador de Ensino* e pelo *Coordenador Pedagógico* têm como finalidade central, de acordo com os documentos dessa nova organização do trabalho escolar, acompanhar o trabalho do professor, tendo em vista, aprimorar cada vez mais as iniciativas de melhoria do ensino e acompanhar em profundidade, o desempenho dos alunos.

As atribuições dos *docentes* nessa nova organização do trabalho escolar seguem as incumbências estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), quais sejam: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao

planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Percebe-se, a partir do que estabelece a nova legislação educacional, uma ampliação do que se entende por trabalho docente, onde este extrapola a atividade em sala de aula, passando a incorporar também, outras funções pertinentes à gestão da escola. O que não se pode esquecer, no entanto, é que essas atribuições docentes, estabelecidas pela atual LDB e que amplia as funções exercidas pelos docentes em seu trabalho, são resultantes da luta dos grupos progressistas (associações, sindicatos, organizações) ligados à educação, que consideravam importante para o processo de autonomia profissional dos professores uma maior participação desses profissionais na gestão da escola. No entanto, a autonomia adquirida por meio dos processos de descentralização da gestão escolar trouxe maiores custos para os docentes que “se tornam mais presos às suas atividades e compromissos, passam a se sentirem mais responsabilizados pelo destino da escola, dos alunos e dos projetos em desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2008, p. 41), à medida que, pouco ou quase nada foi modificado em relação as suas condições de trabalho, salvo raras exceções localizadas em algumas realidades brasileiras.

Por fim, cabe destacar que, a reforma educacional no Estado do Acre, no que diz respeito à definição das funções e atribuições dos trabalhadores docentes possui um claro senso de direção: o sucesso do aluno como foco da escola. A própria equipe de gestão da Secretaria Estadual de Educação reconhece que, na primeira fase da reforma educacional (1999-2003), o foco das ações esteve voltado para o fortalecimento da escola, acreditando que a escola, por si só, se responsabilizaria pela qualidade do ensino e, conseqüentemente, pelo sucesso do aluno (ALMEIDA JÚNIOR, 2006). Após essa primeira fase, nos últimos anos, a prioridade da reforma voltou-se para o aluno, acompanhando em profundidade o seu desempenho no processo das iniciativas de melhorias do ensino e ajustando a relação com as escolas de acordo com os resultados obtidos no sistema de avaliação.

Não há dúvida que o sucesso do aluno deve ser a atividade fim da escola, no entanto, há que se questionar se as ações tomadas no sentido de se alcançar esse “sucesso” não se burocratizam e limitam-se apenas aos “bons resultados” nos testes aplicados pelo sistema de avaliação nacional, instituindo práticas de classificação, seleção e, por vezes, até de exclusão ou se a reestruturação da escola, da organização do trabalho e o estabelecimento de novos cargos e funções, bem como a extinção de outros, tiveram e têm como propósito auxiliar o professor, dando-lhe suporte para identificar os problemas pedagógicos presentes no cotidiano de trabalho e apresentando-lhe alternativas para superá-los, propiciando assim, melhores condições de ensino e de aprendizagem aos alunos.

No entendimento de Freitas, L. C. (2007), a redução da ênfase na avaliação formal do aluno em sala de aula para uma maior ênfase nos processos das avaliações de sistema fazem com que a qualidade da educação seja objeto de medidas de desempenho como eficiência do sistema de ensino (ou da escola) e não como igualdade de resultados dos alunos, ou seja, não significa, propriamente, que todos estejam realmente aprendendo.

A complexidade da elucidação desse questionamento pode estar localizada no fato de que, dificilmente, se encontra homogeneidade nas políticas públicas, principalmente, as ligadas à educação, onde os discursos políticos são construídos por grupos que disputam interesses e "jogam" no sentido de influenciar a definição das finalidades educacionais. Além desse fato, não se pode desconsiderar o papel exercido pelos contextos onde as políticas estão sujeitas à interpretação e reinterpretação, produzindo efeitos e consequências que podem representar transformações significativas em relação às políticas originais, portanto, os processos de implementação das reformas têm que ser analisados ao longo do tempo e em termos da sua relação com elementos variados. Pode-se dizer ainda, como afirma Ball (2001), que esses processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores e que, algumas vezes, em diferentes locais, aspectos particulares de um pacote de reformas possam ser enfatizados e outros relegados a um segundo plano, tais como a ênfase na formação de professores em detrimento das condições de trabalho.

Na tentativa de fazer uma análise mais rigorosa sem viés tendencioso, reitera-se a percepção de que as políticas educacionais desenvolvidas no Estado do Acre, nesta última década, fizeram e fazem parte de uma reforma ampla no setor da educação, onde diferentes lógicas, discursos e práticas, se mesclam na definição e ações políticas. O hibridismo dessas políticas se manifesta em várias ações educacionais. Uma dessas ações refere-se à definição de alguns aspectos diretamente ligados à gestão escolar, onde mostra a convivência de práticas filiadas a diferentes orientações políticas, ou seja, a institucionalização da eleição de diretores pela comunidade escolar, garantindo não só a autonomia para as unidades de ensino elaborarem e implementarem seus projetos pedagógicos, políticos e administrativos, como também uma gestão participativa com a presença de todos os segmentos dos sujeitos da escola em suas instâncias decisórias (Cf. Lei 1.513/2003), ao mesmo tempo em que, exige-se dos professores que almejam candidatar-se ao cargo de diretor a realização de curso de

capacitação para gestores com exame final de certificação²⁷, cuja concepção de formação é baseada em valores e princípios gerencialistas voltada para o desenvolvimento de competências próximas as exigidas dos gerentes executivos de empresas privadas. A sobreposição ou a mestiçagem dessas ações políticas são compreendidas a partir do momento em que se institucionalizam tanto um modelo de gestão democrática, quanto um modelo gerencial. Enquanto algumas medidas caminham para desenvolver nas escolas uma cultura de trabalho coletivo e participativo e uma prática de gestão mais autônoma, utilizando-se como instrumento, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao firmar convênios como o Banco Mundial, a Secretaria Estadual de Educação do Acre também definiu como necessidade de uma gestão mais moderna e eficiente, a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que segue um modelo de planejamento estratégico apoiado na racionalização e na eficiência administrativa. Segundo Fonseca (2003), o PPP e o PDE-escola são duas concepções antagônicas de gestão educacional, provenientes de diferentes matrizes teóricas, onde o primeiro sinaliza para uma comunidade escolar mais autônoma, enquanto o segundo, de caráter gerencial, descarta a base política do primeiro e fortalece o viés tecnicista. Tal situação tem gerado, atualmente, nas escolas, dificuldades no desenvolvimento dos dois modelos de planejamento educacional, o que ocasiona, de certa forma, o fortalecimento do PDE-escola em detrimento do PPP.

Em relação às políticas de formação de professores em nível superior adotada pelo Estado, inicialmente a orientação assumida pelo projeto de formação correspondeu à orientação defendida pelos grupos de educadores, cujo pensamento filia-se às ideias defendidas pela ANFOPE, ao escolher a Universidade Federal do Acre como a instituição responsável pelo processo formativo dos professores das redes estadual e municipal, cujo modelo de formação foi presencial e carga horária significativa, com mais de 3.000 horas distribuídas entre créditos teóricos, práticos e de estágio. Já nos últimos anos, a política de formação de professores em nível superior tem adotado modelos presenciais e a distância, ampliando-se também as parcerias com as instituições universitárias. Além da continuidade do processo formativo dos professores realizado no âmbito da Universidade Federal do Acre, de forma presencial (qualificação dos professores que atuam nas escolas do meio rural), que ocorre nos três primeiros meses de cada ano, também estão sendo executados, na atualidade, cursos de formação em nível superior, realizados à distância, tais como Licenciatura em

²⁷ A certificação faz parte da modalidade de escolha dos diretores das escolas da rede estadual, constituindo-se na primeira etapa do processo classificatório, onde só poderá concorrer ao cargo de diretor, o candidato que tiver obtido o mínimo de setenta por cento de aproveitamento nessa fase.

Pedagogia, Teatro, Artes Visuais, Música, todos envolvendo parcerias do Estado com a Universidade de Brasília (UnB) por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Percebe-se, no atual momento, uma tendência mais próxima das recomendações estabelecidas pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que privilegia a modalidade de educação à distância para a formação inicial de professores em exercício e uma formação mais voltada para uma concepção mais pragmática do trabalho docente. Há que se reconhecer, entretanto, que a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, como a UnB, em articulação com pólos de apoio presencial, nos municípios, representa, sem dúvida, ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso país. Esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a formação de professores a distância em detrimento da formação presencial.

As condições de trabalho docente são outros aspectos que podem ser analisados sob a argumentação de que no movimento de reformas educacionais do Acre, há diferentes lógicas que convivem na produção de políticas e práticas, inter-relacionando-se ou não, pois, por um lado, percebe-se uma orientação coerente com propostas defendidas pelas diversas organizações e associações de professores, como melhorias salariais, progressão na carreira, formação em nível superior para todos os professores da rede pública, escolas reformadas etc. e por outro lado, adotam-se discursos e propostas, onde se está presente a defesa da ideia de que a qualidade na educação depende do desempenho dos professores e da equipe de gestão da escola e, ausentando-se desses discursos, outros fatores, tão importantes quanto, e que são externos à escola. Nesse sentido, começa a ganhar corpo no processo de reforma ainda em curso, o estabelecimento de prêmios sob o argumento de valorização e desenvolvimento profissional docente, partindo-se do pressuposto de que os professores precisam ser mobilizados para buscarem um melhor desempenho de seus alunos, orientando seu trabalho pedagógico de acordo com os resultados obtidos nas avaliações nacionais, pautando-se pela lógica da eficiência e da produtividade escolar, tendência esta que tem suas origens no setor privado que se utiliza desse mecanismo para alinhar o interesse dos trabalhadores ao de suas empresas. Sua transferência para a educação representa hoje, uma tendência global, preconizada pelas reformas educacionais, de incorporação dos principais mecanismos de gestão privada nas instituições públicas, inclusive as instituições educativas.

Essas questões apresentadas evidenciam o caráter híbrido do conjunto de políticas educacionais que, ao longo desta última década, vem sendo implementadas no Estado do Acre que associa propostas alinhadas a um projeto mais progressista, compartilhado por educadores

críticos e propostas mais afeitas aos princípios defendidos pelos setores privados. Essas duas abordagens concomitantes se assentam em diferentes perspectivas sobre a educação, a escola e os professores. O caráter híbrido na definição dessas políticas educativas remete para o entendimento de que a importação de modelos legitimados por agências internacionais ou até mesmo os modelos de políticas advindas de alguns estados brasileiros mais ricos e de maior desenvolvimento educacional são modificados no confronto com o contexto local, ou seja, modelos vindos de fora se mesclam com a realidade acriana, deixando de ser meras transposições de outras realidades, adquirindo características próprias. Em consequência, desenvolvem-se orientações híbridas que associam discursos e propostas de tendências progressistas numa perspectiva crítica com discursos e propostas defensoras da eficiência e da produtividade econômica.

1.3.3 Caracterização da Rede Estadual de Ensino do Acre

Com base nos dados finais do Censo Escolar 2009, a Secretaria Estadual de Educação do Acre possui uma rede física composta de 683 escolas, sendo que 173 escolas estão localizadas na capital e 510 no interior do Estado. Conforme se pode verificar na Tabela 3, a maioria das escolas de rede estadual está concentrada no meio rural dos 22 municípios. No entanto, praticamente não há diferença em relação ao número de escolas no meio urbano entre a capital e o interior. Há que ressaltar ainda, que dentre as 504 escolas do meio rural, 114 são indígenas, sendo que todas se encontram localizadas no interior do Estado; 55 escolas estão localizadas em áreas de assentamento, sendo que 9 escolas localizam-se na capital; e o restante, nos demais municípios.

Tabela 3 – Número de escolas da Rede Estadual do Acre, segundo localização – 2009

Localização	Escolas Urbanas	Escolas Rurais	Total
Capital	87	86	173
Interior	92	418	510
Total	179	504	683

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar (2009)

Conforme os resultados do Censo Escolar 2009, a rede estadual contabilizou 135.609 matrículas no Ensino Regular em todo o Estado, sendo que quase a metade dessas matrículas (65.698) se encontra nas escolas situadas na capital. A maioria das matrículas concentra-se no

meio urbano, embora a maioria das escolas fique localizada no meio rural, concentram menos alunos porque são escolas pequenas. Essa realidade é a mesma em todo o país, ou seja, há mais escolas rurais que urbanas, porém, o número de matrículas é muito maior nas escolas urbanas, posto que, as escolas rurais são pequenas e concentram um número reduzido de alunos.

Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Regular na Rede Estadual do Acre – 2009

ENSINO REGULAR				
	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		Anos Iniciais	Anos Finais	
Acre - Urbano	2.706	33.900	39.361	29.025
Acre - Rural	1.049	14.873	9.020	3.448
Total	3.755	48.773	48.381	32.473
Rio Branco - Urbano	520	21.461	22.170	14.641
Rio Branco - Rural	293	3331	1.646	666
Total	813	2.4792	23.816	15.307

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar (2009)

Com base no número de matrículas, as escolas do sistema estadual são classificadas, anualmente, obedecendo à seguinte tipificação: Tipo A (até 100 alunos); Tipo B (de 101 a 900 alunos); Tipo C (de 901 a 2.000 alunos); e Tipo D (acima de 2.001 alunos). Essa tipificação foi estabelecida, a partir da Lei de Gestão (Lei nº 1.513/2003), e se constitui em critério para o pagamento de gratificações dos diretores, coordenadores de ensino e coordenadores administrativos. Quanto maior a escola em relação ao número de alunos, maior é a gratificação desses profissionais. O número de alunos também define o valor de recursos estaduais, repassados a cada unidade escolar, mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE - Estadual), nos mesmos moldes do programa federal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola (FNDE). Esses recursos são destinados à cobertura de despesas como aquisição de material de consumo, encargos sociais, impostos, prestação de serviços com pessoas físicas e/ou jurídicas e aquisição de material permanente, instituída pela Lei nº. 1.569/2004 (Autonomia Financeira das Escolas) e regulamentada pela Instrução Normativa nº 2/2007.

Na rede estadual, predominam as escolas do Tipo B, ou seja, as escolas que atendem até 900 alunos. São principalmente escolas de ensino fundamental. As escolas que atendem entre 901 a 2.000 alunos e acima de 2.001, respectivamente, escola do Tipo C e D, são escolas de ensino médio que funcionam em dois ou três turnos ou escolas que atendem, tanto o ensino médio, quanto os anos finais do ensino fundamental. As escolas do Tipo A, com até 100 alunos, são escolas rurais e multisseriadas.

Em relação ao número exato de professores que trabalham na rede estadual, os dados que apresentam as diversas fontes investigadas não são consensuais. Dependendo da fonte utilizada, esse número apresenta uma variação significativa. Os dados aqui apresentados, sobre esse aspecto, referem-se aos que foram fornecidos pelo Gabinete da Secretária Estadual de Educação, mediante uma solicitação feita pela pesquisadora em julho de 2009, portanto, as informações têm como referência tal período. Segundo os dados informados, a rede de ensino do Estado do Acre contabiliza um total de 10.491 professores com contratos efetivos. Deste total, 1.373 professores além do contrato efetivo assumem aulas complementares (carga horária suplementar adicionada à jornada de trabalho²⁸ com remuneração por hora-aula proporcional ao seu vencimento básico). Segundo as informações cedidas, existem ainda 2.638 professores temporários. Nos últimos quatro anos, a Secretaria Estadual de Educação tem realizado a contratação de professores para as etapas e modalidades da educação básica, apenas sob a forma de contratação temporária. No final desse ano, em 2010, o governo abriu concurso para contratação de 800 professores efetivos. Há vagas para os 22 municípios acrianos, sendo que, mais da metade dessas vagas (445) estão concentradas em Rio Branco.

Quanto ao nível de escolaridade dos professores da rede estadual, segundo dados da própria Secretaria Estadual de Educação, 80% dos docentes da rede possui nível superior. O desafio ainda a ser concretizado no tocante a esse indicador – nível de formação dos professores – diz respeito aos professores que trabalham no meio rural e mesmo aqueles que trabalham no meio urbano, mas em municípios considerados de difícil acesso no Estado. Essa situação, possivelmente será resolvida em 2011, quando aproximadamente 2.500 professores (somados com os professores das redes municipais) concluirão cursos superiores de licenciaturas em Matemática, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História e Pedagogia. Esse sistema de formação de professores vem sendo colocado em prática desde 2000 e faz parte de um acordo firmado entre a Universidade Federal do Acre, Secretaria Estadual de Educação e cada uma das 22 secretarias municipais de educação.

²⁸ Entende-se por “jornada de trabalho” o tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida (DAL ROSSO, 2010).

1.4 Evolução dos Indicadores Educacionais do Estado do Acre ao longo do período 1999-2009

No geral, os indicadores educacionais do Acre apresentaram uma evolução positiva nesta última década, refletindo de certa forma, os esforços do governo para melhorar a qualidade do ensino. A evolução das matrículas, as taxas de rendimento e o movimento escolar são elementos dessa afirmação, que ao longo desta década, apresentam significativas mudanças.

Ao longo do período 1999-2009, as matrículas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental reduziram significativamente, conforme se observa na Tabela 5. Essa diminuição é expressiva na educação infantil que em 1999 havia 11.705 alunos matriculados e em 2009, passou a contabilizar 3.755 matrículas. Em contrapartida, as matrículas nas redes municipais, nesse mesmo período e nessas mesmas etapas de ensino, cresceram expressivamente, passando de 4.446 matrículas na educação infantil em 1999 para 17.813 em 2009 e de 37.929 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental em 1999 para 49.511 matrículas em 2009.

Em compensação, houve um crescimento expressivo na rede estadual do número de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, passando de 32.921 matrículas em 1999 para 48.381 em 2009.

Tabela 5 – Evolução de Matrículas da Rede Estadual de Ensino do Acre (1999-2009)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Creche	0	0	171	108	140	0	0	0	0	0	0
Pré-escola	11.705	11.228	11.650	12.864	12.706	13.677	12.907	12.046	6.022	4.405	3.755
1ª a 4ª série	57.894	55.534	53.757	52.096	50.716	52.581	51.817	50.431	48.410	51.193	48.773
5ª a 8ª série	32.921	33.399	35.380	37.729	37.173	38.960	39.421	40.381	42.449	46.269	48.381
Ensino Médio	20.727	22.862	22.585	22.541	26.129	27.335	28.636	29.171	30.587	30.773	32.473
Especial*	661	734	772	671	762	618	756	805	1.500	2.304	2.038
EJA	22.708	44.517	40.237	37.645	38.049	38.747	34.270	28.486	25.038	22.445	20.897
Profissional						630	1.352	1.003	859	1.572	1.675

Fonte: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 1999-2009

*Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e incluídos.

Essa questão pode ser explicada pelo processo de reordenamento da rede pública que resultou na responsabilização do Poder Municipal pela educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esse acordo, iniciado em 2005, foi renovado em 2008, no lançamento do programa "Pacto da Educação", consistindo no compromisso assumido entre o Governo do Estado e a Prefeitura de Rio Branco, no sentido de garantir a oferta e a terminalidade da

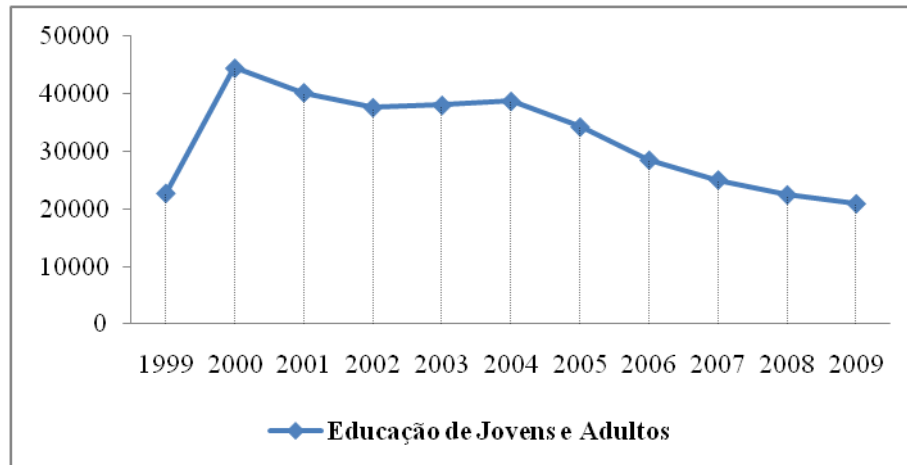
educação básica, a partir do reordenamento em curso. A partir de então, o Estado se responsabilizou pelo segmento dos anos finais do ensino fundamental e pelo ensino médio, bem como, pela Educação de Jovens e Adultos e pela Educação Profissional, sendo que, para esta última, várias ações e políticas educacionais vêm sendo implementadas, nos últimos anos, para o seu desenvolvimento.

Nos demais municípios do Estado, o acordo de reordenamento da rede ainda encontra-se em discussão, pois sua adesão nos moldes do modelo firmado na capital encontra resistências e objeções dos diferentes partidos políticos que estão à frente das gestões municipais, e que em sua maioria, não pertencem à coligação da Frente Popular. Na capital, pelo motivo da gestão municipal também ser exercida pelo Partido dos Trabalhadores, esse processo foi facilitado e acelerado.

Cabe destacar que no processo de municipalização do ensino, já uma realidade em Rio Branco, surge uma nova questão acerca dos profissionais docentes, que necessita ainda ser melhor discutida e analisada, pois, os professores da rede estadual na capital, que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, continuam com seu vínculo empregatício com o Estado (salários, plano de carreira etc.), enquanto o acompanhamento pedagógico em relação ao seu trabalho, aos cursos de formação continuada, à prestação de contas dos resultados de seu trabalho etc. são de competência da Secretaria Municipal de Educação, decorrendo dessa situação, um duplo "controle burocrático" sobre esses profissionais.

Outro indicador educacional que merece destaque e que pode ser melhor visualizado no Gráfico 1, a seguir, diz respeito ao expressivo crescimento de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao número de matrículas dessa modalidade de ensino em 1999, que contabilizava 22.708 matrículas, em 2000, esse número praticamente dobrou, passando a contar com 44.517 alunos matriculados. Após 2005, observa-se gradativamente uma redução dessas matrículas, voltando quase ao mesmo número registrado em 1999. Essa redução pode estar sinalizando uma maior inclusão dos alunos que se encontravam em defasagem idade-série escolar, principalmente, dos jovens acima de 15 anos que, por meio de uma série de ações desenvolvidas pelo governo para combater o alto índice de jovens que não concluíam o ensino fundamental, implementou diversos programas e estratégias pedagógicas de aceleração da aprendizagem, tais como, Telecurso 2000, classes de aceleração, parcerias com o Serviço Social da Indústria (SESI), Fundação Roberto Marinho, atendimento intensivo nos três turnos etc.

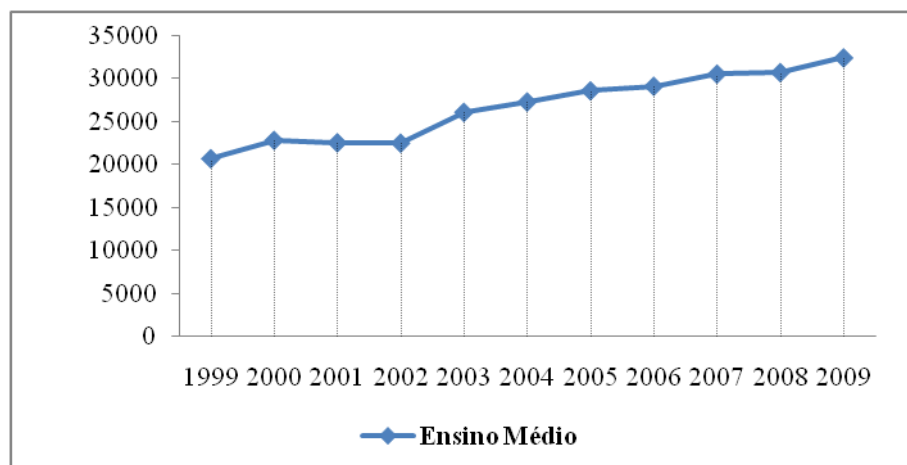
Gráfico 1 – Evolução de Matrículas na Rede Estadual de Ensino do Acre na Educação de Jovens e Adultos (1999-2009)



Fonte: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR

Em relação ao ensino médio, observando o período de uma década, percebe-se que, a partir de 2003, a evolução das matrículas expressa um aumento gradativo, a cada ano, ressaltando uma pequena queda em 2001 e em 2002. No final da década, as matrículas nessa etapa da educação básica voltam a crescer, registrando um aumento de mais de 56%, conforme pode ser visualizado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Evolução de Matrículas na Rede Estadual de Ensino do Acre no Ensino Médio (1999-2009)



Fonte: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR

Em relação às taxas de rendimento e movimento escolar no ensino fundamental e médio, conforme pode ser observado na Tabela 6, na primeira gestão do governo Jorge Viana (1999-2002), a taxa de aprovação no ensino fundamental teve um leve acréscimo de 6,2% nesse período de governo, sendo mais expressivo nos anos finais com 7,9% de aumento. No

ensino médio, o acréscimo foi apenas de 2,5%, no mesmo período. Quando se considera o período da segunda gestão do PT (2003-2006) e metade do período da terceira gestão (2007-2008), consegue-se visualizar melhores resultados das ações, dos programas e dos projetos da reforma educacional implementada pelo governo. A taxa de aprovação escolar no ensino fundamental manteve uma média superior a 80% nos últimos dois censos realizados pelo INEP, em 2008 e 2009. No entanto, observa-se uma leve queda da taxa de aprovação de 2009 em relação ao ano anterior em todas as etapas da educação básica. O grande desafio parece estar concentrado no ensino médio, visto que essa taxa caiu significativamente entre 2003 e 2006 – período do segundo mandato de Jorge Viana – recuperando-se um pouco em 2007 e 2008 e caindo novamente, em 2009, em pouco mais de 3%. Em síntese, no período de 1999-2009, a taxa de aprovação no ensino fundamental teve um acréscimo de 14,2% nos anos iniciais e 9,7% nos anos finais. No ensino médio, o aumento da taxa de aprovação foi inexpressivo, alcançando apenas o acréscimo de 1,1%.

Tabela 6 – Taxa de Aprovação no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual do Acre (1999-2009)

	TAXA DE APROVAÇÃO %										
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*
Ensino Fundamental – anos iniciais	67,4	68,7	69,5	72,4	74,7	73,1	74,8	-	79,0	81,8	81,6
Ensino Fundamental – anos finais	73,4	74,8	77,9	81,3	82,4	81,7	82,1	-	86,1	86,1	83,1
Ensino Médio	73,4	75,6	72,8	75,9	78,1	74,9	74,2	69,5	76,0	77,8	74,5

Fonte: MEC/INEP/SEE-AC

*As taxas referentes ao ano de 2009 foram fornecidas pela Secretaria de Estado de Educação.

Em relação às taxas de reprovação (Tabela 7) percebe-se que nos quatro primeiros anos de reforma, entre 1999 e 2002, os números sofreram poucas alterações em relação a esse indicador educacional. Tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, a redução da taxa de reprovação não chegou a 2%. Em 2002, a taxa de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental praticamente permaneceu a mesma de 1999. Ao longo do período de 1999 a 2009, a redução da taxa de reprovação escolar no ensino fundamental foi de 7,3% nos anos iniciais e 4,1% nos anos finais. No entanto, no ensino médio, a taxa de reprovação escolar se elevou durante esse mesmo período, em quase 3%, sendo que em 2006, registrou-se o pior indicador educacional em relação a essa taxa (13,3%). Talvez, tal situação possa ser explicada devido o aumento de matrículas no ensino médio ao longo desta década (conforme o Gráfico 2) e, principalmente pelo aumento de matrículas no segmento de Educação de Jovens

e Adultos, onde houve um aumento expressivo na primeira etapa dessa modalidade (fundamental).

Tabela 7 – Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual do Acre (1999-2009)

TAXA DE REPROVAÇÃO %											
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*
Ensino Fundamental – anos iniciais	15,3	14,4	15,9	15,2	14,7	16,4	16,3	-	14,7	13,2	8,0
Ensino Fundamental – anos finais	9,9	9,1	8,7	7,1	7,8	7,9	7,8	-	7,5	7,5	5,8
Ensino Médio	4,9	4,8	5,7	3,8	5,7	6,1	6,9	13,3	9,2	7,9	7,8

Fonte: MEC/INEP/SEE-AC

*As taxas referentes ao ano de 2009 foram fornecidas pela Secretaria de Estado de Educação.

Em relação às taxas de abandono, percebe-se certo avanço no ensino fundamental, pois as taxas decresceram em torno de 5% no final do período dos primeiros quatro anos de governo e ao se levar em conta o período de 1999 a 2009, a queda da taxa de abandono recuou 13,8% nos anos iniciais do ensino fundamental e 11,9% nos anos finais. No ensino médio, a tendência da taxa de abandono é de queda, a partir de 2001, exceto em 2004, que volta a subir um pouco mais de 3% e segue em queda a cada ano. No entanto, de cada 100 alunos matriculados nessa etapa de ensino, 13,1 ainda abandonam a escola, conforme os dados levantados ao fim do período analisado de reforma educacional (1999-2009). A taxa de abandono ainda é muito alta, ultrapassando a média de 16% ao longo desse período.

Tabela 8 – Taxa de Abandono no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual do Acre (1999-2009)

TAXA DE ABANDONO %											
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*
Ensino Fundamental – anos iniciais	17,3	16,9	14,6	12,4	10,6	10,5	8,9	-	6,3	5,1	3,5
Ensino Fundamental – anos finais	16,7	16,1	13,4	11,6	9,8	10,4	10,1	-	6,9	6,4	4,8
Ensino Médio	21,7	19,6	21,5	20,3	16,2	19,0	18,9	17,2	14,9	14,4	13,1

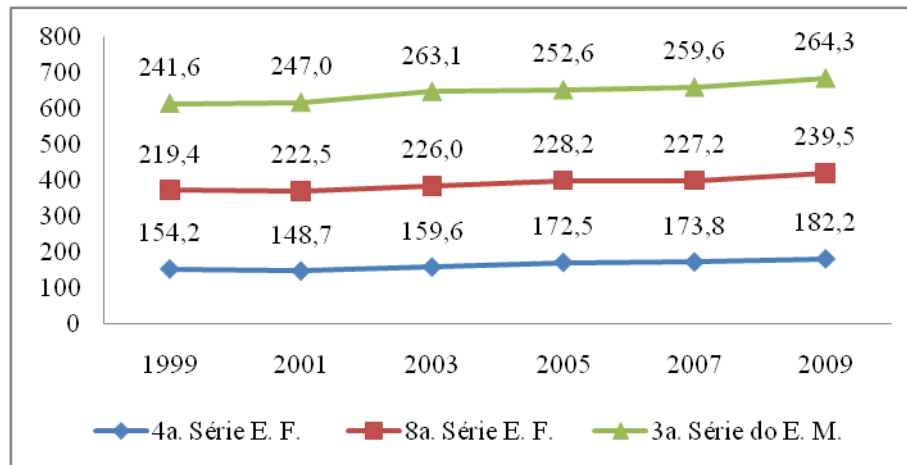
Fonte: MEC/INEP/SEE-AC

*As taxas referentes ao ano de 2009 foram fornecidas pela Secretaria de Estado de Educação.

Quando se trata da evolução do desempenho do Acre no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB e Prova Brasil), os indicadores educacionais do período de 1999 a 2009 evidenciam que não existe rapidez quando se trata da conquista dos resultados esperados pelas políticas educacionais. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a proficiência média em língua portuguesa só se apresenta com maior expressividade na

segunda metade de um período de dez anos, pois em 2001, apresentou uma queda em relação à média obtida em 1999, recuperando-se na edição seguinte do SAEB em 2003 e, apresentando em seguida, uma curva ascendente até os últimos dados apresentados em 2009. No final da década, observa-se um crescimento significativo no desempenho dos alunos em língua portuguesa em relação ao início desse período, sendo maior que a média da Região Norte (172,3) e próxima da média nacional (184,3). Nos anos finais do ensino fundamental a média de proficiência em língua portuguesa apresenta uma curva ascendente na primeira metade da década de reforma, registra uma pequena queda em 2007 em relação à avaliação do período anterior (2005) e, na última avaliação (2009), volta a apresentar um significativo aumento na escala de desempenho de 20,1 pontos em relação ao desempenho registrado no início da década. No 3º ano do ensino médio a proficiência média em língua portuguesa vem mostrando uma evolução positiva que passou de 241,6 (em 1999) para 264,3 (em 2009), demonstrando aproximadamente um crescimento de 23 pontos nesse período, conforme se observa no Gráfico 3.

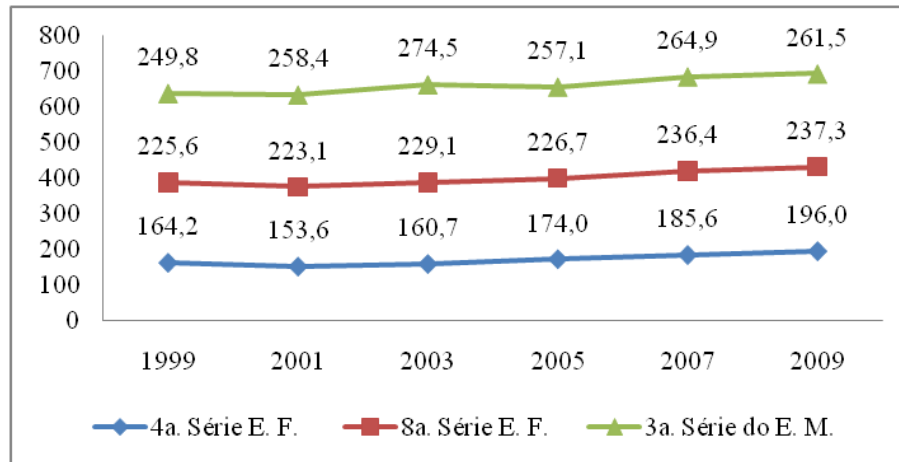
Gráfico 3 – Evolução do Desempenho do Acre no SAEB/Prova Brasil Proficiência em Língua Portuguesa (1999-2009)



Fonte: MEC/INEP

No que diz respeito à proficiência em matemática, os indicadores educacionais do período de 1999 a 2009, evidenciam uma evolução positiva que passou no ensino fundamental e médio. No entanto, em 2001, no ensino fundamental, as médias de proficiência sofrem uma redução em relação às médias obtidas na edição anterior, em 1999. Em 2005, os resultados da 8ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio sofrem novamente uma redução em relação às médias obtidas na edição de 2003 que registrava uma evolução levando em consideração os resultados de 2001, conforme pode ser observado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Evolução do Desempenho do Acre no SAEB/Prova Brasil Proficiência em Matemática (1999-2009)



Fonte: MEC/INEP/DAEB

Segundo o representante da gestão educacional, secretário de educação na época, esse quadro se justificou pelos seguintes motivos:

Em 2001 o governo ainda não tinha completado três anos. O primeiro ano foi de ajustes, e o segundo enfrentou as dificuldades naturais de um período eleitoral em um governo que ainda procura a estabilidade. Os professores de nível médio ainda estavam concluindo seus cursos e os de nível superior apenas começando. As desconfiças dos funcionários e professores com a justeza do projeto ainda eram grandes e compreensíveis. E, para completar, os alunos da 4ª série avaliados tinham feito a 1ª. série durante a gestão anterior, em condições extremamente precárias [...] (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 157).

Em 2007, o INEP cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é calculado, a partir dos dados de aprovação escolar, obtidos por meio do Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios. A divulgação do IDEB provocou, nos gestores estaduais e municipais e diretores de escola, um impacto muito maior em suas ações políticas do que os proporcionados pelos resultados do SAEB. Postula-se que isso tenha ocorrido porque a escala do IDEB é expressa em valores de 0 a 10, tornando assim, a interpretação dos seus resultados mais facilmente assimiláveis pelos diretores e professores das escolas. Diferentemente do que ocorre com a escala do SAEB que varia entre 0 e 500, com cada uma das disciplinas, português e matemática, com uma interpretação específica da escala e que é única para as três séries avaliadas (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). As médias de proficiência da escala apontam os distintos graus de desenvolvimento de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo dos anos de estudo.

No Acre a divulgação dos resultados alcançados pelas escolas em relação a esse novo “índice de qualidade” (IDEB) é realizada pela mídia local em um clima de festa em que o governo celebra o alcance de posições cada vez mais elevadas no *ranking* nacional e o cumprimento das metas estabelecidas pela metodologia desse índice. Os *rankings* das escolas e dos municípios com seus respectivos desempenhos são também divulgados no Portal da Secretaria de Educação do Estado.

No Acre, pouco a pouco, está surgindo uma tendência de comparação, ainda que tímida, a partir da divulgação das notas do IDEB, visto que, por esse sistema de medida, é possível comparar escolas e municípios. A situação de comparação por meio dos *rankings*, onde se enfatiza “quem é melhor” e “quem é pior” em termos de qualidade, é preocupante no cenário atual. Se por um lado, essa comparação mostra-se negativa e exagerada, por outro, os dados possibilitam diversas análises da situação educacional no Acre, desde que se considerem algumas questões que condicionam esses resultados.

Em relação a esse novo índice que mostra a evolução na qualidade da educação em todas as etapas da educação básica, as metas de progressão estabelecidas estão sendo superadas pelo Estado do Acre, conforme pode ser verificado na Tabela 9:

Tabela 9 – IDEBs observados em 2005, 2007 e 2009 e Metas para rede Estadual – Acre

Etapas de Ensino	IDEB Observado			Metas Projetadas ²⁹						
	2005	2007	2009	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3,3	3,8	4,5	3,7	4,2	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
Anos Finais do Ensino Fundamental	3,5	3,8	4,1	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,5
Ensino Médio	3,0	3,3	3,5	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8

Fonte: INEP/IDEB

Em 2009, a rede estadual, além de superar todas as metas estabelecidas pelo IDEB para 2009, ultrapassando inclusive as metas projetadas para 2011, 45% das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, obtiveram índices superiores ao índice nacional, sendo que quatro escolas da rede estadual obtiveram um índice maior que 6,0, cuja pontuação é a média

²⁹ As metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para as escolas e redes de ensino poderão ser revistas a partir da próxima avaliação, já que as metas projetadas têm sido antecipadas nas duas últimas edições do índice.

educacional que têm hoje os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e está prevista a ser alcançada, em nível nacional, apenas em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022. Para a Coordenadora de Ensino de uma dessas escolas – Escola Estadual de Ensino Fundamental Neutel Maia – Maria Inês Pereira, não existe ensino diferenciado entre as escolas da rede, o que existe é apenas o compromisso com os professores, alunos e seus pais. Ela explica que a escola colabora para o desenvolvimento dos professores, incentivando-os nos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), o que reflete na qualidade do ensino e na melhor aprendizagem dos estudantes. Ainda segundo a Coordenadora de Ensino, o comprometimento dos professores com os alunos na sala de aula também favoreceu a obtenção da nota pela escola, pois, cumprem com toda a carga horária prevista e não faltam às aulas. Além disso, a escola oferece provas simuladas de português e matemática para preparar os estudantes para os próximos testes.³⁰

O Acre, atualmente, encontra-se entre os dez estados com os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No *ranking* nacional, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, ocupava a 15ª posição em 2005 passando a 10ª posição em 2009; em relação aos finais do ensino fundamental, ocupava em 2005 a 4ª posição, mantendo-se na mesma posição em 2009; no ensino médio, em 2005 ocupava a 9ª posição, passando para a 7ª em 2009. Esses resultados, apresentados à imprensa com efusiva comemoração, são exaltados no sentido de confirmar que os rumos escolhidos para as mudanças educacionais estabelecidas pelo projeto de reforma educacional implementado no Estado.

No entanto, a boa avaliação de um estado no IDEB não garante, necessariamente, uma educação de qualidade em todas as escolas e em todos os municípios. As diferenças entre o desempenho das escolas aumentaram em 14 das 27 redes estaduais nos anos finais do ensino fundamental, apontam um estudo do Movimento “Todos Pela Educação”. A pesquisa foi feita com base em uma comparação do IDEB de 2005 com o de 2009, revelando que os municípios brasileiros com IDEB acima da média nacional apontam desigualdade de até 51% entre a melhor e a pior escola de uma mesma cidade. O mesmo podendo ocorrer com os dados de um estado em relação aos seus diversos municípios.

No Acre, apesar da melhoria educacional registrada, seguidamente, pelo IDEB, os

³⁰ Informação verbal obtida a partir de matéria do “Jornal Página 20”, intitulada “Uma escola a frente do seu tempo” publicada pelo site www.rdnoticias.com.br, no seguinte endereço eletrônico: http://www.rdnoticias.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=10038:uma-escola-a-frente-de-seu-tempo&catid=17:educa&Itemid=40.

municípios mais isolados e de difícil acesso que apresentam os piores índices econômicos e sociais, também apresentam os menores índices educacionais, conforme pode ser visto no Quadro 4. O quadro revela uma grande variação nos resultados, apresentando município com índice 4,9 e outro com 2,8, como é o caso de Brasília e Jordão, respectivamente. O IDEB do Estado na 8ª série/9º ano do ensino fundamental em 2009 foi de 4,1, no entanto, percebe-se, no Quadro 4, que há vários municípios abaixo dessa média. Como o índice avalia a média da escola e dos sistemas, pode haver grandes diferenças internas que o índice encobre. Assim, um município cuja média é 4,9 pode apresentar um desempenho bastante polarizado (escolas com alto desempenho e outras com desempenho muito baixo), enquanto que, em outro município, cujo índice foi 3,8, o nível de desempenho das escolas pode ser mais homogêneo, sem muita diferença entre eles.

Quadro 4 – Escolas estaduais por municípios (8ª série/9º ano do Ensino Fundamental)

Municípios	IDEB Observado			Metas Projetadas	
	2005	2007	2009	2007	2009
Brasília	3.0	4.0	4.9	3.1	3.2
Feijó	3.6	3.9	4.5	3.7	3.8
Assis Brasil	2.9	3.4	4.3	2.9	3.1
Rio Branco	3.6	3.8	4.2	3.6	3.8
Tarauacá	3.3	3.7	4.2	3.4	3.5
Bujari	3.2	2.4	4.1	3.2	3.4
Cruzeiro do Sul	3.6	3.8	4.1	3.6	3.8
Xapuri	3.6	3.5	4.1	3.6	3.8
Senador Guimard	4.1	3.9	4.0	4.1	4.3
Sena Madureira	3.2	3.8	3.9	3.2	3.4
Capixaba	3.5	3.3	3.8	3.5	3.7
Epitaciolândia	2.9	3.6	3.8	3.0	3.1
Plácido de Castro	3.4	3.2	3.8	3.4	3.6
Acrelândia	3.5	3.7	3.7	3.5	3.7
Porto Acre	3.5	4.1	3.7	3.5	3.7
Rodrigues Alves	3.4	3.3	3.7	3.4	3.5
Mâncio Lima	3.2	3.3	3.6	3.2	3.3
Manoel Urbano	3.1	3.4	3.6	3.1	3.2
Porto Walter		2.7	3.3		2.8
Jordão			2.8		

Fonte: SEE/AC e atualizada pela autora com os dados do INEP (2009)

Ainda em relação ao Quadro 4, é possível identificar municípios que de uma medição (2007) a outra (2009) tiveram um aumento considerável na nota, como é o caso do município de Bujari, que apresentava um índice de 2,4 em 2007 e passou a ter 4,1 em 2009. Em sentido oposto, há municípios que caíram em termos de nota, como o município de Porto Acre e ainda, outros mantiveram o mesmo índice do biênio anterior. Essa desigualdade apresentada pelos resultados entre os municípios mostra que apresentar um bom resultado geral não implica em um bom resultado individual, ou seja, o fato de um estado apresentar um bom desempenho no IDEB não significa que todas as escolas em todos os municípios desse estado também apresentem a mesma tendência de bons resultados.

Todas essas questões remetem ao desafio de inserir nas discussões das políticas de monitoramento e de avaliação de larga escala outros fatores associados aos processos educativos. A simples constatação do fracasso dos sistemas e instituições educativas sem consequências na definição de políticas educacionais e planejamento institucional pode servir apenas para reiterar o sucesso daqueles que “estão bem” como também reiterar o insucesso daqueles que “estão mal”.

É necessário também salientar que os resultados dos indicadores de qualidade da educação, expressos e divulgados em índices como o IDEB, referem-se ao desempenho dos alunos na aprendizagem de língua portuguesa e matemática e o currículo escolar engloba muito mais conhecimentos do que apenas os dessas duas disciplinas.

No projeto maior do governo do PT, há doze anos à frente do Estado do Acre, o papel da Secretaria de Educação foi o de assegurar a gestão para a qualidade da educação, tendo como objetivo, implantar as bases para uma sociedade sustentável. O caminho traçado pelos gestores da secretaria foi priorizar, então, a gestão da qualidade do ensino. A combinação de vários fatores materializados em políticas públicas, segundo o governo, assegurou as condições básicas para a melhoria da qualidade do ensino. Dentre esses fatores, alguns já foram descritos e analisados nesse capítulo, tais como, o estabelecimento de um novo modelo de gestão educacional; reestruturação da organização escolar e redefinição das funções dos profissionais que atuam nas escolas; a ampliação do acesso, da permanência e o aumento do sucesso dos alunos na escola; a constituição de um padrão arquitetônico com modelos específicos para as escolas urbanas, rurais e indígenas etc. Outros fatores, tais como, a garantia de acesso ao ensino superior a todos os professores com formação média e a instituição de um plano de carreira com progressão assegurada a cada três anos e com um piso salarial considerado entre os melhores do país para professores de nível superior, serão objetos de discussão no tópico a seguir.

1.5 A política de formação dos professores acrianos e a ênfase nos programas especiais no plano de reformas e mudanças educacionais no Estado do Acre (1999-2009)

Os desafios colocados pela realidade de ensino no Estado do Acre levaram a Secretaria de Educação a implantar um sistema de formação de profissionais da educação que somava mais de quarenta projetos voltados tanto para a formação dos professores leigos, quanto para a formação inicial e continuada dos professores que tinham apenas o magistério em nível médio.

Um dos graves problemas do Acre no campo da formação docente era o número de professores “leigos”, que chegava a 19%, segundo dados do INEP (1999). Esses professores possuíam apenas o ensino fundamental completo ou incompleto, portanto, não tinham nem a formação mínima exigida para exercer o magistério. Até o ano 2000, esses dados pouco sofreram alterações. É nesse ano que se tem início uma ampla política de formação de professores no Estado.

Inicialmente, foi implantando o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) resultante da demanda do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996 pela Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96 que, em seu artigo 7º, parágrafo único, estabelecia que nos primeiros cinco anos, a contar de sua publicação, parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento) destinada à remuneração dos profissionais do Magistério deveria ser usada para capacitação de professores leigos. Esse curso teve uma duração de dois anos, iniciando-se em 2000 e encerrando-se no final de 2001.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e oferecia um curso de magistério em nível de ensino médio aos professores leigos em exercício. O curso era proposto em módulos com o currículo organizado em eixos articuladores. Esse programa funcionava na modalidade de educação à distância, utilizando-se de materiais autoinstrucionais (impressos e vídeos), especialmente produzidos para o curso, com atividades individuais e coletivas. Utilizava-se de um serviço de apoio à aprendizagem que era realizado por uma equipe de professores formadores das agências formadoras (AGFs) e pelos tutores. No Acre funcionaram duas dessas agências, sendo uma localizada em Rio Branco e a outra em Cruzeiro do Sul, abrangendo, portanto, dois pólos de formação no Estado. Essas agências de formação funcionavam em escolas de ensino médio do Estado que tinham o curso de magistério regular (Curso Normal), que no caso do Acre, já se encontram em fase de extinção.

Segundo Placco, André, e Gatti (2003), esses professores, que estavam no exercício da docência, sem formação específica, conseguiram, por intermédio desse curso se desenvolver na direção de uma profissionalização mais bem construída. Para isso, foram determinantes o currículo em que as práticas pedagógicas foram tomadas como eixo articulador dos conhecimentos, os materiais de suporte de boa qualidade, o acompanhamento contínuo dos tutores e o contato com os professores formadores.

No Acre, alguns fatores dificultaram o processo de formação, de acordo com o que o desenho do programa exigia. Um exemplo disso foi o nível de formação dos tutores, visto que, aqueles que possuíam nível superior não queriam se deslocar para atender os professores cursistas nas localidades mais distantes e adentradas na floresta. O deslocamento desses professores cursistas nos períodos de formação presencial também foi outra dificuldade, devido à distância em que os mesmos moravam e trabalhavam. A maioria desses professores leigos trabalhava em escolas rurais e em localidades de difícil acesso, algumas delas localizadas próximas à fronteira com o Peru. Mesmo com esses problemas que dificultaram, de certa forma, o desenvolvimento do programa, segundo os dados da própria Secretaria de Estado de Educação do Acre, o índice de aprovação foi de 89,2% no Estado, qualificando 1.634 professores em nível médio (magistério) de um total de 1.844, praticamente “zerando” o indicador de professores leigos no Estado.

Outro problema, presente no quadro educacional do Estado, era a ausência de professores com nível superior. Esse dado foi considerado pelo governo, como o fator principal do desempenho insatisfatório dos alunos nas avaliações do SAEB e da dificuldade da universalização dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, pois não se tinha no Estado, nos início dos anos 2000, um número suficiente de professores com formação adequada para neles atuar. Diante desse fato, o Estado acabou por firmar convênio com a Universidade Federal do Acre e implementou vários programas de formação inicial de professores para a educação básica. A primeira fase desse projeto ocorreu entre 2000 e 2004, com o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB) e foi destinado aos professores em efetivo exercício da docência, sendo sua clientela selecionada entre os professores da Rede Pública Estadual e Municipal. À exceção da capital, nos demais municípios foram abertas vagas para candidatos da comunidade que não eram docentes da rede, iniciativa que promoveu a interiorização da educação superior no Acre.

Os cursos foram realizados em nove municípios acrianos, num total de 37 turmas, distribuídas entre os municípios de Rio Branco, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Brasiléia, Plácido de Castro, Senador Guiomard, Xapuri e Cruzeiro do Sul. O programa abrangeu seis

cursos em regime modular nas áreas de Matemática, Geografia, Educação Física, História, Letras e Biologia e qualificou 1.526 professores que atuavam nas escolas públicas de Educação Básica do Estado do Acre, conforme os dados da Secretaria de Educação.

A segunda fase desse programa teve início em 2001 com a implementação do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena em Pedagogia que se encerrou em 2004. Esse projeto foi implementado em todo o Estado, mediante a implantação de pólos formadores com o objetivo de qualificar em nível superior mais de 2.800 professores que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental das escolas das redes estadual e municipais.

Nesses processos de formação, foram atendidos, prioritariamente, os professores que trabalhavam no meio urbano, tanto na capital, quanto nos municípios do Estado. Enquanto isso, os professores que tinham concluído o Proformação, desde o final de 2001, ainda esperavam por uma oportunidade de cursarem uma graduação. Tal oportunidade surgiu com o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural que atende, atualmente, 2.389 professores nas seguintes Licenciaturas: Letras/Português, Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia, Educação Física e Pedagogia. Os cursos desse programa têm duração de cinco anos, tendo iniciado em 2007 com a previsão de término em 2011.

Também foi estendido, em 2006, aos professores que trabalham em localidades de difícil acesso³¹, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica atendendo um total de 720 professores, em seis municípios do Estado e formando nos Cursos de Licenciaturas em Letras/Português, Ciências Biológicas e Matemática.

Em 2007 a Universidade Aberta do Brasil (UAB) começou a atuar no Estado com os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Artes (Visuais, Teatro e Música), na modalidade a distância. Esses cursos são oferecidos pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, atendendo cerca de 1.700 professores da rede pública de ensino municipal e estadual. Os cursos são ministrados nos pólos dos municípios de Rio Branco, Tarauacá, Brasiléia, Sena Madureira e Cruzeiro do Sul.

A política de formação de professores, desenvolvida no Estado do Acre nessa última década, possibilitou um avanço significativo no número de professores da área urbana com formação em nível superior que, segundo dados da própria Secretaria de Educação, passou de

³¹ Esses municípios localizam-se no meio urbano do Estado do Acre, caracterizando-se como “difícil acesso” por não ser possível o acesso por malha rodoviária asfaltada.

28% em 1999 para mais de 90% hoje. A projeção da Secretaria de Estado de Educação é ter 100% de seus professores rurais e urbanos com formação de nível superior em 2011³².

Além da política de formação inicial de professores, a formação continuada também se constituiu em ação efetiva, no movimento de reformas educacionais promovidas ainda na primeira gestão da Frente Popular do Acre, governo Jorge Viana. Entre 1999 e 2002, os programas de formação continuada envolveram um grande volume de projetos voltados para uma demanda comum – a melhoria da qualidade de educação do Estado. Pode-se citar alguns deles, tais como: os Parâmetros Curriculares em Ação, Programa de Formação para Professor Alfabetizador (PROFA), Programa de Formação Continuada em Gestão Escolar (PROGESTÃO), Programa de Aceleração de Aprendizagem, Programa de Aprendizagem Escolar (GESTAR), Programa Escola Ativa etc.³³

Considerando todas as políticas educacionais do processo de reforma educacional do Acre, desde 1999, no tocante à formação de professores, pode-se afirmar que, atualmente, o Estado não apresenta mais nenhuma demanda. Prova disso é que, diante do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior, das 27 unidades da Federação, além do Distrito Federal, o Acre não apresenta demandas em relação a essa política.

Do conjunto de iniciativas presentes nas ações e estratégias que foram articuladas no plano de reformas e mudanças educacionais no Acre, nessa última década, segundo Almeida Júnior (2006), a prioridade absoluta da Secretaria de Educação foi o investimento em pessoas, especialmente, dos professores e dirigentes das escolas, entendendo que esses profissionais são mais importantes no desafio proposto para alcançar melhores resultados educacionais do que as condições materiais. Diante disso, pode-se deduzir que as políticas públicas de formação de professores foram consideradas uma questão chave no processo de reformas frente aos desafios colocados pela realidade de ensino do Estado do Acre, obtendo um significativo avanço nesse campo.

³² Cf. Agência de Notícias do Acre, 07/01/2009.

³³ Todos os programas citados são de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com adesão do Governo do Estado do Acre, em regime de colaboração.

1.6 A política de carreira e remuneração dos professores da rede pública de ensino do Estado do Acre após a reforma educacional

No Acre, a política de carreira e remuneração dos professores da rede estadual é concretizada pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual (PCCR), que foi instituído pela Lei complementar nº 67/1999. Antes do processo de reforma educacional, empreendida no Estado do Acre, a partir de 1999, no governo de Jorge Viana (1999-2002), a carreira do magistério do Estado tinha quinze níveis de progressão automática por tempo de serviço e oito classes por titulação, ilustrados na Tabela a seguir:

Tabela 10 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial em 1999 (antes da reformulação)

CLASSE/ LETRA	PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6	PE 7	PE 8	TEMPO DE SERVIÇO
01 - A	126,43	140,42	154,41	168,57	224,71	280,84	337,15	393,28	00 – 02
02 - B	132,75	147,44	162,13	177,00	235,94	294,88	354,00	412,94	02 – 04
03 - C	139,39	154,81	170,24	185,85	247,74	309,63	371,70	433,59	04 – 06
04 - D	146,36	162,55	178,75	195,14	260,13	325,11	390,29	455,27	06 – 08
05 - E	153,68	170,68	187,69	204,90	273,13	341,37	409,80	478,03	08 – 10
06 - F	161,36	179,22	197,07	215,15	286,79	358,43	430,29	501,94	10 – 12
07 - G	169,43	188,18	206,93	225,90	301,13	376,35	451,81	527,03	12 – 14
08 - H	177,90	197,59	217,27	237,20	316,19	395,17	474,40	553,38	14 – 16
09 - I	186,79	207,47	228,14	249,06	331,99	414,93	498,12	581,05	16 – 18
10 - J	196,13	217,84	239,54	261,51	348,59	435,68	523,02	610,11	18 – 20
11 - L	205,94	228,73	251,52	274,59	366,02	457,46	549,17	640,61	20 – 22
12 - M	216,24	240,17	264,10	288,32	384,33	480,33	576,63	672,64	22 – 24
13 - N	227,05	252,18	277,30	302,73	403,54	540,35	605,46	706,27	24 – 26
14 - O	238,40	264,78	291,17	317,87	423,72	526,57	635,74	741,59	26 – 28
15 - P	250,32	278,02	305,73	333,76	444,90	556,05	667,52	778,67	28 – 30

Fonte: Secretaria de Estado de Educação. Gerência de Pessoas (2002)

As classes de titulação se organizavam da seguinte forma: Classe PE 1 – professor com formação específica de 2º grau com duração de três anos; Classe PE 2 – professor com formação específica de 2º grau com duração de quatro anos, ou com duração de três anos acrescida de mais um ano de estudos adicionais; Classe PE 3 – professor com formação de 3º grau, licenciatura curta, na área de educação; Classe PE 4 – professor com formação de 3º grau, licenciatura curta, acrescida de um ano de estudos adicionais na área de educação; Classe PE 5 – professor com formação de 3º grau, licenciatura plena na área de educação; Classe PE 6 – professor com formação de 3º grau e pós-graduação, nível de especialização, na área de educação; Classe PE 7 – professor com formação de 3º grau e pós-graduação, nível de mestrado, na área de educação; e Classe PE 8 – professor com formação de 3º grau, nível

de doutorado, na área de educação.

Percebe-se, pela distribuição das classes e seus respectivos salários, que a principal dificuldade nos momentos de negociação salarial entre sindicato e governo, como já foi dito, consistia no aumento linear para todos os professores, visto que o índice de reposição salarial significaria muito para poucos profissionais, situados nas últimas classes, representada por 20% do quadro de servidores e insignificante para cerca de 80% dos servidores, distribuídos pelas primeiras classes do plano (Tabela 10).

Na reformulação do novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual, esse ficou apenas com três categorias de professores (P 1 – professor com formação de nível médio na modalidade normal; P 2 – professor com formação em área própria, de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ou formação superior em área correspondente com complementação legal; e P 3 – professor com formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, mestrado, doutorado, na área de educação). A linha de promoção da carreira dos professores do ensino público estadual ficou constituída de seis classes designadas pelas letras A, B, C, D, E e F, onde os professores foram distribuídos, conforme o tempo de serviço, sendo enquadrados nas letras da carreira a cada sete anos. Ou seja, o docente que tinha até 7 anos de carreira foi enquadrado na Letra A; aquele que tinha entre 7 e 14 anos, na Letra B e assim sucessivamente. A passagem do profissional da educação de uma classe para outra imediatamente superior, ocorre a todos os integrantes da carreira que tenha cumprido o interstício de três anos de efetivo exercício na função e que tenham atingido o mínimo de 70 pontos somados entre a avaliação anual de desempenho (20 pontos), aferição de qualificação³⁴ (30 pontos) e a avaliação de conhecimentos da área em que o profissional exerça sua função (20 pontos). O restante da pontuação (30 pontos) corresponde ao tempo de efetivo exercício no cargo, sendo 10 pontos para cada ano. Aos vencimentos foram incorporadas todas as vantagens, bônus e gratificações existentes na época, tornando-se tudo salário. Essa configuração está representada pela Tabela 11.

Tabela 11 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial em 1999 (depois da reformulação)

	A	B	C	D	E	F
P 1	450,00	495,00	540,00	585,00	630,00	675,00
P 2	675,00	742,00	810,00	877,50	945,00	1.012,50
P 3	742,50	816,75	891,00	965,25	1,039,50	1.113,75

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, PCCR (1999)

³⁴ No caso da Secretaria de Educação não ofertar os cursos necessários para a qualificação dos profissionais do ensino, os pontos referentes a este critério de promoção serão creditados automaticamente.

Em 2001, esses níveis foram reduzidos para dois: P 1 e P 2. Manteve-se a mesma remuneração para os professores com formação de nível médio na modalidade normal (P 1), alterando a remuneração dos professores com formação nível superior (P 2)³⁵, conforme expressos na Tabela a seguir:

Tabela 12 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial em 2001

	A	B	C	D	E	F
P 1	450,00	495,00	540,00	585,00	630,00	675,00
P 2	1.200,00	1.320,00	1.440,00	1.560,00	1.680,00	1.800,00

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, PCCR (2001)

Atualmente, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual do Acre, após sofrer várias alterações por Leis Complementares³⁶ compõem-se de dez classes para o professor com formação em licenciatura plena e nove para os professores com formação de nível médio (Curso Normal), com jornada contratual de trinta horas e promoção a cada três anos.

Os professores com formação de nível médio em magistério (Professor P1) ingressam na carreira com salário inicial de R\$ 707,00 (setecentos e sete reais) para uma jornada de 30 horas semanais, conforme tabela a seguir:

Tabela 13 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial para Professores com nível médio (Curso Normal) a partir de 2009 – 30 horas

REFERÊNCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Enquadramento/Referência	A	B	C	D	E	F	G	H	I e J
Salário Base R\$	707,00	775,00	852,50	930,00	1.007,50	1.085,00	1.162,50	1.240,00	1.317,50

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, PCCR (2009)

Os professores com formação superior ingressam na carreira do magistério acriano com salário inicial de R\$ 1.675,79 para uma jornada de trinta horas de trabalho semanal, independente da etapa da educação básica em que atuam. O professor da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, ao ingressar na carreira, terá o mesmo vencimento que os professores das demais etapas.

³⁵ A Lei Complementar n. 110, de 28 de junho de 2004, criou um adicional para os professores com licenciatura plena com especialização *lato sensu*, mestrado e doutorado.

³⁶ Com alterações introduzidas pelas Leis Complementares n° 81, de 29 de dezembro de 1999; n° 86, de 13 de julho de 2000; n° 91, de 14 de fevereiro de 2001; n° 99, de 17 de dezembro de 2001; n° 104, de 4 de janeiro de 2002; n° 110, de 28 de junho de 2002; n° 111, de 4 de julho de 2002; n° 119, de 9 de julho de 2003; n° 127, de 29 de dezembro de 2003; n°143, de 27 de dezembro de 2004; n° 144, de 4 de março de 2005; n° 146, de 19 de abril de 2005; n° 156, de 26 de janeiro de 2006 e n° 199 de 23 de julho de 2009.

Tabela 14 – Carreira do Magistério do Estado do Acre e Piso Salarial para Professores com nível superior em 2008

PROFESSOR NÍVEL SUPERIOR (P 2) – CONTRATO DE 30 HORAS									
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1.675,79	1.843,36	2.010,94	2.178,52	2.346,10	2.513,68	2.681,26	2.848,84	3.016,42	3.184,00

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, PCCR (2008)

A jornada de trabalho do professor em função docente inclui uma parte de horas de aula e uma parte de atividades num regime contratual de 30 horas semanais, sendo vinte horas em sala de aula e dez para as atividades de preparação e avaliação do trabalho didático, reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional etc. As horas contratuais, destinadas às atividades, deverão ser cumpridas, preferencialmente na escola, sendo necessária a permanência no local de trabalho, no mínimo de cinquenta por cento do número de horas. Porém, para os professores com atuação nos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, o plano assegura uma jornada de trabalho diferente de dezesseis horas semanais em sala de aula, dedicação de duas horas e meia do total de hora atividade na escola e o restante, em local de livre escolha do professor.

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual Acriano, permite, em seu Artigo 34, a contratação de professores por tempo determinado, por meio de processos simplificados de seleção de candidatos. Esses profissionais são contratados por um período de tempo determinado e, quando esse tempo acaba, são contratados novamente.

O plano de carreira descreve, de forma clara, diferentes condições de trabalho para professores efetivos e professores temporários, principalmente, no que diz respeito aos vencimentos e a jornada de trabalho, conforme pode ser evidenciado, a partir do seu próprio texto:

O professor com contrato por tempo determinado terá jornada de trabalho de vinte e cinco horas semanais, sendo vinte horas em sala de aula e cinco horas de atividades, com remuneração baseada na classe de acesso, levando-se em conta a proporcionalidade da sua jornada de trabalho (PCCR, 1999, Art. 13, § 7º)

[...]

O vencimento dos professores temporários com licenciatura plena, em regime de vinte e cinco horas semanais, **corresponderá a setenta e cinco por cento do valor** recebido pelo professor P2 efetivo na classe A (PCCR, 1999, Art. 34, § 1º, grifo meu).

Os professores temporários realizam o mesmo trabalho com a mesma carga horária em sala de aula, possuem o mesmo nível de formação acadêmica, mas não recebem o mesmo

salário. Também ficam impossibilitados de progredirem na carreira por tempo de serviço, pois, sua situação de contratação temporária impede que acumulem os anos de serviços prestados à rede pública de ensino do Estado do Acre, sendo remunerados sempre com o vencimento da classe de acesso do plano de carreira.

No entanto, é inegável a presença de uma política de valorização salarial, ao longo desses últimos dez anos, em relação aos profissionais efetivos do Ensino Público Estadual, principalmente se realizada uma análise comparativa com as gestões de governos anteriores. Em 1998, antes da reforma educacional e da aprovação do atual o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual Acriano (1999), o salário inicial do professor com formação em licenciatura plena era de R\$ 224,71 (Tabela 10 – Classe PE 5), o equivalente em maio de 1999 a 1,6 salário mínimo, enquanto que, pelo vencimento atual, o salário inicial de R\$ 1.675,79 equivale a 3,6 salários mínimos, sem considerar que também houve um aumento real no valor do salário, nesses últimos anos. Em relação aos demais estados brasileiros, o plano fixa, hoje, um dos melhores salários de professores do país.

Almeida Júnior (2006) explica que a política de valorização salarial contribuiu para consolidar um estilo de governança com controle e negociação e também para fortalecer a capacidade institucional necessária para a realização de mudanças no quadro de reformas educacionais. Assim, com a valorização salarial da categoria profissional docente, a questão da remuneração saiu do foco do debate, centrando-se na qualidade da educação e na responsabilização dos sujeitos – diretores e professores.

Em síntese, pode-se observar que o governo, a partir de 1999, optou, inicialmente, pela reestruturação do Estado, usando ferramentas gerenciais modernas para manter o equilíbrio das finanças públicas, avançando o processo de descentralização da gestão financeira e, assim, tornar-se eficiente nos gastos públicos. Concomitante a esse processo, implementou um amplo movimento de reformas e mudanças educacionais no sistema público de ensino.

Nesse movimento, como já foi dito, algumas políticas aqui descritas foram tomadas pelo governo no sentido de: ampliar o acesso e a permanência à educação básica; assegurar as condições de infraestrutura das escolas (obras de reforma, ampliação e reconstrução), considerando as características próprias dos diferentes níveis e modalidades de ensino (infantil, fundamental, médio, educação de jovens e adultos, ensino rural etc.); garantir a formação em nível superior aos docentes da rede pública e formação continuada; assegurar uma remuneração mais digna aos profissionais da educação; garantir a progressão funcional ao longo da carreira profissional, aprovando o PCCR (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração), entre outras.

Na prática, a primeira gestão 1999-2002 priorizou a reestruturação da rede de ensino para dar condições físicas e materiais de funcionamento às escolas e centralizou suas ações políticas nos atores essenciais ao processo de mudanças educacionais a serem implementadas nos anos seguintes – os professores. Após as políticas de investimento nos trabalhadores da educação, no que diz respeito à formação inicial e continuada, ao plano de carreira e à remuneração, outro ciclo de políticas mais focadas no alcance das metas de qualidade educacional foi iniciado na segunda gestão 2003-2006 e com maior aprofundamento na gestão atual, 2007-2010.

Nos últimos anos o governo vem trabalhando no esforço de implantar o Sistema Estadual de Educação – na tentativa de colocar em prática a Lei nº 1.694/2005 que define as responsabilidades sobre as diferentes etapas/segmentos do ensino, deixando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental sob responsabilidade das redes municipais de ensino.

Essa medida facilita a implantação de instrumentos de acompanhamento e avaliação do desempenho das escolas e dos programas educacionais destinados aos profissionais da educação visando a garantir o alcance das metas de qualidade de ensino (Cf. Plano Plurianual do Governo do Estado do Acre para o quadriênio 2008-2011).

Como a questão da qualidade é fortemente ligada à crença de que as notas dos alunos refletem a eficácia do trabalho realizado pelos docentes, portanto, nada mais lógico que a implantação de mecanismos de acompanhamento e avaliação das escolas para torná-la mais eficiente.

Pode-se concluir, a partir do que foi apresentado e discutido nesse capítulo, que nesta última década no Acre, as reformas implementadas pelo Governo ocasionaram grandes mudanças não somente educacionais como também sociais dos sujeitos diretamente e indiretamente envolvidos nesse processo, tendo em vista as relações causais existentes entre esses dois campos de ações políticas. Ao formar os professores em nível superior, elevar seus salários e melhorar suas condições de carreira profissional, também se altera, para melhor, as condições sociais desses profissionais e de seus familiares. Pode-se dizer, que a implementação de várias políticas educacionais voltadas para a obtenção da qualidade do ensino executadas pelo governo, ao longo da última década, responde, de certa forma, às demandas dos setores sociais por maior inclusão.

Dessa forma, contrariamente, aos modelos de reforma de orientação mais econômica, onde se reduz o papel do Estado, no Acre, esse papel foi ampliado, desencadeando, consideravelmente, um aumento de gastos públicos com a educação. O volume de recursos

investidos em educação, nessa última década, em construção, reforma e ampliação de escolas da rede estadual, e principalmente, em programas de formação de professores, foram superiores aos dos governos anteriores. Para se ter uma ideia desse volume de recursos, só nos primeiros quatro anos de reforma educacional (1999-2002), o governo Jorge Viana aumentou em 61% a média anual de recursos aplicados em educação e cultura em relação à média de recurso do governo anterior, Orleir Cameli, no período de 1995 a 1998.³⁷ Nos últimos dez anos, foram implantadas 827 obras de educação no Acre com investimentos diretos de mais de R\$ 190 milhões. Desse total, 226 escolas foram construídas, reformadas ou ampliadas na atual gestão de Arnóbio Marques. Os investimentos com as políticas de formação superior dos professores da rede pública de ensino, já somam quase R\$ 50 milhões, desde 1999 e os gastos com a folha de pagamento da educação saiu de R\$5 milhões, em 1999, para mais de R\$ 32 milhões em 2010, sendo que 80% dos recursos da educação são destinados à remuneração (Cf. Informações da Assessoria da SEE/AC, em 29/10/2010).

No entanto, não se gasta de forma irracional, pois, uma das marcas predominantes desse governo é a racionalização da gestão e da alocação dos recursos existentes, priorizando o aspecto da eficiência dos gastos públicos, como prevaleceu em grande parte das reformas administrativas do país, desde 1990, aproximando-se, assim, da concepção de reformas orientadas pelo Banco Mundial. As condições de governabilidade orçamentária é uma constante preocupação desse governo para que seu projeto de gestão não seja inviabilizado, ao mesmo tempo em que, a outra preocupação consiste no atendimento das principais necessidades advindas da sociedade civil. Com isso, o Estado não desaparece e nem privatiza os bens públicos, mas, combina a reestruturação administrativa do governo (pela modernização da máquina estatal e capacitação dos funcionários para prestarem com eficiência os serviços públicos), a partir de uma nova gestão pública circunscrita à eficiência e a racionalização dos gastos com reformas dedicadas à realização do importante papel político da educação como fonte de mobilidade e nivelamento sociais.

Como se pode observar, no Acre, as reformas na área da educação se voltaram para superar os graves problemas educacionais do Estado. Algumas medidas tomadas, principalmente no que diz respeito à gestão das escolas, estão muito centradas na definição de metas e na avaliação do desempenho que são procedimentos muito utilizados pelo “novo gerencialismo”. No entanto, a simples utilização desses procedimentos não define a

³⁷ A média anual de recursos aplicados em educação e cultura pelo governo Orleir Cameli foi de R\$ 115. 407.500,00 (cento e quinze milhões, quatrocentos e sete mil e quinhentos reais); já no governo Jorge Viana, a média foi de 185.775.201 (cento e oitenta e cinco milhões, setecentos e setenta e cinco mil e duzentos e um reais).

orientação de uma política pública, pois é preciso conhecer melhor suas finalidades e seu conteúdo. Da mesma forma, a qualificação dos professores ainda diz pouco. É obvio que é um avanço no processo de melhoria do ensino, mas é preciso também avaliar a qualidade dos cursos oferecidos. Do mesmo modo, equipar as escolas é um aspecto importante, mas é também necessário investigar como os novos equipamentos estão sendo utilizados. É difícil precisar os efeitos das políticas públicas, principalmente, porque muitos deles só podem ser avaliados a longo prazo.

De qualquer forma, percebe-se que há um hibridismo nos procedimentos adotados nas reformas educacionais no Acre, onde se mesclam em suas propostas, tanto orientações voltadas mais aos princípios econômicos, quanto aquelas mais voltadas à educação como emancipação social. Uma das questões básicas que podem ser apontadas no uso do termo “hibridação” para compreender esse processo de reformas é o rompimento com a ideia de determinações unívocas, pois, esse novo híbrido é, ao mesmo tempo, resultado de uma ruptura e de uma associação de orientações e concepções que se assentam em diferentes perspectivas teóricas sobre as políticas educacionais, como já foi dito, uma mais próxima da concepção de que a escola tem que formar para o mercado de trabalho, outra que defende que a escola não deve só formar para o mercado de trabalho, mas para serem pessoas cidadãs (SANTOS, 2003).

De qualquer maneira, constata-se nesses processos híbridos das reformas educacionais, que, mesmo quando as orientações economicistas são suavizadas nas propostas e projetos de governo de alguns contextos locais, como no caso do Acre, a tendência à valorização da gestão por meio da avaliação externa, cada vez mais se torna uma realidade nos dias de hoje. A adoção de um modelo híbrido que conjuga o controle do Estado com estratégias gerenciais nos processos de reformas e mudanças educacionais, como a descentralização e a autonomia parece ser a característica mais comum das atuais políticas públicas.

Tratando-se do processo de reformas educacionais no Acre, esse processo assume, em boa medida, essa configuração, considerando as avaliações nacionais e a gestão descentralizada com autonomia escolar, fatores imprescindíveis para melhorar a qualidade e a eficiência do sistema de ensino. Esses fatores vêm acompanhados de procedimentos administrativos e pedagógicos, como currículos centralizados, livro e material didático, regularidade dos exames nacionais de avaliação e prescrições normativas sobre o trabalho pedagógico que afetam diretamente o trabalho docente, submetendo-o a um novo modelo de regulação educativa. A forma híbrida, na qual esses procedimentos foram adotados, provoca

algumas indagações, por exemplo: “participação” significa hoje nas escolas “cooptação” ou “trabalho coletivo”? E a supervisão do trabalho docente? Significa controle sobre o professor ou auxílio ao seu trabalho? Ou quem sabe, assume ambos os significados?

A busca pela compreensão desses fatores, que tem forjado uma nova regulação das políticas educativas, interferindo na organização de todo o sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, é objeto do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: CATEGORIAS ANALÍTICAS E FORMULAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

Este capítulo tem como objetivo discutir as repercussões das políticas e reformas educacionais sobre o trabalho docente, nas últimas décadas. Para isso, são aqui apresentadas as categorias analíticas que serão utilizadas nesse trabalho. Tais categorias explicam as transformações no trabalho docente nas escolas brasileiras em função das repercussões das políticas públicas atuais. Nesse sentido, são analisadas questões relativas às novas formas de regulação do sistema educacional, considerando as mudanças que trazem para o trabalho docente, bem como o novo gerencialismo visto como tecnologia política dessas reformas educacionais.

O capítulo se organiza em cinco seções. A primeira seção discute os modos de intervenção do Estado na educação mostrando como as mudanças no modelo de regulação social acarretam transformações nas formas de regulação das políticas educacionais. Essa discussão ancora-se na teoria da regulação para explicar como são produzidas e aplicadas às normas que orientam as ações dos profissionais da educação, de modo particular, a atuação dos professores. A discussão do conceito de regulação fundamenta-se nos estudos de Aglietta (1979) em diálogo com os trabalhos de Ball (1992), Barroso (2005, 2006), Lessard (2006), Oliveira (2000, 2005, 2006) e Reynaud (1988, 2003). Na segunda seção, a discussão se volta para a Nova Gestão Pública, dando destaque às principais tecnologias empregadas pelas reformas educacionais por meio das seguintes estratégias: a descentralização administrativa dos sistemas educacionais, a autonomia da escola e o empoderamento da comunidade escolar. Para a análise dessas estratégias foram utilizados os trabalhos de Barcelar (1997), Cassassus (1990, 1995, 2001), Borges (2004), Santos (2007), Santos e Oliveira (2008). Na terceira seção, são analisados os efeitos do gerencialismo sobre o trabalho docente e sobre as subjetividades dos professores, a partir da discussão sobre a cultura do desempenho, a performatividade e as formas de *accountability* utilizadas na educação. A discussão sobre a cultura do desempenho e a performatividade baseia-se, principalmente, nas contribuições de Ball (2004, 2005) e Santos (2004) e as formas de *accountability* têm como referência os trabalhos de Afonso (2009), Brooke (2006) e Campos (1990). Na quarta seção, discutem-se os processos de flexibilização, precarização e intensificação no trabalho docente como

consequências das transformações ocorridas no mundo do trabalho tendo como referência os trabalhos de Antunes, (1997), Castel (1993, 1998), Druck (2002, 2007), Harvey (1994) e Lüdke e Boing (2004), além das contribuições de Apple (1995), Hypólito (2008b) e Oliveira (2004). Por último, discute-se a questão da autonomia que os professores têm para realizar suas atividades pedagógicas. É que face às recentes reformas educacionais, há uma contradição entre uma maior autonomia delegada aos professores pelo Estado, ao mesmo tempo em que se empregam diversos mecanismos para tornar mais rígido o controle sobre seu trabalho. Essas análises têm como referência o trabalho de Contreras (2002) articulando-o com as contribuições de Oliveira (2008) e Feldfeber (2006).

2.1 O Estado e a Regulação das Políticas Públicas em Educação

Nas últimas três décadas as transformações ocorridas no mundo do trabalho, em consequência do processo de reestruturação da economia mundial, caracterizada principalmente pelos mercados globalizados e pelos avanços tecnológicos, provocaram mudanças no papel do Estado, no sentido de adequá-lo à nova realidade econômica. Neste cenário, a educação, como instância de formação do trabalhador, assume uma posição estratégica. Segundo Carnoy (2002), as consequências desse processo de mudanças ocorridas na economia mundial pressionaram os estados nacionais a elevarem o nível de instrução da população economicamente ativa. Assim, aumentaram os gastos com a educação, visto que os países, para atrair capitais, precisam ter um sistema educacional bem estruturado, capaz de formar trabalhadores qualificados. Nesse cenário, a qualidade da educação oferecida em cada país torna-se central, levando os governos a adotarem diversas tecnologias de controle sobre os sistemas de ensino. A principal delas tem sido a implantação de sistemas de avaliação em que se mede, dentre outras coisas, as aprendizagens de seus estudantes, futuros trabalhadores, nas disciplinas que envolvem, sobretudo, conhecimentos de ciências, linguagem e matemática para que, os países com melhor desempenho tornem-se mais atrativos aos investimentos financeiros internacionais.

Além das políticas de avaliação, as mudanças na organização e gestão da escola mediante os processos de descentralização administrativa, pedagógica e financeira evidenciam um novo quadro de regulação das políticas públicas no setor educacional. O conceito de regulação vem sendo empregado nas últimas décadas em estreita vinculação com as novas configurações assumidas pelo Estado e concretizadas, a partir das políticas públicas em todos os setores da sociedade, tais como, energia, saúde, alimentação, comunicação,

serviços etc. Nesse sentido, a questão inicial a ser discutida nesse capítulo concentra-se na análise das políticas públicas, pondo em evidência a importância da regulação nos processos de redefinição do papel do Estado e na alteração dos seus modos de intervenção, pois, se de um lado, assiste-se uma tentativa de continuar a assegurar ao Estado um papel importante na definição, controle e execução das políticas públicas, de outro lado, assiste-se sua obrigação em partilhar esse papel com outras entidades e atores. Para compreender esse processo, convém fazer, desde já, duas precisões sobre os conceitos aqui mobilizados: “política pública” e “regulação”.

O conceito de “política pública” tem sua origem nas ciências sociais e política. É polissêmico e o tipo ou modelo de Estado determina, em parte, o conceito de políticas públicas. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”³⁸. Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas, no entanto, criticam-se essas definições, considerando que elas superestimam os aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, ignorando a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Acrescenta-se ainda, que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos, bem como, as possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais.

A definição de políticas públicas precede um olhar para os governos, *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem. Essas definições assumem, em geral, uma visão multifacetada das inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Segundo Souza (2006, p. 26) pode-se resumir política pública como

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

³⁸ Bachrach e Baratz (1962) mostraram que não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública.

Dessa forma, a máxima elaborada por Theodore Lowi (1972) de que a política pública faz a política, encontra sentido na definição das ações dos governos e nos resultados que serão produzidos, a partir do curso dessas ações, onde cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. No entanto, para Barroso (2006), a análise das políticas públicas não deve ficar limitada ao estudo dos processos de concepção e de execução e dos efeitos que determinam. Para, além disso, como assinala Van Zanten (2004, p. 24) é preciso dispor de “quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos actores implicados; as consequências das acções para os seus beneficiários e para a sociedade em geral”. Em outras palavras da mesma autora, isto implica estudar “o poder político em exercício”, a partir de uma “análise compreensiva” do Estado “em ação”. A partir das posições de Barroso (2006) e Van Zanten (2004), entende-se que não se deve privilegiar apenas os conteúdos e os efeitos das mudanças provocadas pelas reformas, pelos programas e pelos projetos oriundos dessas políticas, mas, principalmente, o seu significado no quadro de uma evolução dos processos de coordenação e administração das políticas e ações públicas.

Esse ressurgimento e essa visibilidade da discussão das políticas públicas como campo de conhecimento, deve-se, segundo Souza (2006) a vários fatores, dentre os quais, a adoção de políticas restritivas de gastos, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, principalmente, aqueles em desenvolvimento. A partir das políticas restritivas de gastos, a definição e a execução de políticas públicas, tanto as econômicas, como as sociais, ganharam maior visibilidade. Consequentemente, os governos adotam um novo papel para o Estado, onde o ajuste fiscal implicou na adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais.

Quanto ao conceito de “regulação”, antes de contextualizá-lo no campo das políticas públicas educacionais, faz-se necessário compreendê-lo em sua acepção mais ampla, a partir da noção de regulação social no contexto dos estudos econômicos. Originalmente utilizada na teoria dos sistemas e em Biologia, a noção de regulação foi completamente reelaborada para adaptar-se ao estudo dos fenômenos econômicos, pelas macroanálises desenvolvidas pela Escola Francesa da Regulação. O estudo de Michel Aglietta (1979)³⁹, que constitui-se em sua tese de doutorado, defendida em 1974 e publicada em 1976 com o título "Régulation et crises

³⁹ Nesse trabalho, a edição utilizada é a mexicana intitulada "Regulación y crisis del capitalismo" publicada pela *Siglo Veintiuno*, em 1979. Posteriormente, Aglietta desenvolve um conjunto de pesquisas sobre a inflação e a crise econômica na França no início dos anos 70, reunindo vários pesquisadores, sendo os mais representativos, Robert Boyer e Alain Lipietz (Cf. BOCCHI, 2000).

du capitalisme: l'expérience des États-Unis", é considerado, na literatura econômica internacional, o marco fundador da Escola Francesa da Regulação pelo fato de dar relevo à dimensão histórica e por integrar questões políticas e sociais à lógica econômica, contribuindo para compreender as transformações ocorridas no sistema capitalista no século XX. A regulação como "intervenção" do Estado, segundo Aglietta (1979), mais adequadamente pode ser tratada como "regulamentação", pois a presença do Estado na economia é apenas uma das "formas institucionais" de regulação dessa atividade⁴⁰ e nesse sentido sua ação é realizada, a partir de normas e regras nos diversos setores públicos. Dessa maneira, o conceito de regulação neste trabalho, ao se apoiar na Teoria da Regulação Francesa, toma o cuidado de evitar tomá-lo como simples sinônimo de "regulamentação", pois, este conceito refere-se aos expedientes normatizadores do Estado, e sim, compreende-o de uma forma mais abrangente para além das normas e regras advindas das ações públicas. O conceito de regulação possui estatuto teórico macroeconômico e se processa a partir de "formas institucionais" que ultrapassam a esfera do Estado, citadas em nota anterior e melhor explicadas, posteriormente.

A teoria da regulação surge num momento de contestação do estruturalismo *althusseriano*, que em seu quadro conceitual excluía o sujeito do processo histórico. Aglietta (1979) e os demais teóricos regulacionistas não aceitam a noção de equilíbrio geral da teoria econômica ortodoxa que sustenta a existência de leis gerais que seriam determinantes e explicativas do crescimento e das crises do capitalismo, ignorando o caráter histórico do desenvolvimento das sociedades. Diante disso, se coloca a questão: se a sociedade abrange a totalidade de relações sociais e se essas relações sociais são contraditórias, como elas se reproduzem? É da necessidade de desenvolver uma interpretação que explicasse a relação entre a ação criativa dos sujeitos e as estruturas sociais históricas, sem incorrer no estruturalismo *althusseriano* nem no individualismo metodológico (escolha racional do indivíduo), que nasce o conceito de "regulação" proposto pela Escola Francesa. Segundo Lipietz (1985, p. 91-2) chama-se "regulação de uma relação social o modo como essa relação se reproduz apesar de seu caráter conflituoso, contraditório. A noção de regulação não se compreende senão inserida numa constelação: relação reprodução-contradição-crise".

Para a Escola Francesa, o conceito de regulação é compreendido como uma conjunção de vários mecanismos, instrumentos e instituições que concorrem para a reprodução das

⁴⁰ Além da intervenção do Estado, Aglietta (1979) aponta outras formas estruturais de regulação da atividade econômica que garante o regime de acumulação e caracterizam o modo de desenvolvimento da economia: relação salarial, gestão da moeda, formas de concorrência inter-capitalista e modo de inserção na economia mundial. Esses mecanismos são sucintamente discutidos neste texto posteriormente.

estruturas econômicas e das relações sociais presentes no sistema capitalista, no sentido de assegurar a sua continuidade apesar de suas contradições. Nessa perspectiva, o conceito de regulação está diretamente vinculado ao conceito de "reprodução" de Marx. Aglietta (1979) considera que para compreensão da regulação, torna-se necessário desvendar, por intermédio de leis gerais, como se reproduz a estrutura determinante de uma sociedade. Nesse contexto, outros conceitos básicos são necessários para o entendimento da teoria da regulação, tais como, "modos de regulação", "regime de acumulação" e "formas institucionais".

O conceito de "modos de regulação" pode ser compreendido como o conjunto de procedimentos e de comportamentos individuais e coletivos, que possuem, de acordo com Boyer (1990), uma tripla função: a) reproduzir as relações sociais fundamentais, mediante um conjunto de "formas institucionais" historicamente determinadas; b) sustentar e dirigir o "regime de acumulação" em vigor; e c) garantir a compatibilidade de um conjunto de decisões descentralizadas. Em outras palavras, os "modos de regulação" correspondem a um conjunto de regras e de procedimentos que são interiorizados e incorporados socialmente nos comportamentos individuais sob a forma de normas, de costumes e de leis, assegurando por meio da rotina de comportamento dos indivíduos o rearranjo da estrutura social de forma a adequá-la às exigências do "regime de acumulação", a fim de que o sistema possa efetivamente se reproduzir.

O conceito de "regime de acumulação" é definido por Boyer (1990, p. 72), como um conjunto de "regularidades que asseguram uma progressão geral e relativamente coerente da acumulação de capital, ou seja, que permitam absorver ou repartir no tempo as distorções e desequilíbrios que surgem permanentemente ao longo do próprio processo". Desta forma, nota-se que a noção de "regime de acumulação" refere-se às formas de acumulação do capital ou, em outras palavras, à maneira pela qual se dá o processo de crescimento econômico capitalista. O "regime de acumulação" se constitui em uma tendência inerente ao capitalismo e se realiza de diferentes formas para garantir sua permanência e continuidade. Se o "regime de acumulação" e os "modos de regulação" não estiverem harmonizados, combinados, não há possibilidade de o sistema produtivo se reproduzir de forma estável. A recomposição do sistema só será realizada quando um novo "regime de acumulação" se adequar a um novo modo de regulação. Assim, a história e os estágios dos modos de produção capitalista são explicados pela Escola Francesa, como sendo produto da interação entre "regimes de acumulação" e "modo de regulação" correspondente. Dessa forma, os "modos de regulação" agem de forma a reproduzir as relações sociais fundamentais em determinados contextos econômicos e a administrar de certa forma os conflitos e as contradições inerentes ao sistema

de classes, sustentando, assim, o "regime de acumulação". As potencialidades do "regime de acumulação" são definidas em grande parte, pelo conjunto de regularidades que absorvem por um determinado período. Esse conjunto de regularidades que assumem importância e que regem as várias relações sociais no capitalismo é denominado pelos regulacionistas de "formas institucionais". Essas "formas institucionais" estabelecem normas e convenções entre os diferentes agentes que ocupam lugares socialmente separados, permitindo, assim, a regulação mais ou menos estável e a redução de conflitos sociais. São elas: a "relação salarial", a "moeda", a "concorrência", a "adesão ao regime internacional" e a "organização do Estado". Essas "formas institucionais" são compreendidas como fundamentais no sistema capitalista para manter a coesão da sociedade, mesmo sendo desenvolvidas em um ambiente de conflitos e contradições. Para os regulacionistas, "contradição" e "crise" decorrem exatamente do caráter contraditório das relações sociais do sistema capitalista, o que possibilita, por meio das lutas de classes, a transformação das "formas institucionais".

O "regime de acumulação" não se sustenta sozinho, o que explica sua necessidade de articular-se às "formas institucionais" para garantir sua estabilidade e reprodução. Nesse sentido, as "formas institucionais" (moeda, relação salarial, adesão ao regime internacional, concorrência e organização do Estado⁴¹) exercem um papel fundamental na dinâmica social, possibilitando a permanência e a continuidade do "regime de acumulação". Quando isso não ocorre, tem-se o que se denomina de crise econômica, o que leva o surgimento de novos "modos de regulação" e de um "novo regime de acumulação" em conformidade com o próprio estágio evolutivo do sistema capitalista, para que este possa efetivamente se reproduzir.

O Estado como instituição mediadora entre o "regime de acumulação" e os "modos de regulação" exerce um papel vital na organização e administração das estruturas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo, sobretudo nos períodos de crises. A crise é entendida nesse contexto, como momentos de queda do regime de acumulação e também de rupturas das estruturas social, institucional e política que sustentam a reprodução do sistema econômico. Os momentos de não-crise são assegurados pela regularidade na reprodução do modo de produção até que as contradições e as possibilidades de crise se manifestem, permitindo então, a instalação de mecanismos de regulação.

⁴¹ Apesar de, a forma de organização do Estado, ser uma das cinco formas institucionais que compõem os modos de regulação social, a Teoria da Regulação da Escola Francesa não apresenta uma análise mais focada sobre o papel do Estado e o papel da instância política neste regime de acumulação comandado pela finança. Parece-nos por isso que esta base interpretativa pode ser relida (ou subsumida) pela formulação de David Harvey (1994), que, apesar de não usar o termo "regulação", trabalha com posição similar, com a vantagem de discutir diretamente o papel do Estado no atual estágio da história capitalista.

Conceição (1987, p. 157) ressalta que crise e regulação se constituem em "dois momentos que se sucedem desde a ruptura em um dado padrão de reprodução e acumulação do capital que passa a exigir o restabelecimento de **novos mecanismos de regulação** para que o sistema volte a se expandir" (grifo do autor). Sendo necessários então, novos "modos de regulação" social e de novos "regimes de acumulação" para garantir a recomposição do sistema capitalista. Assim, o Estado⁴² além de dar conta de suas funções básicas, principalmente no que diz respeito à questão econômica, ainda tem que garantir o quadro institucional necessário ao desenvolvimento capitalista. Para manter esse quadro institucional, a regulação social exerce um papel importante na coordenação de condutas e na definição de regras sociais.

Para Reynaud (1988, 1995, 2003) a regulação social traduz-se num conjunto de mecanismos de ajustamento que os sistemas sociais inventam para manter o equilíbrio, a partir de um processo de negociação onde se celebram acordos. Os acordos conseguidos na negociação não representam um equilíbrio no sentido que este termo tem em economia, ou seja, um ponto de equilíbrio entre a oferta e a procura. Na perspectiva da regulação social, o acordo é quase um equilíbrio social, pois, não se trata de procurar encontrar objetivamente um equilíbrio, mas, sobretudo, de uma convergência dinâmica de expectativas. Na perspectiva teórica desenvolvida por Reynaud (1988, 1995, 2003) sobre o processo de regulação dos sistemas sociais, é possível identificar três tipos de fenômenos diferenciados, mas interdependentes: a "regulação de controle", a "regulação autônoma" e a "regulação conjunta". O primeiro tipo, "regulação de controle", é definido por esse autor como todas as ações de controle, tomadas por autoridades reconhecidas (governo, organizações, instituições, autoridades públicas etc.), para orientar as ações e interações dos sujeitos sobre os quais detém certa autoridade. Essa definição evidencia, no conceito de regulação, as dimensões de coordenação, controle e influência exercidas pelas autoridades legítimas, dessa forma, esse conceito aproxima-se do sentido que o termo "regulação" encontra na literatura americana, que é o de intervenção do Estado, a partir das autoridades públicas para introduzir regras não só no campo econômico, mas também social. O segundo tipo, "regulação autônoma", refere-se ao processo ativo de produção de "regras de jogo", compreendendo, não só a definição de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também, o seu re(ajustamento) provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários sujeitos, em

⁴² Na Teoria da Regulação Francesa, o Estado é uma instância de coesão social, pois quanto mais a classe capitalista se divide em função de mudanças nas formas de concorrência, mas ela é conduzida a buscar sua unidade no Estado e, assim, consolidar seu domínio.

função dessas mesmas regras. O terceiro tipo, “regulação conjunta”, diz respeito à interação entre os dois tipos de regulação anteriores, a “regulação de controle” e a “regulação autônoma”, tendo em vista a produção de regras comuns, portanto, refere-se a um conjunto de regras que são aceitas pelas duas partes, para combinar harmoniosamente “regras de controle” e “regras autônomas”, ou mais frequentemente, para arbitrar de uma maneira aceitável pontos em que as partes se opõem (RAMOS, 2001). Entende-se de forma sucinta, que a regulação social proposta por Reynaud pode ser vista, tanto como um processo de formação e manutenção de regras, quanto como um processo múltiplo e complexo, não somente por comportar diversas fontes e mecanismos, mas também pela multiplicidade dos seus atores (os organismos internacionais, o Estado e sua administração, a comunidade escolar etc.) que interagem produzindo estratégias de participação e de poder, de confronto e de negociação.

Dubet (2002) e Maroy e Dupriez (2000) propõem semelhante distinção entre os tipos de regulação. Dubet (2002) identifica a “regulação normativa” (produção de normas pelo Estado, tendo em vista mudanças voluntárias, por meio da interiorização e socialização dessas mesmas normas pelos indivíduos) e a “regulação sistêmica” (processo pelo qual o sistema social se reproduz e se transforma, por meio de efeitos, não necessariamente intencionais e definidos *a priori*, mas de (re)ajustamentos dos diferentes interesses dos variados grupos de atores sociais) que correspondem, respectivamente, à “regulação de controle” e a “regulação autônoma” propostas por Reynaud. De igual modo, Maroy e Dupriez (2000) entendem que esses múltiplos significados da regulação podem ser resumidos em três acepções: a "regulação sistêmica", que se refere às ações do sistema que contribuem para manter o equilíbrio e garantir o seu funcionamento; a "regulação institucional", que se refere ao conjunto de regras, normas e mecanismos de controle estabelecidos por autoridades legítimas, institucionais, que tem como objetivo orientar as ações dos sujeitos sobre as quais possuem determinado poder; e a "regulação como processo de produção de regras do jogo" em um determinado campo de ação, compreendendo não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos) que orientam o funcionamento do sistema, mas também os modos como os sujeitos se apropriam dessas mesmas regras e as transformam. Essas duas últimas acepções, “regulação institucional” e “regulação como processo de produção de regras do jogo” estão diretamente ligadas aos trabalhos de Reynaud (1988), respectivamente, tratando-se da “regulação de controle” e a “regulação autônoma”.

Compreende-se então, que a regulação significa a interação entre as políticas e as formas de interpretações e apropriações realizadas pelos sujeitos num processo ativo de produção de "regras de jogo". Em outras palavras, ela não funciona nem por sujeição dos

sujeitos aos órgãos e instituições de papel regulador, nem por mecanismos de controle e ajustamentos automáticos. A regulação se concretiza mediante um conjunto de instrumentos e ações que permite por em funcionamento o "jogo" entre interesses de indivíduos, grupos, instituições e governos. No entanto, a produção de regras comuns resultantes de um acordo entre esses grupos de interesses divergentes torna-se, hoje, cada vez mais complexa nos sistemas sociais. No campo da sociologia do trabalho e das organizações, por exemplo, alguns autores (CHATZIS *et al*, 1999; COURPASSON, 1997) afirmam que é necessário analisar a evolução da regulação no mundo do trabalho, visto que, este atualmente é organizado com base na flexibilização e na disseminação de práticas coletivas, colaborativas e participativas dos trabalhadores. Nesse contexto, não se trata mais de ir de encontro à hierarquia burocrática das organizações para reivindicar a tão sonhada "autonomia" e sim de assumi-la dentro de um quadro de ação autônomo, cooperativo e de comprometimento. Na ótica dos autores citados, essa situação, sem violência explícita, termina por coagir os trabalhadores, exigindo sua lealdade e comprometimento, levando-os a agir conforme os objetivos e interesses da organização, reduzindo, assim, a possibilidade de confrontos e, conseqüentemente, a prática do diálogo e da negociação.

De igual modo, percebe-se também a necessidade de se analisar a evolução da regulação no campo das políticas públicas, em especial, das políticas educacionais, pois, os sistemas educativos estão sujeitos a pressões externas de ordem econômica, social e política, portanto, a várias fontes e modos de regulação complexos. É a partir desse entendimento que é possível perceber o quanto de atual tem a proposição de Aglietta (1979) na perspectiva de que, para compreender a regulação de um modo de produção, torna-se necessário estudar as transformações das relações sociais que vão dando lugar a novas formas econômicas e não econômicas. A discussão contemporânea sobre as relações entre Estado e mercado mostra essencialmente uma redefinição do papel do primeiro para atender as necessidades do segundo. Para isso, o Estado adota novas formas de regulação no mundo do trabalho e nas agências públicas responsáveis pela formação da massa trabalhadora: as instituições de ensino.

No campo educacional, Barroso (2005, 2006) ao analisar as principais mudanças nos processos de regulação das políticas públicas educacionais em países europeus, identifica a existência de três níveis de regulação diferentes, mas complementares: "regulação transnacional", "regulação nacional" e "regulação local". Na análise sobre o processo de recomposição do poder do Estado no domínio da educação, o autor verificou um aumento da "regulação transnacional", um hibridismo da "regulação nacional" e uma fragmentação da

“regulação local”. Ainda que, essa análise esteja contextualizada na realidade dos sistemas educativos europeus, é possível observar sua contribuição para a análise de outras realidades educacionais, como a do Brasil e a de outros países da América Latina.

A partir dessas referências, descreve-se a seguir as principais características de cada um desses níveis de regulação, explicitando seus processos e destacando seus efeitos nos sistemas educativos. Segundo Barroso (2006) a "regulação transnacional" na maioria das vezes tem sua origem na dependência política e econômica dos países periféricos ou semiperiféricos⁴³ em relação aos países centrais. Os primeiros, sob os efeitos dos processos de globalização, adotam e legitimam um conjunto de normas, discursos e procedimentos para o funcionamento de seus sistemas educacionais derivados das regras de financiamento impostos pelos organismos dos países centrais. É que lhes é exigida adesão à política e aceitação de orientações na elaboração e execução de projetos de acordo com os critérios estabelecidos pelos organismos internacionais, que lhes concedem financiamentos. São inúmeros os programas desenvolvidos em diferentes países da América Latina por organismos internacionais, como: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) etc.

Nesse contexto, "regulação transnacional" é entendida como

O conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como "obrigação" ou "legitimação" para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2006, p.44-5, grifo do autor).

É nesse contexto que se dá o efeito de “contaminação” existente no nível da transferência internacional dos conceitos, políticas e medidas, entre os países em escala mundial. Esse efeito pode ser explicado, segundo Barroso (2006), pelo fato de funcionários, membros do governo e educadores terem tendência a adotarem soluções externas, em uso em determinados países, em seus próprios sistemas educacionais. Esse processo, também

⁴³ Entende-se como "países centrais" aqueles de forte estrutura governamental com economia pós-industrial, ricos e com maior grau de desenvolvimento; por "países periféricos" aqueles com fraca estrutura governamental e culturas dominadas; e por "países semiperiféricos", aqueles com estruturas governativas relativamente fortes e economias, de alguma forma, dependentes dos países centrais (Cf. WALLERSTEIN, 1994).

denominado de “empréstimo de políticas educativas”, é comum em todos os períodos históricos, no entanto, nos dias de hoje, seu desenvolvimento é muito maior, não só pela existência dos fóruns internacionais de decisões políticas, mas também pelo crescente número de agências internacionais responsáveis pela formulação e execução de programas de cooperação destinados aos países periféricos. A argumentação política que sustenta esse processo sistemático de “empréstimo” de políticas educacionais de outros países baseia-se, principalmente, na função de suprir a insuficiência ou deficiência dos modelos nacionais. No entanto, tanto Barroso (2006) como Stephen Ball (2001) consideram que essa “contaminação” ou esse “empréstimo” de políticas educacionais sejam, por vezes, meramente um recurso retórico para legitimar soluções internas com exemplos estrangeiros, outras vezes eles traduzem uma convergência real com finalidades políticas mais amplas, como por exemplo, a adoção de medidas políticas e administrativas que, em geral, alteram os modos de regulação dos poderes públicos nos sistemas escolares, ou ainda, substituem esses poderes públicos por entidades privadas.

A convergência do “empréstimo”, da “contaminação” ou até mesmo da “transferência” de modelos e programas educacionais com finalidades políticas mais amplas, são evidentes, segundo os autores citados, nos “programas de ajustamento estrutural” do Banco Mundial, destinados a impor a descentralização como mecanismo de reestruturação do Estado. Apesar disso, esse processo não se desenvolve de forma tão direta e linear como se acredita, pois, entende-se que os próprios Estados nacionais possuem singularidades e feições próprias que recontextualizam as “lições que vem de fora”. E as próprias secretarias de educação dos estados (consideradas como instituições de regulação intermediária) e as escolas possuem culturas, práticas e concepções capazes de interferir na forma como as políticas e projetos financiados pelos organismos internacionais são pensados e implementados (SANTOS, 2000).

Na América Latina, por exemplo, algumas políticas e estratégias do movimento de reformas educacionais assumiram modos e ritmos diferentes de implementação, pois a dinâmica histórica e a conjuntura de cada país, com sistemas educacionais específicos, deram uma concretização diferente às diretrizes das reformas. Contudo, percebem-se alguns aspectos comuns a esses países, como a tendência da escola ter sido tomada pelas reformas educacionais como centro das mudanças. Consolidou-se uma nova gestão escolar responsável pela qualidade do ensino. O compartilhamento de deveres foi incentivado pelos governos nacionais que definiram mecanismos de autonomia das instituições escolares e a participação dos diferentes segmentos sociais presentes na escola (KRAWCZYK & VIEIRA, 2008).

A descentralização⁴⁴ do sistema educacional para diferentes instâncias governamentais, minimizando, de certa forma, a responsabilidade do Estado em relação à educação, também foi um dos aspectos comuns a todos os países, embora, segundo Krawczyk & Vieira (2008), tem-se observado diferenças significativas nas formas de regulação desse processo que vão desde a transferência do serviço educacional até a forte regulamentação do financiamento da educação. No Brasil, a descentralização contemplou um processo de distribuição dos recursos financeiros vinculados ao número de matrículas de cada município. Essa distribuição de recursos configurou-se também, em uma nova distribuição de responsabilidades e atribuições, dessas instâncias governativas, em relação às necessidades de seus sistemas de ensino, bem como a valorização financeira de seus professores. Nesse sentido, o processo de descentralização da educação, no Brasil, tem a municipalização⁴⁵ como uma de suas formas mais importantes de concretização, que transfere a responsabilidade do governo federal pela oferta educativa, para os estados e/ou municípios. Essa estratégia ao mesmo tempo em que outorga uma maior autonomia nos processos de gestão escolar, implica também em uma maior responsabilização dos poderes públicos locais pela oferta e, nem sempre se leva em consideração, as condições e os limites dessas esferas governamentais para assumir essa atribuição.

Outro aspecto comum a esses países, onde as reformas educacionais obedeceram a orientações dos organismos internacionais, principalmente aquelas emanadas do BIRD e da CEPAL, diz respeito à unidade orçamentária institucionalizada para o financiamento do serviço educacional, a partir de uma política de custo mínimo *per capita* que, dificilmente assegura um ensino de qualidade e/ou impede as disparidades regionais.

A implementação de sistemas de avaliação consiste em outra política comum ao processo de reformas do setor educacional nos países da América Latina. Justificada pela necessidade da sociedade conhecer o que se passa nos sistemas escolares, por meio da

⁴⁴ A configuração que tem tomado as políticas públicas sociais nas reformas dos países latino-americanos, caracterizada pela centralização da formulação e descentralização da execução, reflete-se nas políticas públicas educacionais, tornando-se visível o aumento do poder central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e, conseqüentemente, do trabalho dos professores, que passa a ser induzido por mecanismos de mercado inseridos no âmbito escolar, tais como, a competitividade, a concorrência, as lógicas gerenciais, a alocação de recursos conforme resultados de desempenho, a *accountability*, entre outros. Tais mecanismos correspondem às novas formas de regulação da educação à luz da reestruturação econômica e redefinição do papel do Estado.

⁴⁵ O processo de municipalização do ensino não é uma ideia que surgiu, no Brasil, com o movimento de reformas educacionais, somente, na década de 90. A descentralização político-administrativa do sistema de ensino no Brasil inicia antes da República. O Ato Adicional de 1834, editado no Segundo Império marca a primeira medida governamental voltada à descentralização do ensino no país, quando o governo central delega às assembleias provinciais o poder de “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. A ideia de descentralização do ensino foi sempre apresentada como portadora de vantagens: no período republicano, em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação; na década de 40, com o fim do Estado Novo; e na década de 70, com o golpe militar.

publicização dos resultados do desempenho dos estudantes nos exames nacionais, a avaliação em larga escala ganha centralidade nos sistemas educativos desses países. Este último aspecto articulado aos anteriores – descentralização da gestão e financiamento – revela o *modus operandi* que assume os novos modos de regulação promovida pelo Estado no contexto das reformas educacionais, descentralizando a execução e centralizando a implementação e avaliação das políticas.

Entre as políticas educacionais resultantes das influências dos processos de "regulação transnacional", no Brasil, podemos considerar as políticas citadas anteriormente: como as de descentralização administrativa, pedagógica e financeira dos sistemas escolares, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), especificamente em seus artigos 14º e 15º; o financiamento da educação *per capita*, regulamentada por meio das Leis do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, atualmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre outras.

Torna-se necessário, para compreender o jogo de influências no processo de configuração de políticas públicas, conhecer as forças do contexto político nacional, resgatando para tal, o conjunto de determinantes históricos, políticos e institucionais que atuam no processo de regulação, denominado por Barroso (2006) de "regulação nacional". Para este autor, o segundo nível de regulação, a "regulação nacional", compreende o modo como o Estado e as autoridades públicas exercem a coordenação, o controle e a influência sobre os sistemas econômicos, sociais e educativos, orientando, por meio de normas, determinações e constrangimentos, o contexto de ação dos diferentes atores sociais e seus resultados, ou seja, se aplica aqui, o sentido de "regulação institucional".

A "regulação nacional" dos sistemas públicos de educação tem sua origem, segundo Barroso (2006), no poder e na autoridade conferida ao Estado sobre a educação escolar, tendo evoluído progressivamente para uma aliança entre este e os professores, excluindo os pais dos alunos e demais sujeitos da comunidade em geral. A institucionalização do serviço público educacional se fez a partir de dois modos de coordenação: a "administração burocrática" e o "profissionalismo". Esses dois modos de coordenação sempre foram permeados por tensões e ambiguidades no que se refere ao controle da escola, a orientação pedagógica e a organização do trabalho docente. Em outras palavras, presencia-se na história da escola, desde o seu início, permanentes conflitos entre a "racionalidade administrativa" do Estado e a "racionalidade pedagógica" dos professores, constituindo-se em dois modos distintos de regulação: uma

“regulação estatal” do tipo burocrático e administrativo e uma “regulação corporativa” do tipo profissional e pedagógico (BARROSO, 2006). No primeiro modo, a “regulação estatal”, a escola é vista como “um serviço do Estado”, portanto, está sujeita a uma rede complexa de normas que reforçam a intervenção da administração central de forma direta (via o seu corpo de funcionários) ou indireta (via diretor da escola, cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos). No segundo modo, a “regulação corporativa”, a escola é vista como “uma organização profissional” com gestão colegiada, gozando de uma relativa autonomia pedagógica e financeira, e onde o diretor exerce as suas funções mais como um líder pedagógico do que como um administrador do poder central.

Ainda segundo Barroso (2006), essa aliança entre o Estado e os professores reforçou as características da escola como “burocracia profissional” e se fez à custa da redução da influência dos alunos e da suas famílias no processo de participação na tomada de decisão. Esse modelo de regulação designado por “burocrático-profissional” entrou em colapso não só devido a fatores econômicos e políticos, mas também, devido à perda de confiança na sua neutralidade e a sua imagem de ineficiência, pois, não conseguiu garantir a qualidade e eficácia do sistema educativo. Dessa forma, esse modelo de regulação se constituiu em uma das expressões mais visíveis da reestruturação do serviço público.

Atualmente, nesse nível de regulação, a “regulação nacional”, na análise de Barroso (2006) assiste-se, por um lado, uma sobreposição de novas regras, orientações e reformas às antigas práticas e estruturas existentes nos serviço público e, particularmente, no sistema público educacional. Por outro lado, assiste-se a introdução de discursos e práticas descentralizadoras que, em sua maior parte estão imbuídas de uma lógica de mercado, são mediatizadas pela influência do contexto nacional, provocando um efeito de hibridação, por sobrepor ou misturar diferentes discursos, lógicas e práticas na definição das ações políticas. Portanto, há tanto convergências, quanto especificidades próprias do contexto nacional, nas ações políticas adotadas pelos sistemas educativos. As convergências vão em direção à construção de um modelo pós-burocrático de regulação, evidenciadas nas propostas de maior autonomia das escolas, no equilíbrio entre as políticas de centralização e descentralização, nos mecanismos de controle por meio de avaliações externas, nas reformas curriculares, nos modelos de gestão etc. As especificidades de cada sistema educativo nacional configuram-se em diferenças e divergências nas políticas desenvolvidas, onde os novos modos de regulação se ajustam às situações já existentes, tais como, aos processos de estabilização legislativa e às lógicas das políticas complementares (BARROSO, 2005, 2006).

Deste modo, percebe-se que no nível de regulação nacional, de acordo com as especificidades de cada contexto nacional, as orientações dos países centrais acerca dos processos políticos, não penetram nos países periféricos e semiperiféricos da forma como foram originalmente concebidas. Na área educacional, esta lógica se evidencia com muita nitidez, dada a função social que compete a este setor cumprir no interior de cada país, onde as condições estruturais prévias ao período de reformas e a expressão das contradições sociais, condicionam o alcance das mudanças nos sistemas educacionais.

O terceiro nível de regulação apresentado por Barroso (2006), a "microrregulação local", acontece na escola, considerada a instância local de execução das políticas educacionais e é definido como um processo de coordenação das ações dos sujeitos, a partir do confronto, da interação, da negociação ou dos compromissos de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias nas relações entre "administrador" e "administrado". Portanto, entende-se que os sujeitos prestadores ou utilizadores dos serviços educacionais, pais, alunos, professores, funcionários, gestores, não são indivíduos excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas, pois ocupam determinados lugares, tanto em nível de administração local, quanto nas próprias instituições educativas, onde a troca de informações, as relações pessoais e os conhecimentos exercem um papel fundamental na microrregulação.

A "microrregulação local" parte então, da constatação de que as escolas são diferentes e possuem lógicas de ação⁴⁶ próprias com estilos de liderança e estratégias de exercício de poder específicas, sendo algumas mais atrativas do que outras. Por conseguinte, esse nível de regulação provoca um efeito mosaico (BARROSO, 2006), resultante do processo de construção das políticas, que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares.

Assim, para Barroso (2006), o sistema educacional está sujeito às múltiplas regulações, sejam elas advindas das políticas educacionais recomendadas pelas agências multilaterais (regulação transnacional), ou daquelas exercidas pelo Estado Nacional e sua administração (regulação nacional), ou ainda, do complexo jogo de estratégias, negociações e ações dos vários sujeitos de influência (microrregulações locais) exercidos pelos professores, pais, comunicação social e outros agentes sociais, o que torna imprevisível o efeito dos processos de mudança e de reforma educacional.

Lessard (2006), sob outra perspectiva, aponta três dimensões da regulação na

⁴⁶ De modo geral, a noção de "lógica de ação" é utilizada nesse estudo a partir da contribuição de Sarmiento (2000, p. 147) para referir-se aos "conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam a acção nas organizações, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa".

educação. Este autor considera que essas três dimensões são produtoras de regras, normas e modos de ajustamento das ações dos sujeitos escolares e produz uma múltipla regulação sobre a escola, no entanto, ressalta a dificuldade em separar as relações, as tensões, os compromissos e as hibridações entre elas.

Sobre a primeira dimensão denominada "regulação burocrática", Lessard (2006) afirma que esta advém da necessidade de controlar os processos de trabalho por meio de regras hierárquicas que exigem conformidade com as prescrições e com a sanção ao desvio. Essa dimensão da regulação, segundo o autor, domina o campo das políticas educacionais na América do Norte anglo-saxônica e sua operacionalização se dá por meio de um acompanhamento rigoroso dos desempenhos dos alunos, dos professores, das escolas, dos distritos, e até mesmo dos sistemas nacionais, privilegiando os indicadores quantitativos em detrimento dos qualitativos. Tal modelo, segundo Lessard, busca a racionalização do trabalho docente e está associado à alocação de recursos financeiros, de acordo com os resultados de desempenho a serem atingidos. Tal situação, para este autor, é marcada por uma relação de desconfiança da sociedade em relação aos professores, exigindo assim, um acompanhamento mais rigoroso de seu trabalho por suspeitarem de sua ineficácia ou de sua incompetência.

A "regulação profissional", que é uma segunda dimensão da regulação na educação, segundo o mesmo autor, abrange os campos dos valores e das normas profissionais já interiorizadas pela cultura e prática docente e os campos dos saberes que fundamentam a competência dos professores; inclui também uma ética apropriada às profissões e ligada às interações humanas e ainda, a autonomia e a responsabilidade como fundamentos da confiança do público. Nesse modelo, os reguladores da ação passam pela formação e socialização profissional, pelo ajuste mútuo e pela colegialidade.

Por último, a dimensão da regulação de "quase-mercado", que segundo Lessard (2006, p. 149), apóia-se da crença "nas virtudes da concorrência entre os estabelecimentos de ensino, na importância em satisfazer os pais e os usuários-clientes, no valor da livre escolha dos pais e, portanto, no esforço feito pelos atores escolares para atender às demandas dos pais". Nesse modelo, a educação e os conhecimentos tendem a ser uma "quase-mercadoria" sancionada pelo mercado, a partir das classificações e *rankings* dos estabelecimentos escolares.

Esses processos de regulação geram novas demandas aos trabalhadores em educação, obrigando-os a atuarem em outros campos consumidores de tempo e energia, tais como: coleta de fundos; busca de parcerias comunitárias; busca da fidelidade às famílias; elaboração de planos de sucesso escolar; anúncios em jornais dos bairros; sondagem junto aos pais para conhecer suas expectativas; diversificação do currículo para atender a essas expectativas;

política de integração de alunos deficientes ou com dificuldades de adaptação e de aprendizagem etc. Esse desenvolvimento de múltiplas atividades periféricas explica o esgotamento dos professores e o discurso das centrais sindicais sobre o aumento da carga de trabalho dos docentes.

É nesse contexto que, na educação, se promovem, se discutem e se efetuam medidas políticas e administrativas que, geralmente, alteram os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, muitas vezes, utilizando como recurso, dispositivos de mercado. Em outras palavras, muda-se o estatuto de intervenção do Estado na condução das políticas públicas e, em especial, nas políticas educacionais. O Estado assume o papel de regulador e avaliador da educação, definindo as orientações e os objetivos a serem atingidos, ao mesmo tempo em que instala um sistema de monitoramento e de avaliação para saber se os resultados desejados foram ou não alcançados. Por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão, transferindo essas funções para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo (LESSARD, BRASSARD & LUSIGNAN, 2002).

Em síntese, a regulação é uma abordagem teórica que ajuda a compreender a evolução da intervenção do Estado na educação, a partir do movimento de reformas estruturais ocorridas em diversos países e, mais especificamente no Brasil nos anos 90, impulsionado pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho e que afetaram diretamente os sistemas escolares.

2.2 A Política Educacional e a Nova Gestão Pública: estratégias gerenciais no campo da educação

A reforma do Estado como um dos instrumentos para consolidar, estabilizar e assegurar o crescimento da economia tem, em sua estratégia central, a substituição da “administração burocrática” pela “administração gerencial”. Com o esgotamento do modelo burocrático, agravado pela crise do Estado de Bem Estar Social, nos anos 70, busca-se a superação desse modelo de intervenção do Estado nas áreas social e econômica, recorrendo-se a várias correntes gerenciais que foram desenvolvidas para o setor público: o Novo Gerencialismo, o *Public Service Oriented* (PSO) e o *Consumerism*. Este movimento também é denominado de “*managerialism*” ou “*New Public Management*” ou “Nova Administração Pública”. O “Novo Gerencialismo” tem como objetivo a redução dos custos e o aumento da

eficiência e produtividade; o *Consumerism* caracteriza-se pela flexibilidade da gestão, pela melhoria da qualidade dos serviços e pela prioridade de atendimento às necessidades do consumidor; e *Public Service Oriented* se baseia na *accountability*, na transparência e na participação popular (ABRÚCIO, 1997). A “Nova Gestão Pública” foi um movimento que se iniciou na Inglaterra durante o governo da Margareth Thatcher e ganhou força nos Estados Unidos no governo de Ronald Reagan. Na Inglaterra sua característica principal era de se constituir em uma cultura empreendedora, enquanto que nos estados Unidos o gerencialismo se apresentou como culto a excelência (PAULA, 2005). As várias correntes gerenciais não são modelos mutuamente exclusivos e podem ser vistos como um *continuum*, indo desde a “lógica da eficiência e produtividade” do Novo Gerencialismo, passando pela “qualidade, a flexibilidade, descentralização e competição” introduzidas pelo *Consumerism*, chegando ao novo direcionamento dado ao cidadão e à sociedade, incorporando a *accountability* e a participação popular (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

Esse novo modelo de gestão, denominado “Administração Pública Gerencial” ou “Nova Gestão Pública” (*New Public Management*) é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade, portanto, está associado ao movimento de reforma do Estado e de seu aparelho. No Brasil, a reforma do Estado e de seu aparelho, se inicia, na década de 90⁴⁷, articulada à reforma econômica e guarda, com algumas variações, semelhanças com o modelo gerencial inglês, implementado durante o governo Thatcher. Entre essas semelhanças, resumidamente, pode-se citar: a liberalização do setor financeiro; a desregulamentação da economia; a liberalização comercial; a atração de capital estrangeiro; a redução do tamanho do Estado; a diminuição de gastos públicos na área social; a transferência de parte da responsabilidade do Estado para a sociedade, mediante o apelo ao terceiro setor e a criação de organizações não-governamentais; privatização como estratégia de busca de eficiência, entre outras medidas (ABRÚCIO, 1997; OLIVEIRA JÚNIOR, 2008; PAULA, 2005).

A estratégia central da reforma em questão resumiu-se à substituição da cultura burocrática pela cultura gerencial, para tanto, a reforma se deu a partir de três dimensões: uma institucional, uma cultural e uma da gestão. A reforma da dimensão institucional esteve voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado mediante a

⁴⁷ Referindo-se, especialmente, a reforma ocorrida a partir de 1995, tendo como marco, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no Governo Fernando Henrique Cardoso, onde a reforma ganha visibilidade política, inclusive com a criação de um ministério específico, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, assumindo, assim, uma importância estratégica, classificada como pré-requisito para outras reformas.

criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias e as organizações sociais. Na dimensão cultural da reforma, o destaque foi dado pela mudança de mentalidade, visando a passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior da administração gerencial. A reforma da gestão se deu pela definição de uma maior autonomia e pela introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores: a administração por resultados, a competição administrada por excelência e o controle social (BRESSER-PEREIRA, 1997, 1998).

A Reforma Gerencial do Estado no Brasil, em 1995, envolveu, portanto, uma mudança na estratégia de gestão, a partir de uma estrutura administrativa que além de propor a descentralização para os estados e municípios e a desconcentração de autoridade para os dirigentes das agências estatais federais, estaduais e municipais, também propôs uma nova classificação das atividades do Estado, delimitando com clareza as suas funções, a partir de três áreas: as atividades exclusivas do Estado; os serviços sociais e científicos; e a produção de bens e serviços para o mercado.

Segundo Bresser-Pereira (1997), de acordo com essa lógica gerencial atribuída às funções do Estado, as atividades ligadas à área social e científica deixariam de ser uma competência exclusiva do Estado, pois os serviços realizados por instituições como, escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, entidades de assistência aos carentes etc., são considerados “atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas mediante a administração pública gerencial, mas também e, principalmente, por meio do controle social e da constituição de quase-mercados” (Ibidem, p. 66). Segundo esse entendimento, não há razão para que estas atividades sejam exclusivas do Estado ou exclusivas do mercado, tendo em vista que, frequentemente, essas atividades são subsidiadas pelo Estado, além de contarem com doações voluntárias da sociedade, portanto, esses serviços podem ser mediatizados por processos de publicização⁴⁸, privatização e terceirização. A partir disso, o papel do Estado se reconfigura, reconstruindo novas fronteiras entre os setores públicos e privados, reduzindo custos e buscando maior eficiência para gerir os serviços públicos.

⁴⁸ Bresser-Pereira (1997) utiliza o termo para denominar a transferência de atividades não exclusivas de Estado para o terceiro setor, estabelecendo também uma conexão com a sociedade civil. E para salientar também que, além da propriedade privada e da propriedade estatal, existe uma terceira forma de propriedade relevante no capitalismo contemporâneo, a pública não-estatal. A expressão pública não-estatal é utilizada para definir com maior precisão ou formas de controle públicas porque estão voltadas ao interesse geral; não são estatais porque não fazem parte do aparato do Estado, sejam porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais.

Esse novo paradigma gerencial⁴⁹, ao longo dessas duas últimas décadas, vem substituindo gradativamente os modelos burocráticos de gestão, trazendo modificações em todos os setores sociais. No campo da educação, desde os sistemas centrais até a escola, passam a ser adotadas diretrizes gerenciais na condução dos serviços educacionais. As influências fazem-se presentes na organização e na gestão da escola, na qual ficam evidentes, as estratégias do novo modelo gerencial do serviço público.

O gerencialismo no campo da gestão educacional lança mão de várias estratégias para garantir a melhoria da qualidade da escola e para aumentar a sua eficiência, a sua eficácia e a sua produtividade. Dada essas circunstâncias, a descentralização da gestão, apresentou-se como uma estratégia fundamental, substituindo os modelos centralizados por estruturas descentralizadas, criando assim, espaços para colegiados e para a participação da comunidade escolar no processo decisório. Outras estratégias integram o modelo de gestão pública gerencial e acompanham os processos de descentralização na gestão educacional: a autonomia dos sistemas educacionais e a busca por um maior protagonismo da comunidade escolar local, para que esta assuma um papel mais estratégico na administração da escola pública.

A descentralização da gestão educacional, como tecnologia integrante do modelo administrativo gerencial, ganhou um viés ideológico e economicista, apoiando-se na redução dos gastos públicos do Estado com educação e na transferência de parte das responsabilidades da esfera federal para as instâncias estadual e municipal ou ainda para o setor público não-estatal. Como já foi mencionado, a principal finalidade da implementação dos processos de descentralização está concentrada nos elementos da racionalidade econômica, tais como, eficiência, eficácia, excelência e competitividade, aplicados à realidade educacional. Segundo Carnoy e Castro (1997), os principais objetivos das reformas educacionais ao implementar a descentralização como sua ferramenta central foram: a) a redução de custos do governo nacional com a educação; b) a produção de uma política educacional voltada à organização de uma forma mais eficaz do aproveitamento escolar orientado para a concorrência; c) a busca da educação voltada para a equidade, a partir da distribuição da qualidade de ensino.

O movimento da descentralização promoveu resultados, como um maior acesso à escolarização formal, uma vez que, na maioria dos casos, a escola e/ou município recebem recursos financeiros, a partir de cotas estabelecidas com base no número de alunos matriculados. Todavia, os recursos nacionais investidos em educação, uma vez somados ao

⁴⁹ Segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), o novo gerencialismo, aplicado à educação, é baseado em novos modelos de gerência empresarial e de gestão do setor privado, acrescidos de novas teorizações sobre a escolha pública e sobre a economia das instituições públicas.

crescimento quantitativo da massificação educacional, representaram menos recursos por aluno.

Porém, não se pode esquecer que os processos de descentralização são implementados de formas diferentes em diversas realidades, sendo condicionadas pela formação histórica do Estado em cada país e pelas ações dos sujeitos implicados. No caso brasileiro, um sistema federativo, a descentralização da educação caracterizou-se basicamente pela flexibilidade e pelas diferentes relações que foram, e ainda vêm sendo, estabelecidas entre a União, os estados e municípios. A desconcentração, a municipalização e a autonomia da escola são marcas dos processos de descentralização que melhor expressam a implementação desse modelo de gestão nos sistemas educacionais brasileiros.

Segundo Casassus (1990, 1995), Barcelar (1997) e McMeekin (1993), a desconcentração é caracterizada pela delegação do órgão gestor central de suas funções à entidades/instituições regionais, sendo que estas continuam dependentes diretamente do poder central. Em outras palavras, o poder decisório e político continuam sendo mantido pelo núcleo central de gestão. Já a descentralização refere-se à transferência de competências e de poder decisório em relação à gestão administrativa, financeira e pedagógica para outros níveis de governo (federalização, regionalização, municipalização ou privatização). Enquanto a descentralização distribui o exercício do controle de poder aos subsistemas nacionais, a desconcentração sustenta o exercício do controle do poder na estrutura central do sistema, estabelecendo uma relação de subordinação entre os estados e o poder central. A descentralização é definida por Casassus (1995) como um processo em que os poderes de decisão passam a ser exercidos por órgãos diferentes daqueles do poder central, não estando submetidos ao dever de obediência hierárquica, contando com autoridades democraticamente eleitas. Já a desconcentração é vista pelo autor, como uma dinâmica que reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficácia do poder central, constituindo-se em um movimento de sentido vertical de "cima para baixo".

Além de Casassus (1995, 2001), outros autores como, Barcelar (1997), Costa (1997) e Draibe (1999), entre outros, defendem que, no Brasil, ocorreu um processo muito mais próximo da desconcentração do que da descentralização, uma vez que, a autonomia garantida pela descentralização referiu-se apenas à transferência de competências do ente federal central às esferas estaduais e municipais ou destes para as unidades escolares, pois, em relação aos aspectos voltados para a orientação política e pedagógica, o ente federal continuou com o poder de decisão e controle, traduzido por instrumentos considerados obrigatórios para o alcance dos resultados e índices educacionais, tais como os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) e o Sistema Nacional de Avaliação.

É importante registrar que, no contexto brasileiro, um processo de desconcentração talvez se constitua em uma ameaça menor às estruturas já consolidadas na atuação dos estados e dos municípios, do que o processo de descentralização, que implicaria transformar um aparato político-institucional, consolidado em bases centralizadoras, a partir da transferência de decisão, o que fatalmente abalaria as estruturas de poder (LOBO, 1990). Alguns fatores são destacados por alguns autores para explicar as dificuldades de implementação da descentralização em alguns municípios brasileiros. Entre esses fatores, segundo Borghi (2000) estão: a imperícia do poder municipal para gerir a educação; a carência de recursos financeiros e humanos, especialmente, nos municípios mais pobres; a dificuldade de transcender o tradicional autoritarismo central para o nível municipal; e a política clientelista e patrimonialista. Draibe (1999) acrescenta ainda, os seguintes problemas: a falta de qualificação dos recursos humanos para as funções descentralizadas assumidas nos municípios e nas escolas, especialmente, para desenvolver eficientemente as atividades de caráter contábil, como, consulta de preço, compras de material, prestação de contas, gestão gerencial etc.; o perfil do diretor escolar, no tocante ao seu baixo nível de escolaridade e pouco treinamento específico na função, entre outros.

Por fim, ao se analisar as ações resultantes das políticas de descentralização, quando estas chegam até as escolas, seus desdobramentos em processos de autonomia esbarram-se no fato de que, geralmente, as responsabilidades e competências transferidas às instituições escolares não vem acompanhada de recursos suficientes e de apoio técnico, administrativo e pedagógico que permitam a efetiva participação dos sujeitos escolares, previstas nas diretrizes na nova gestão educacional. No entendimento de Casassus (1995), não se pode referir-se à autonomia dos estabelecimentos de ensino como um fenômeno político. Essa autonomia, no quadro das novas estratégias do gerencialismo aplicados à gestão educacional, apresenta-se mais vinculada ao aumento das tarefas e das atribuições das escolas, consideradas suficientemente livres e autônomas para organizarem suas ações, conforme melhor decidirem, desde que se cumpram com o que está disposto nas regulamentações feitas pelo órgão central que transfere as responsabilidades. Em muitos casos, o que se processou foi uma redução da autonomia no que tange a aspectos cruciais do processo de ensino, como a definição dos currículos e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, que passaram a ser impostos de forma centralizada para o conjunto de escolas. Portanto, aparentemente, as reformas educacionais ditas “descentralizadoras” não promoveram a autonomia política da escola.

O que mais chama a atenção em relação às questões trazidas pelo argumento favorável

da descentralização, ao julgar que esta amplia a autonomia das escolas, é a compreensão de que essa autonomia “recebida” do Estado não se constitui em uma autonomia construída pelos próprios sujeitos escolares. A princípio, entende-se que as escolas “recebem” determinado grau de autonomia dos órgãos centrais públicos, juntamente com as novas tarefas que lhe são atribuídas, assim, a margem de liberdade dos profissionais que trabalham nessas instituições fica restrita ao “como fazer”, desde que os resultados correspondam aquilo que foi definido pelo poder central. Dessa forma, a autonomia apregoada pelas reformas educacionais, a partir dos desdobramentos da descentralização, caracteriza-se mais como uma “autonomia decretada” e não como uma “autonomia constituída”. Sobre essa questão, Barroso (1996, p. 186) afirma que:

Isto significa que não existe [...] uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas” neste domínio. O que se pode decretar são normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino.

Com base no pensamento de Barroso (1996), expressado anteriormente, entende-se que a autonomia só existe quando ela é constituída a partir das relações sociais, sendo resultante do equilíbrio de forças entre os sujeitos escolares e os diferentes níveis de poder presentes nas instituições administrativas, e não quando é “decretada”. Esta última é muito mais uma prática advinda da desconcentração, que apenas transfere responsabilidades e constitui novas funções para a escola, mas, mantém o poder de decisão concentrado no sistema, pois a descentralização deveria levar à autonomia dos sujeitos e das próprias instituições.

Outra questão relativa às estratégias gerenciais na gestão educacional e que acompanham as políticas de descentralização e autonomia, diz respeito à busca por um maior protagonismo da comunidade educativa local para que esta assuma um papel mais estratégico na administração na escola. Essa estratégia traz implícita a defesa do empoderamento (*empowerment*) da comunidade escolar no âmbito da gestão educacional.

O conceito de empoderamento, segundo Borges (2004), vem associado na literatura à criação de estruturas independentes e autogeridas. Portanto, geralmente esse termo pode ser definido como a capacidade de certos grupos ou indivíduos de controlar seu próprio ambiente, assumindo o controle dos recursos materiais e das decisões relevantes para o autogoverno da comunidade escolar.

Entretanto o termo empoderamento (*empowerment*) assume diferentes acepções,

conforme o matiz ideológico empregado. Na perspectiva progressista esse conceito está associado à mobilização coletiva e consciente da comunidade escolar, no sentido de garantir mudanças efetivas nos processos educativos desenvolvidos no interior da escola e romper com as hierarquias de poder. Na perspectiva liberal, a concepção de empoderamento assume que os "usuários", pais e alunos, devem tornar-se mais responsáveis, introduzindo para tal, mecanismos de mercado. Um desses mecanismos seria a utilização de cupons (*vouchers*) financiados por recursos governamentais para que os estudantes possam escolher entre escolas públicas e privadas, forçando as escolas a competirem entre si pelos "consumidores".

O "empoderamento", ressaltado por Borges (2004), dentro de uma perspectiva crítica e anti-burocrática, em suas variantes, tanto de esquerda como de direita, envolve a transferência da autoridade dos professores e burocratas para os pais, estudantes e outros representantes da comunidade escolar. Na visão de esquerda, a criação de estruturas colegiadas e democráticas dentro da escola teria como finalidade à radicalização da democracia e o resgate das formas comunitárias minadas pelo controle burocrático ou de mercado (FISCHMAN & MCLAREN, 2000). No Brasil, a crítica ao Estado e a defesa da democratização da escola pela esquerda confundiu-se com a crítica ao Estado autoritário e seu modelo de gestão de políticas sociais, privatista e centralizador (CUNHA, 1991; RODRIGUES, 1997), centrando-se no combate ao clientelismo, ao corporativismo e à corrupção, mais do que a burocratização. Na visão de direita, particularmente, nos países anglo-americanos, a defesa da escola "autogerida" ocorreu em termos dos possíveis impactos sobre a eficiência administrativa, redução de custos e maior resposta dos professores e administradores aos usuários da escola (WHITTY *et al*, 1998), em um contexto onde foram introduzidos incentivos de mercado e redução do poder dos professores e de seus sindicatos, ao mesmo tempo em que se restabeleceu a centralização dos currículos (WHITTY & POWER, 2000).

De acordo com Santos (2007), a participação da comunidade escolar nos processos decisórios tem sido bastante criticada, tanto no que se refere à perspectiva de direita com seu viés "economicista", quanto à da esquerda com seu viés "democrático" onde todos têm direito à palavra. A razão dessa crítica se dá pelo fato de que muitas vezes as decisões tomadas por essa modalidade de processo decisório podem não favorecer a democratização da educação, pois, as pautas das reuniões realizadas nas escolas, geralmente, são organizadas estrategicamente, para consolidar posições já pré-definidas com base nos interesses administrativos centrais. A autora ainda ressalta que alguns estudos (POPKEWITZ, 1998; WHITTY & POWER, 2003) têm argumentado que a participação da comunidade escolar na definição do projeto pedagógico da escola por meio dos colegiados e conselhos, na maioria

das vezes, tem sido usada como forma de cooptação para aceitação das diretrizes emanadas das agências centrais do governo, demonstrando que as famílias detêm um poder bastante restrito nos colegiados e nas assembleias. O que predomina nesses espaços decisórios é a voz dos profissionais da educação e/ou dos diretores e, em casos específicos, dos pais de classe média que, geralmente, insistem em decisões que terminam favorecendo apenas as crianças dessas camadas.

Sobre essa questão, Stephen Ball apoiado por seus estudos realizados no contexto britânico, critica a forma como essa política de participação dos pais nos colegiados das escolas vem sendo implementada, pois não se valoriza e nem se dá espaço para que os pais possam debater questões importantes e fundamentais, que digam respeito aos propósitos da educação, as políticas de currículo, a organização da escola etc. (SANTOS, 2004). Stephen Ball afirma que essa participação, definida de forma limitada, se restringe a questões de natureza mais operacional em que "o uso das habilidades dos pais é muito instrumental, não se relacionando realmente ao processo de democratização da escola. Constituem-se, muito mais, em relações instrumentais, individualizadas, limitadas e utilitárias" (Ibidem, p. 17). Pode-se, então, concluir que as relações de poder que são instituídas dentro dos colegiados não são equilibradas e, portanto, não há um compartilhamento de poder nos processos decisórios.

Na prática, a transferência de poder decisório a grupos ou indivíduos previamente sub-representados ou desfavorecidos e à criação de unidades administrativas relativamente independentes só se efetivaria se o empoderamento estivesse associado à descentralização política e não apenas administrativa. O modelo de descentralização implementada nas reformas educacionais brasileiras, de caráter administrativo, tornam limitados os efeitos do empoderamento, aproximando-se apenas à desconcentração de poder dentro das estruturas burocráticas existentes, não levando ao empoderamento dos grupos previamente excluídos do processo decisório (SAMOFF, 1990; SUNDAR, 2001).

Especialmente na realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, os pais, um dos segmentos a serem "empoderados", apresentam muitas dificuldades para participar de colegiados, pois além de frequentarem pouco as reuniões na escola por falta de tempo e/ou por desinteresse, porque muitos deles ainda não conseguiram estabelecer um laço de pertencimento à comunidade escolar, o que compromete o empoderamento desses sujeitos.

Por si só, a implantação de Unidades Administrativas relativamente independentes como os Conselhos Escolares não garantem a transferência de poder decisório a grupos e a indivíduos pertencentes a comunidade escolar. De acordo com alguns estudos brasileiros

(BORGES, 2004; MARQUES, 2006), a maioria dos Conselhos Escolares, cumpre um papel limitado em grande parte das escolas públicas brasileiras, funcionando apenas como Unidades Executoras (exigência do governo federal para o envio de recursos às Unidades Escolares) restringindo suas decisões à utilização das verbas destinadas à escola. A gestão dos recursos financeiros pelo coletivo da escola é importante e consiste em uma das tarefas pertinentes à gestão da escola, no entanto, a função dos Conselhos Escolares ultrapassa os aspectos financeiros. Em muitos casos, os Conselhos de Escola atuam de forma simbólica, apenas aprovando passivamente as decisões do diretor.

A criação de uma cultura de participação para todos os seus segmentos, e a melhoria das condições efetivas para que essa participação possa vir a se realizar, de fato, é imprescindível uma sociedade mais inclusiva e equitativa, tendo em vista que, um processo democrático e participativo pressupõe um nivelamento das diferenças sociais, econômicas e culturais, para que as pessoas possam participar em condições de igualdade. Isso, no entanto, não tem acontecido nos sistemas públicos de ensino, em que a situação econômica dos participantes nos espaços colegiados é bastante desigual e faz com que aqueles que tenham maior renda e maior escolaridade acabem por ter mais voz no processo decisório.

As estratégias gerencialistas aplicadas ao campo da educação e discutidas nessa seção são decorrentes das reformas educacionais mais recentes. Tais mudanças têm resultado na reestruturação do trabalho docente e são advindas dos processos de descentralização administrativa na gestão da escola. A maior responsabilização dos professores e o maior envolvimento da comunidade escolar são os principais efeitos dessa combinação de diferentes estratégias gerenciais que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar.

2.3 Efeitos do Gerencialismo no Trabalho Docente e na Subjetividade dos Professores: cultura do desempenho, performatividade e *accountability*

Ao se discutir a cultura do desempenho que predomina hoje nas escolas, se quer dar realce ao termo “desempenho” como uma das características centrais que dá forma à nova arquitetura do trabalho docente realizado, hoje, nas escolas. Torna-se, então, importante a discussão desse conceito e de como ele está presente como característica fundamental do trabalho docente, atualmente, realizado nas instituições escolares.

Ao mesmo tempo em que parece óbvio o significado do termo “desempenho” torna-se necessário saber a conotação filosófica e política do mesmo. No dicionário da língua portuguesa, desempenho significa:

cumprimento de obrigação ou de promessa, execução; maneira como atua ou se comporta alguém ou algo avaliada em termo de eficiência, de rendimento; atuação desejada ou observada de um indivíduo ou grupo na execução de uma tarefa, cujos resultados são posteriormente analisados para avaliar a necessidade de modificação ou melhoria [...]. Maneira de representar ou interpretar [...]; performance, atuação. (HOUAISS, 2001, p 978).

Por essa definição, observa-se que os termos “desempenho” e “performance” são sinônimos. O termo “performance” é derivado da língua francesa antiga “parfournir” e incorporado, tanto pela língua inglesa “to perform” (significando: efetuar, executar, cumprir com o dever; interpretar um papel; tocar uma música), quanto pela língua italiana, onde é mais utilizado com mais frequência na linguagem esportiva, para indicar o desenvolvimento e o resultado de uma ou mais competição. No mesmo dicionário de língua portuguesa, Houaiss (2001, p. 2.187), o termo “performance” possui o significado de “índice que avalia o desempenho numa competição qualquer, exercício de atuação, proeza de representação”. Os dicionários, como se vê, associam os termos “desempenho” e “performance” aos sentidos de execução, competência, obrigação, avaliação, representação, méritos, rendimento, provas etc. (Cf. NOSELLA, 2010).

No entanto, é necessário compreender que, embora “desempenho” e “performance” sejam vistos com o mesmo sentido, não se pode confundir o primeiro termo (desempenho) com “performatividade”. O “desempenho” pressupõe um comportamento do sujeito ou da organização, enquanto a “performatividade” é o gerenciamento desse desempenho. Para Ball (2010), a performatividade é uma “tecnologia”, uma “cultura” e um “modo de regulação”, constituindo-se em um sistema que implica “julgamento”, “comparação” e “exposição”. A performatividade chega a ser “um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita, ou aquilo que podemos chamar ‘representação de uma fantasia’ (Butler, 1990), que está lá simplesmente para ser vista e julgada, uma fabricação” (BALL, 2005). “Performances” (de sujeitos individuais ou de organizações) são formas de apresentação da qualidade do desempenho (ou momentos de promoção ou inspeção) que servem como medidas de produtividade ou de resultados. Essas medidas de desempenho representam um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. Por fim, é possível afirmar que o conceito de “performatividade” deve ser compreendido a partir de normas impostas aos sujeitos e com relação às quais eles podem viver ou entrar em conflito, normas que vêm de fora, mas são internalizadas e literalmente incorporadas, conseqüentemente, o sujeito pode parecer muito mais performático, por meio do seu discurso, do que, de fato, pelo real desempenho. Como afirma Moreira (2009), o sujeito produz uma “fantasia encenada”,

montada apenas para ser vista e avaliada. Tal situação acaba por criar um “clima de terror” e uma atmosfera de insegurança e insatisfação junto aos profissionais, decorrentes de um julgamento constante sobre o seu trabalho e da exigência de desempenhos cada vez mais tidos como “impecáveis”.

Na cultura do desempenho se transferem as técnicas empresariais de aumento de produtividade para o campo educacional, por se entender que dessa forma, pode-se chegar a uma educação de qualidade. Assim sendo, vem-se observando ao longo dos últimos anos, que a cultura do desempenho tornou-se objeto de discursos de políticos, de planos e reformas educacionais, de iniciativas dos governos e de preocupações dos gestores da educação. Na literatura acadêmica, também se observa o destaque dado à análise crítica dessa questão, entre eles, Santos (2004), Moreira (2009) e Nosella (2010) que discutem as repercussões das novas políticas públicas no campo educacional, especialmente, no que diz respeito ao trabalho docente, onde se constata que tais políticas vêm influenciando a criação de novas rotinas de trabalho, de novos interesses e valores que dão forma a uma nova cultura.

Essa nova cultura toma das empresas o modelo de gestão a ser adotado pelas escolas e responsabiliza os professores pelos resultados alcançados.

A cultura do desempenho mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto, não percebe o real da educação. O professor é sempre uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta (um cavalo de corrida?) a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado; o mercado é o grande *a priori* metafísico (NOSELLA, 2010, p. 547).

Nessa perspectiva, a relação entre escola e sociedade passa a ser uma relação de caráter mercadológico. Na cultura do desempenho, o mercado submete a escola às suas próprias conveniências, utilizando-se como argumento, a ideia de que um bom desempenho escolar permitiria aos futuros cidadãos posicionarem-se melhor politicamente, em favor desta ou de outra sociedade. Entretanto, a cultura do desempenho universaliza o sentido mercadológico da educação, ao considerar que a função essencial da escola é formar e inserir o aluno no mercado de trabalho, considerando uma perda de tempo ou um desvio ideológico a discussão sobre o fim último da educação, o da humanização.

Nesse sentido, a análise do desempenho de pessoas e de instituições torna-se uma questão-chave para a lógica gerencial, em que se procura garantir a implementação de políticas educacionais, que se estruturam e se desenvolvam com base na criação de novos papéis e na produção de novas subjetividades docentes. Instala-se então a performatividade

como uma cultura e uma forma de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, de pressões e de mudanças nos desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações, para que estes possam corresponder aos parâmetros de produtividade ou ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de inspeção (BALL, 2005). A performatividade se constitui, então, no que Lyotard (1984) chama de “os terrores de desempenho e eficiência”, compreendendo a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria. De forma bem simples, a performatividade se constitui em uma tecnologia de auditoria do desempenho dos professores e das instituições escolares.

A cultura da performatividade por se centrar na visibilidade dos indivíduos e das instituições termina evidenciando muito mais os aspectos negativos do que os aspectos positivos do trabalho docente e das atividades escolares, com o agravante de não demonstrar o contexto em que os resultados favoráveis ou desfavoráveis foram produzidos (BALL, 2005; SANTOS, 2004). Torna-se impossível para as tecnologias de auditoria precisar todas as situações pedagógicas desenvolvidas na escola e seus resultados por meio da construção de indicadores de desempenho, conseqüentemente, os desempenhos que não possam ser mensurados vão perdendo sua importância no interior da cultura da performatividade. Ou seja, se não é mensurável e diretamente visível/observável, deixa de ter importância nessa nova atmosfera de trabalho, levando os professores “a se voltarem para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana” (SANTOS, 2004, p. 1.150).

Nessa rígida lógica do desempenho, a complexidade inerente aos seres humanos acaba reduzida a números em uma tabela (BALL, 2005). No entanto, a exteriorização do desempenho em forma de indicadores de qualidade, de modo a diferenciar, comparar e classificar os professores e as escolas, no que diz respeito à excelência, a atingir o “máximo desempenho”, a alcançar a mais alta classificação nos *rankings* educacionais, apresentam-se, na verdade, como propostas bastante sedutoras, onde os professores terminam cedendo ao imperativo da competição e inserindo-se nessa nova cultura. Como consequência desse fenômeno, segundo Ball (2005), a prática de ensino, a alma do professor, a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor são atingidas profundamente. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas e os professores são “pensados” cada vez mais como técnicos. Segundo Ball (2002), essas tecnologias não são apenas meios de transformar as práticas, mas também mecanismos para mudar o que significa ser profissional, ser professor, modificando, tanto a sua alma, quanto as relações com seus pares. A performatividade coloca em pauta uma dimensão emocional,

onde as respostas dos indivíduos frente ao que se exige do seu desempenho podem engendrar sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja, além da revolta da moral pública, que por meio da mídia, destina-se a difamar a “pior escola”, e conseqüentemente, os “professores que deixam a desejar”.

Observa-se que as políticas educacionais se estruturam, não somente com base na criação de uma nova arquitetura da organização do trabalho escolar, mas também na produção de um novo comportamento docente, mediante a fabricação de uma nova identidade profissional. Nesse sentido, a identidade profissional docente pode ser compreendida, a partir das “posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos” (GARCIA, HYPÓLITO & VIEIRA, 2005, p. 48). Assim, as alterações na identidade dos professores, na perspectiva da construção de uma nova cultura profissional, a do desempenho, se encontra ancorada no conjunto de representações colocadas em circulação pelos discursos do governo, traduzindo-se, segundo Lawn (2001), em um método sofisticado de controle e uma forma eficaz de gerir a mudança no ensino público. Assim, as reformas promovidas pelo Estado por meio do gerencialismo, não são apenas educacionais, são também reformas das relações e das subjetividades docentes, fruto de regulações, de exercícios de governo, de forma a produzir sujeitos ou “afetar a vida das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de certo tipo” (MARSHALL, 2002, p.29).

Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) asseguram que o novo gerencialismo funciona como uma tecnologia de governo baseada na autogestão individual e institucional e têm, como um de seus pilares, a noção de que a educação pode ser gerida como qualquer outra empresa ou instituição prestadora de serviço. Para os autores, o novo gerencialismo é uma forma aperfeiçoada de autogoverno, no qual o “eu” se constitui não como algo pessoalmente autônomo, mas sim, como “escolhedor autônomo” (PETERS; MARSHALL; FITIZZIMONS, 2004, p.84). Nessa perspectiva, os “escolhedores autônomos”, não são livres para escolher, embora pensem o contrário, assim, segundo esses autores, “eles não apenas serão governados, como, de maneira mais importante, serão autogovernados. Serão autogovernados porque acreditam que escolhem de forma autônoma [...]” (loc. cit.).

Os discursos empregados pelo Estado gerencial naturalizam a lógica do mercado sensibilizando os professores e demais profissionais da escola para que, baseados em um novo comportamento profissional, direcionem seu trabalho para o alcance das metas de produtividade, com o menor custo possível. Desenvolve-se uma nova cultura nas quais os diretores das escolas e os professores sentem-se, pessoalmente, responsáveis pelo bem estar

da organização e pela qualidade dos serviços prestados aos pais-clientes. Nesse contexto, os sujeitos são incentivados a basearem suas ações em função dos resultados, para assim se tornarem sujeitos produtivos.

Ações gerenciais, apresentadas como solução para a melhoria da qualidade educacional são articuladas, a partir de pressupostos de eficiência, medido pelos resultados da avaliação do desempenho dos alunos. Esses sistemas de avaliação, em segundo plano, avaliam também o desempenho dos professores, a partir dos resultados dos alunos nos testes nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio, a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Segundo Hypólito (2010, p. 731-2) o modelo gerencialista penetra nas instituições educacionais difundindo a

criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito para ser um escolhedor autônomo”. As forças conservadoras e neoliberais têm obtido relativo sucesso nessa empreitada e têm conseguido impor sua agenda e estabelecido uma reestruturação do sistema escolar, alcançando, por intermédio de formas dispersas de exercício do poder e por meio de reformas educativas, a formatação de subjetividades concorrentes para o sucesso de seus interesses.

O governo da alma e da subjetividade humana tornou-se uma estratégia indispensável das modernas formas de administração e (auto)gestão das pessoas no mundo contemporâneo (PETERS, MARSHALL & FITZSIMONS, 2004; ROSE, 1996). Nessa mesma linha de pensamento, Vieira (2004) também afirma que o novo gerencialismo intensifica o poder de vigilância sobre o trabalho educativo, dispensando as formas diretas de coerção, no sentido de que os professores incorporem o controle, de tal forma que mesmo não estando vigiados, pensem que o estão. Espera-se que o professor organize e conduza seu trabalho de acordo com os resultados esperados pelos indicadores nacionais, alcançando assim, um bom desempenho na instituição em que trabalha. De forma cada vez mais crescente, os professores estão sendo submetidos a um processo de monitoramento, vigilância, comparações e julgamentos.

Robertson (1996), ao relacionar as reformas com o trabalho docente e com os efeitos que o gerencialismo vem provocando na identidade desses profissionais, afirma que as chances para um aumento de sua autonomia são bastante reduzidas, pois, efetivamente o que ocorre nesse processo é o deslocamento do controle sobre os fins sociais e políticos da educação para o controle sobre os professores.

O efeito dessa prática gerencialista no trabalho docente tende a ser perverso, no que

diz respeito às exigências que são feitas para que os professores se governem como um novo profissional, sob o efeito da visibilidade da *performance*, da *accountability*. A performatividade funciona de forma a empurrar as instituições do setor público – no caso da educação, as escolas – à maior convergência com o mercado. A performatividade associada à política de *accountability* fabrica, de certa forma, a identidade profissional dos professores, a partir da concepção de profissionalismo definida pela flexibilidade, transparência, competitividade, eficiência, produtividade e é representada pelo "espetáculo" das estatísticas e dos *rankings*. Os professores experimentam uma espécie de "esquizofrenia da performatividade" (SIMÕES, 2007) onde as experiências construídas na/pela prática são ignoradas e, em seu lugar, são erigidos os rigores do desempenho.

As crenças não importam mais – é a produção que conta. [...]. Um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são “invocados” pela reforma educacional – um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática (BALL, 2005, p. 554).

Ball (2005) afirma ainda, que essa nova forma de governo e de poder do Estado, quando aplicados às instituições educacionais, destrói os sistemas ético-profissionais até então prevaletes na cultura da escola⁵⁰ e os substitui por sistemas que utilizam uma lógica empresarial. A escola torna-se o centro de reformas, na direção dessa nova lógica. A mudança de comportamento dos sujeitos escolares torna-se imprescindível para o alcance desse objetivo e para isso, utiliza-se da combinação entre a avaliação externa e a responsabilização dos sujeitos escolares pelos resultados pedagógicos e administrativo-financeiros. Nesse contexto, o diretor da escola assume o papel semelhante ao de gerente que faz uma utilização eficiente dos recursos financeiros e ao mesmo tempo promove a sensibilização da comunidade escolar à adesão do projeto de escola eficaz. Com sua equipe, busca introduzir uma nova cultura da escola baseada nos resultados e nos indicadores de desempenho, onde a cada momento, os educadores são chamados não a discutir os fundamentos da educação e sim a prestar contas (*accountability*) de suas “competências”.

As políticas em torno da *accountability* em educação, já contam com um percurso relativamente longo nos países considerados centrais, como os Estados Unidos e os países da Europa, construindo-se e consolidando-se como uma cultura social e política de prestação de

⁵⁰ Forquin (1993) chama de “mundo social” da escola, ou seja, o conjunto de características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (1993, p. 167).

contas e de responsabilização. A política de *accountability* baseia-se, simultaneamente, tanto em valores e movimentos sociais de cidadania ativa e crítica, quanto em pressões de redefinição do papel do Estado, em processos de descentralização administrativa, na expansão de lógicas gerenciais e na crescente centralidade das avaliações em larga escala (nacionais e internacionais). Atualmente, existe certo consenso entre os gestores, educadores e especialistas sobre a relevância dos sistemas de avaliação para orientar as reformas educacionais e, sobretudo, para sistematizar políticas de melhoria da qualidade do ensino.

Um quadro de análise sobre essa questão pressupõe uma breve discussão sobre o conceito de *accountability* e sobre suas três bases de sustentação, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. O conceito de *accountability* foi adotado na área educacional, aproximadamente na década de 90, a partir da percepção da necessidade de uma maior responsabilização por parte dos gestores educacionais em relação à implementação e avaliação dos resultados das novas políticas públicas. O termo vem sendo adotado nessas discussões com o sentido de responsabilidade, responsabilização e prestação de contas, embora, esses termos não sejam traduções literais da palavra em inglês (*accountability*).

Um dos trabalhos mais referenciados na compreensão do conceito de *accountability* é o Schedler (1999). Segundo esse autor, a *accountability* possui três dimensões estruturantes: uma de informação, outra de justificação e outra de imposição ou sanção. De forma simples, a prestação de contas, essencialmente, resume as duas primeiras dimensões: o direito de pedir informações e de exigir justificações, sendo que, para concretizá-las, é necessário que se tenha uma obrigação ou dever (regulamentados legalmente ou não) a ser atendido de acordo com determinada solicitação. A prestação de contas, como acrescenta o autor, enquanto obrigação ou dever de dar respostas, não se esgota na dimensão da informação e da justificação. Ela também contém uma dimensão impositiva, coercitiva ou sancionatória, associada a sua outra base de sustentação, a da responsabilização. Apoiando-se ainda em Schedler, conclui-se que, face à grande variedade de situações existentes, mesmo que as três dimensões da *accountability* (informação, justificação e sanção) não possam estar sempre presentes, ainda assim, na ausência de uma ou de duas delas, pode-se falar de atos de *accountability*. A compreensão do termo se totaliza, quando se acrescenta a avaliação às outras bases de sustentação da *accountability*. Novas interações e interfaces se constroem, a partir dessa composição mais ampla formada pelas três bases de sustentação do modelo de *accountability*, onde a avaliação pode anteceder a prestação de contas; podendo também ocorrer, posteriormente, entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização; ou podendo, ainda, ela própria, desenvolver-se, autonomamente, assumindo-se como instrumento estruturante da

prestação de contas (integrável ou não a um modelo mais amplo de *accountability*).

A estrutura mais completa em que as diferentes bases de sustentação de *accountability* (a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação) se fazem presentes de forma articulada, preferencialmente adaptável, aberta e dinâmica, é denominada por Afonso (2009) de “modelo de *accountability*”. Aquelas ações ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização, não constituindo, por isso, um modelo ou uma estrutura integrada, são denominados pelo referido autor de “formas parcelares de *accountability*”. Finalmente, o autor chama de “sistema de *accountability*” o conjunto articulado de “modelos” e de “formas parcelares” de *accountability* que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa, constituem uma estrutura harmônica no quadro de políticas públicas fundadas em valores e princípios democráticos. Essa diferenciação torna-se importante, para Afonso (2009), a partir de sua hipótese sobre que, atualmente, na educação pública em Portugal, não há nenhum sistema formal de *accountability*, embora haja alguns “modelos” em construção. No entanto, podem ser identificadas “formas parcelares de *accountability*”, no que diz respeito à responsabilização, sem avaliação e sem prestação de contas, associada meramente às perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestionárias ou de mero controle. Afonso (2009) sustenta sua hipótese (considerando apenas o ensino não-superior público) utilizando exemplos: a) a avaliação do desempenho docente; b) os resultados de exames e testes standardizados (nacionais e internacionais) e os *rankings* escolares; c) o regime de autonomia e gestão das escolas; e d) o programa de avaliação externa das escolas.

A exemplo de Afonso, pode-se também dizer que no Brasil ainda não se tem um “modelo ou sistema formal de *accountability*”. No entanto, observa-se a presença de “formas parcelares de *accountability*”, como: estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada etapa da educação básica; realização de provas de conhecimentos, objetivando averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; divulgação dos resultados dos exames por rede de ensino e por escola em formas de *rankings*; responsabilização dos diretores escolares e dos professores no que se refere ao desempenho dos alunos nas provas de conhecimento (no entanto, sem vinculá-la ao pagamento de salários), entre outros.

Conforme Andrade (2008), a política de *accountability* inicia-se no Brasil, a partir da segunda metade da década de 90, quando o governo federal implementou dois parâmetros que caracterizam essa política: o estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar e a realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos

pelos alunos⁵¹. Em 2006, a política de *accountability* no âmbito federal incorporou outro parâmetro: a divulgação dos resultados por escola, tanto da Prova Brasil quanto do ENEM, publicizando os indicadores em formas de *rankings* nacionais. No entanto, pode-se afirmar que a política de *accountability* na realidade educacional brasileira foi adotada de forma branda, pois, a responsabilização dos professores/diretores da escola pelo resultado dos alunos condicionada à remuneração, é localizada apenas em algumas experiências estaduais, não se concretizando no âmbito federal. Até mesmo no âmbito estadual e municipal, poucas experiências existem nesse sentido, pois, basicamente, os estados e municípios adotam o mesmo padrão de política aplicado pelo governo federal. São Paulo e Minas Gerais são exemplos que seguem a linha política de *accountability* do governo federal, no que diz respeito aos processos de avaliação⁵².

Conforme, Andrade (2008) e Brooke (2006) alguns estados brasileiros, além de tornar público os resultados do desempenho das escolas, também já aplicam um sistema de incentivos nos quais diretores e professores recebem bonificações ou penalizações em função das notas dos alunos. São exemplos dessa combinação estratégica, os estados do Paraná, Ceará e Rio de Janeiro⁵³.

Alguns autores nacionais (ESTEBAN, 2008a, 2008b, 2009; FREITAS, 2003; SANTOS, 2002, 2007; SHIROMA, 2003b, 2004) e estrangeiros (AFONSO, 2009; APPLE, 2003, 2006; BALL, 2005; TORRES, 1996; WHITTY e POWER, 2003) têm mostrado, no entanto, que a implementação de mecanismos dessa natureza, nos termos em que se apresenta a política de *accountability*, em vez de provocar a qualidade da educação nos sistemas e

⁵¹ O Governo Federal instituiu o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) para avaliar os conhecimentos nas disciplinas de português e matemática, utilizando-se de uma amostra de alunos do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e do ensino médio (3ª série). Sua primeira edição ocorreu em 1995 (Cf. ANDRADE, 2008). Atualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) divulga resultados de avaliações por redes e por escolas utilizando como principal indicador para monitorar a qualidade da educação básica, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB). Esse indicador também é utilizado para estabelecer metas educacionais tanto para as redes de ensino quanto para as escolas, que até 2021, possam atingir o nível educacional dos países da OCDE.

⁵² Respectivamente: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

⁵³ No Ceará, o Prêmio Educacional "Escola do Novo Milênio" – Educação Básica de Qualidade no Ceará (em conjunto com o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica em Ceará - SPAECE) estabelece um prêmio financeiro para as equipes das 100 melhores escolas. Para as cinquenta melhores escolas, o prêmio é 100% do valor especificado, enquanto para os cinquenta seguintes, o prêmio vale 50 % deste valor. No Rio de Janeiro, o "Programa Nova Escola do Rio de Janeiro" (em conjunto com o Sistema de Avaliação Permanente das Escolas Públicas) constitui uma tentativa de melhorar a gestão das escolas estaduais e de responsabilizar seus diretores e funcionários pelos resultados dos alunos. No Paraná, o "Boletim da Escola de Paraná" (em conjunto com AVA 2000 – Programa da Secretaria para avaliação de desempenho) foi idealizado com o objetivo de difundir informações quantitativas e qualitativas sobre o desempenho da escola e adotar uma política explícita de gratificações ou vantagens para as escolas mais bem colocadas no *ranking* estadual.

unidades escolares, tem, ao contrário, produzido efeitos perversos como o aprofundamento da seletividade, da exclusão e da competitividade entre as escolas.

Segundo Esteban (2008a; 2008b), os processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação envolvem um conjunto complexo de relações e interdependências entre Estado, sujeitos da escola e comunidade que não podem se esgotar simplesmente na publicização dos indicadores educacionais, baseados em testes estandardizados e na avaliação das escolas e professores, a partir desses resultados. A autora não defende a ideia de que o sistema de avaliação não seja necessário, no entanto, para ela, este deve ser compreendido no limite de suas reais condições e finalidades, pois, a consolidação do sistema de exames, ao longo de mais de dez anos, no Brasil, não parecem estar acompanhados por uma efetiva qualidade educacional. Na mesma direção, Afonso (2009) afirma que não se pode promover *accountability* pública em educação com a indução de lógicas de mercado, usando para isso, estratégias de comparações e competições ilegítimas e alheias às consequências desfavoráveis dos *rankings* nacionais.

A avaliação, utilizada pelo Estado como dispositivo de controle dos estabelecimentos escolares e de seus profissionais, pode ser considerada, atualmente, como a “forma parcelar” de *accountability* mais evidente nos sistemas educacionais brasileiros. A fim de conseguir que os valores dominantes na sociedade possam ser assegurados via escolas, tanto públicas quanto privadas, a política de *accountability*, entendida como “prestação de contas”, tanto para os professores, como para os estabelecimentos de ensino, oferece ao governo o poder de controlar a qualidade da educação e os meios de promovê-la. Na ótica de Lessard (2002), esse controle sobre os resultados e a eficiência, tendo como parâmetros determinados indicadores, é denominado de regulação burocrática-estatal ou institucional, em que as escolas ficam sujeitas a uma complexa rede de normas e regras que reforçam a intervenção da autoridade central direta do Estado, ou mediatizada pelos diretores escolares, cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos.

Para Maués (2010) a ênfase na avaliação como uma nova regulação da educação passa a ser determinante para chamada qualidade da educação, pois, é a partir dessa lógica, que se define o currículo, a formação dos professores e o trabalho docente. Segundo a autora, até a própria escola, “que também é avaliada e que recebe um índice por meio do IDEB, começa a se estruturar para atingir os objetivos estipulados por meio da Provinha Brasil, da Prova Brasil e do PISA” (Ibidem, p. 722), invertendo, assim, a função da avaliação educacional. A concepção de avaliação que tem, em seu foco, a verificação de desempenhos em exames nacionais desloca a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito

político para o âmbito técnico e individual, tendendo a ativar mecanismos que podem estimular a competição entre escolas e redes de ensino.

Como principal modelo de *accountability*, a avaliação gera a autorresponsabilização dos professores e corroboram para a imposição de uma nova lógica no trabalho docente, podendo repercutir como legitimadora de práticas que se quer determinar nas escolas. Uma dessas práticas, segundo Alves (2007), diz respeito, a relação do professor com seu trabalho, onde o compromisso do docente com a tarefa formativa de seus alunos parece estar sendo substituído pela corrida para a melhoria de índices e dados estatísticos.

Ora, se o que rege as escolas é uma obcecada busca por resultados, a racionalização das práticas em nome da eficiência, o cumprimento de níveis de desempenho e padrões e, se agregado a tudo isso, as escolas e seus agentes são incentivados por mecanismos diversos (modelos de gestão, esquemas de punição e recompensa, discursos) a perseguirem o modelo advindo do mercado, é possível que um dos pilares que formam o sentido histórico da profissão docente esteja ruindo. O trabalho docente com valor socialmente referido deforma-se por dentro e leva consigo laços e sentidos longamente constituídos (ALVES, 2007, p. 175-6).

A obediência por parte dos professores à nova lógica imposta pela “re-engenharia” do sistema educacional, ainda não se apresenta como um consenso na literatura pertinente ao estudo dessa temática. Por um lado, parte-se da hipótese de que os professores não se submetem de forma tão dócil e passiva às formas de *accountability*, e que, no geral, ignoram os resultados das avaliações, expressos em indicadores educacionais, como diretrizes do seu trabalho, conscientemente, como uma posição assumida criticamente ou simplesmente pela dificuldade em enxergar o aproveitamento e a validade da avaliação. Por outro lado, observa-se o impacto imediato para a escola e diretamente, para o trabalho docente, quando, no bojo da avaliação, está implícito a definição do que ensinar. As matrizes curriculares de referência do SAEB e da Prova Brasil, são exemplos dessa situação, pois, orientam os sistemas de ensino e as escolas acerca de quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas no decorrer do trabalho docente para que os alunos possam ter um desempenho satisfatório nos exames nacionais.

Os efeitos das complexas relações entre padrões, testes e formas de *accountability* vêm se intensificando por meio de propostas direcionadas à avaliação de desempenho docente, ampliando-se os mecanismos de controle e reafirmando-se os pressupostos que norteiam as políticas educacionais, apostando no poder incitador de mudanças dos testes

padronizados sobre a escola e sobre o trabalho docente⁵⁴. Em relação a essa iniciativa, a avaliação do desempenho do professor em seu trabalho, é relevante que se discuta não só a proposta de avaliação em si, mas, principalmente, a intencionalidade e a apropriação que se fará dessa política, que associada à introdução de mecanismos como, o pagamento por desempenho, prêmios, bônus etc., poderá trazer à educação mais problemas do que a melhoria de sua qualidade. Esses mecanismos de bonificação e premiação favorecem a individualização dos professores em seus trabalhos, levando-os a uma competição entre si, minando a cooperação e o trabalho em equipe, indispensáveis para o funcionamento de qualquer instituição educacional. Além disso, fica explícita a posição de que esse conceito de qualidade defendido pela política de *accountability* não é para todos, mas apenas para os que se encontram nas melhores escolas ou com os melhores professores.

2.4 Flexibilização, Precarização e Intensificação do Trabalho Docente

A literatura no campo do trabalho docente tem mostrado que as últimas reformas educacionais ocorridas em diversos países, estabelecidas com base na reestruturação econômica e (com maior ou menor grau) nas recomendações dos organismos internacionais, vêm reorientando dimensões importantes da política educacional, tais como financiamento, currículos, gestão e organização do trabalho escolar, identificando-se, nesse processo de mudanças, novas formas de regulação na educação. Dentre as várias mudanças ocorridas no mundo do trabalho e especialmente, no trabalho docente, a literatura (BORGES & OLIVEIRA, 2006; HYPÓLITO, 2008b, 2010; LOURENCETTI, 2006; MAUÉS, 2009; OLIVEIRA, 2004, 2005, 2006, 2007; SAMPAIO & MARIN, 2004; SANTOS & OLIVEIRA, 2009; entre outros) destaca a flexibilização, a precarização e a intensificação do trabalho como alguns dos fenômenos que vêm alterando significativamente a realidade do trabalho docente e que, podem ser considerados, correlatos à problemática das novas regulações educativas. A discussão desses fenômenos que incidem sobre o trabalho docente tem como propósito além de sintetizar o que vem sendo produzido recentemente pela área acadêmica sobre esse respeito, construir um quadro teórico para analisar os dados coletados na pesquisa. Dessa maneira, será possível identificar e explicar em que aspectos a realidade do trabalho

⁵⁴ Nesta direção, tramita na Câmara, o Projeto de Lei 6.114/09 do Senado que institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), para avaliar o desempenho de professores de escolas públicas e privadas. Propõem-se a “estimar a habilidade do professor para se ajustar a evolução do conhecimento e também a sua compreensão da realidade brasileira e mundial” (Agência Câmara, 08/01/2010).

docente no Acre segue tendências internacionais e de alguns estados brasileiros ou delas se afasta.

Essa literatura afirma que a flexibilização e a precarização sintetizam, de certa forma, os diversos processos de transformações e de inovações no âmbito da organização do trabalho, das políticas de gestão e no campo do mercado de trabalho, como efeitos mundiais, mesmo apresentando especificidades nacionais e regionais. Esses dois fenômenos, flexibilização e precarização, compreendidos de forma indissociável, rompem com todo o conjunto de institucionalidades que deram lugar à chamada sociedade salarial, onde o salário passou a ser um elemento de construção da identidade social do trabalhador. A condição salarial tornou-se símbolo de integração e inclusão social, significando acesso a bens e serviços (CASTEL, 1998).

Nesse quadro, a globalização, a privatização e a terceirização⁵⁵ abrem caminhos para que os fenômenos da flexibilização e precarização sejam introduzidos no mundo do trabalho, tendo como argumento, a ideia de que o intervencionismo estatal de proteção ao trabalhador impede o crescimento econômico e conseqüentemente, ocasiona a queda do emprego. Deduz-se, portanto, que a flexibilização e a precarização são "formas contemporâneas de dominação do trabalho" (DRUCK, 2002). Nesse entendimento, a flexibilização é vista como um processo de eliminação, diminuição, afrouxamento, ou adaptação da proteção trabalhista clássica, com a finalidade de reduzir custos para maior competitividade da empresa (ANTUNES, 1997; CASTEL, 1998; DRUCK, 2007). Na mesma direção, Siqueira Neto (1997, p. 37) define a flexibilização como um "conjunto de medidas destinadas a afrouxar, adaptar ou eliminar direitos trabalhistas, de acordo com a realidade econômica e produtiva".

Assim, as práticas de flexibilização do trabalho consistem na definição de novas relações de trabalho, como: a adaptação dos direitos trabalhistas legais às novas circunstâncias empresariais; as renegociações coletivas dos direitos trabalhistas já consagrados, resultando na maioria das vezes, em prejuízo aos trabalhadores, na medida em que revoga ou precariza os direitos legais e contratuais anteriormente conquistados; a contratação de trabalho menos protegidas, como a contratação por tempo parcial, a contratação temporária, a subcontratação (terceirizações) etc.; a jornada de trabalho; a negociação salarial de forma maleável (como por exemplo, uma parte do salário fixa e outra a depender do cumprimento de metas, prêmios de

⁵⁵ Terceirização, numa definição ampla compreende toda prática de contratação de trabalhadores por empresa interposta para realizar determinadas atividades ou serviços para uma empresa contratante, ou seja, é a relação onde o trabalho é realizado para uma empresa, mas contratado de maneira imediata por outra. Pode-se concluir de forma resumida que a finalidade de terceirizar serviços é ter quem trabalhe a um custo menor e sem vínculo empregatício direto por parte da empresa que toma o serviço. São exemplos típicos de serviços terceirizados no Brasil os ligados aos setores de transporte, limpeza, segurança, restaurante etc.

produtividade etc.); a modificação dos postos e conteúdos de trabalho pelas novas práticas gerenciais e pelas novas tecnologias, exigindo polivalência ou multicompetência do trabalhador.

Uma interpretação para esse recente fenômeno da flexibilização nas relações trabalhistas é dada por Harvey (1994). O autor explica que esse fenômeno é resultante da necessidade que o processo de acumulação tem, constantemente, em ter acesso a insumos mais baratos, a mercados ampliados e a força de trabalho e matérias-primas de custos reduzidos. De acordo com Harvey (1994), essas estratégias são imprescindíveis nos momentos em que o capital enfrenta crises de sobreacumulação que necessitam ser vencidas, conseqüentemente, o novo momento de acumulação do capital, tem como uma de suas principais características, a flexibilização.

Um dos principais impactos da flexibilização consiste na precarização do trabalho. Este conceito, como o próprio termo indica, significa a deterioração das condições de trabalho. Nesse sentido, ele só poderia ser utilizado de forma relacional, ou seja, comparando-se uma situação mais atual em relação à outra anterior. Há precarização quando um determinado tipo de trabalho se deteriora, seja no campo da proteção dos direitos trabalhistas, seja no campo econômico (rendimentos recebidos pelos trabalhadores). A precarização abrange um conjunto de processos associados à flexibilização produtiva e às mudanças institucionais que favorecem a instabilidade, tanto econômica quanto social. A instabilidade econômica é provocada pela precarização das estruturas produtivas e salarial por meio dos elementos já descritos nessa seção, como as novas formas de contratação de trabalho. Socialmente, a instabilidade se dá por meio das transformações dos sistemas legislativos ligados ao Direito do Trabalho, mediante a adoção de condições menos favoráveis do que as previstas em lei, atenuando dessa forma o caráter protetivo dos direitos trabalhistas.

A precarização é destacada por Castel (1998) como a característica mais relevante da atual configuração do trabalho, muito embora, o desemprego seja sua expressão mais visível. Esses dois fenômenos, na visão do autor são irreversíveis na dinâmica atual da modernização e seus efeitos criam situações de vulnerabilidade social que culminam em um processo de ruptura da coesão social. Observa-se na estrutura social vigente, que milhares de pessoas não conseguem um lugar estável no mundo do trabalho.

Os indivíduos ocupam posições que explicam a sua condição de existência na sociedade contemporânea e segundo Castel (1998), a posição de “desfiliados” refere-se ao grande número de pessoas que no mundo inteiro, encontram-se sem emprego e sem as condições de proteção e segurança sociais. Para o autor, na sociedade salarial, o operário mais

desqualificado encontrava-se cercado de proteções trabalhistas que lhe garantiam sua "filiação" à sociedade mediante os direitos sociais, o que não ocorre na atualidade. A posição dos "supranumerários" refere-se aos indivíduos que por um *déficit* de lugares/posições ocupáveis na estrutura social, não são integrados à sociedade, pelo menos não no sentido de pertencimento. O crescente desemprego e a precarização do trabalho são expressões dessa posição dos indivíduos na divisão do trabalho social, tendo a revolução científico-tecnológica, como um dos pilares responsáveis pela diminuição da quantidade de trabalhadores necessários para a reprodução econômica das sociedades contemporâneas.

Os docentes, à semelhança dos trabalhadores de outros setores da economia, também vêm sofrendo ao longo das últimas décadas, consequências advindas do processo de flexibilização, tais como: contratações temporárias de trabalho; baixos salários; inadequação ou ausências de planos de cargos e salários; intensificação do trabalho; frágil unidade de classe; adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para avaliar a produção do trabalho docente; introdução de novas tecnologias no ambiente escolar; fragmentação e desqualificação provocada pela separação entre concepção e execução do trabalho; alto número de alunos por professor; aumento dos problemas de saúde; entre outros.

Lüdke e Boing (2004) afirmam que a "profissão" docente tal como aparece hoje, exhibe sinais evidentes de precarização à luz de comparações com datas passadas. A perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e principalmente, do respeito e satisfação no exercício do magistério na atualidade brasileira, são exemplos dessa constatação. O fator econômico, segundo esses autores, tem um peso considerável na análise do declínio do magistério, pois há trinta ou quarenta anos, o salário de uma professora primária garantia uma vida digna para as profissionais celibatárias e uma ajuda considerável no orçamento familiar para as casadas. Apesar disso, já naquela época, década de 60 e 70, o estudo de Joly Gouveia (1970) já apresentava um contingente significativo de normalistas, que não mais sonhavam tornarem-se professoras em decorrência dos claros sinais de precarização da profissão.

Outros fatores apresentados por Lüdke e Boing (2004) sobre os impactos no trabalho docente, hoje, e que contribuem para a sua precarização, referem-se à introdução das novas tecnologias na escola. Os autores afirmam que a introdução das novas tecnologias na escola não tem resultado em valorização da "profissão" docente, justificando que pelo lado administrativo, semelhante ao que tem ocorrido com as empresas, nas escolas particulares, o processo intenso de informatização produziu uma redução de postos de trabalho em vários setores, tais como, tesouraria, cobrança e departamento de pessoal, mecanografia, secretaria etc. Percebe-se que mesmo nas escolas públicas onde esse processo de automação não é tão

intenso, funções administrativas são acumuladas por um só tipo de profissional, denominado em alguns estados do país como "coordenador administrativo". Esse profissional realiza funções do digitador, do secretário, do contador etc. Nos dois casos, tanto nas escolas privadas, quanto nas escolas públicas, observa-se o aumento de funções para o professor, a partir da reestruturação de diferentes setores. Do lado pedagógico, a implementação de novas tecnologias aplicadas à educação tem se colocado como um apêndice ao trabalho dos professores, pois, as competências desejáveis que todo professor dominasse, ficam restritas a um grupo de profissionais especializados em ambientes informatizados. Pode-se citar como exemplo disso, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) implantado em todo país, a partir do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)⁵⁶, onde um grupo de professores, "multiplicadores" tem a função de capacitar os professores no uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando-os na montagem de projetos de aprendizagem envolvendo a informática nas escolas. A principal atividade desses "multiplicadores" é formar outros multiplicadores para que na escola haja uma dinamização e ampliação do uso do computador como ferramenta pedagógica. No entanto, o que se percebe na realidade educacional das escolas, é que a utilização do ambiente informatizado, geralmente, é realizada por poucos docentes e não há como se vincular os projetos desenvolvidos nesses ambientes com a prática docente executada diariamente na sala de aula, pois, esta obedece a uma organização interna da escola, caracterizada pela divisão de turnos, de disciplinas, de docentes responsáveis por campos fragmentados do saber etc. Acrescenta-se ainda a essas questões, as dificuldades dos professores em mudar práticas tradicionais, por práticas pedagógicas consideradas "modernas", que esses profissionais não têm nenhuma segurança em executar.⁵⁷

Talvez, o aspecto mais básico e decisivo, com relação à precarização do trabalho docente, seja o declínio do salário e a ausência de um plano de carreira condizente com a importância dessa profissão em qualquer sociedade. O fato é que, diante do processo de reestruturação econômica, a redefinição do papel do Estado e as novas demandas colocadas à educação escolar, os docentes sentem-se impelidos a incorporar ao seu trabalho novas funções

⁵⁶ Este Programa foi desenvolvido a partir de 1997 como uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação (SEED).

⁵⁷ Uma discussão sobre essas questões pode ser encontrada em diversos trabalhos que tratam da temática das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na área educacional, entre eles, Kenski (1998, 2003) Arruda (2004), Romanowski (2004) e Gatti (1993). Em especial, no trabalho de Barreto (2004) encontra-se a discussão sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação como elo entre a "globalização" e o trabalho docente, destacando que a própria designação "professor" tem cedido espaço a outros termos, tais como, "facilitador", "animador", "tutor", "monitor" etc. o que de certa forma, vêm provocando uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente.

e responsabilidades, sujeitando-se a responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como as imposições das famílias dos alunos, que também transferem para esses profissionais, atribuições, tradicionalmente, consideradas de sua competência. Tais exigências e novas demandas escolares ampliam as funções e responsabilidades dos docentes, mas, em contrapartida, oferecem condições de trabalho cada vez mais precárias, o que resulta em sobrecarga de atividades e tarefas, destruição da sociabilidade, aumento do isolamento e dificuldade de lazer. Tais consequências são características dos processos de intensificação do trabalho docente.

Em função das distintas formas de organização do trabalho, existem diferentes maneiras pelas quais o trabalho se torna mais intenso, não sendo também idênticas em todos os setores de atividade, como por exemplo, público e privado. Para Dal Rosso (2008), a intensificação ocorre em todas as atividades que concentram grandes volumes de capital e que desenvolvem competição sem limites e fronteiras. Em uma análise minuciosa que cruza os diferentes ramos da economia com os diversos meios de intensificação do trabalho, Dal Rosso (2008) identifica cinco meios pelos quais o trabalho é tornado mais intenso: alongamento das jornadas; ritmo e velocidade; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e gestão por resultados. Este novo modo de produção em que as empresas tomam medidas de diminuição de custos que, contraditoriamente, levam ao aumento da produtividade, consiste na esfera política em uma nova forma de regulação ao implantar mecanismos que intensificam a exploração do trabalho e o controle sobre o trabalhador.

Os meios que intensificam o trabalho de forma geral, identificados por Dal Rosso (2008), podem ser presenciados no campo específico do trabalho docente, principalmente, mediante o acúmulo de atividades, a polivalência, a versatilidade, a flexibilidade e, com mais ênfase nos últimos anos, a gestão por resultados. A questão da intensificação do trabalho tem como referência, o clássico estudo de Michael Apple (1995), “Trabalho docente e textos”. Nele, o autor analisa as modificações ocorridas no trabalho docente na perspectiva da teoria da proletarização, levando em conta a classe social e o gênero como categorias fundamentais para essa análise. Para o autor, se constata uma gradual perda de controle do trabalho pelos docentes advindas das medidas tomadas pelas estruturas gerenciais a serviço do Estado, que devido à crise econômica, buscam formas de se obter uma maior racionalização dos recursos administrativos. Para Apple (1995) a intensificação do trabalho do professor está dentro desse processo mais recente de racionalização e controle praticados pelas escolas.

Na discussão apresentada por Apple (1995, p. 39) a intensificação

representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área.

Segundo este autor, o trabalho docente é caracterizado por uma sobrecarga de trabalho, que vem acompanhada pela erosão das condições de trabalho e pela destruição da sociabilidade dos professores, levando-os ao isolamento social.

A intensificação também atua para destruir a sociabilidade de trabalhadores/as não-manuais. Lazer e autodireção tendem a ser perdidos. A comunidade tende a ser redefinida em torno das necessidades do processo de trabalho. E uma vez que tanto tempo quanto interação são redefinidos sob essa ótica, o risco de isolamento aumenta (APPLE, 1995, p. 40).

Há, nesses processos, uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho, que ao longo do tempo tem aumentado, não se tendo mais tempo para atualizar-se com o próprio campo profissional, reduzindo assim, a qualidade do trabalho.

Torna-se importante ressaltar, que essas contribuições trazidas por Michael Apple, referem-se à realidade das reformas educacionais norte-americanas, que buscaram a racionalização do trabalho escolar e docente por meio da implementação de objetivos comportamentais, de pacotes instrucionais e da cobrança burocrática do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, seu trabalho colabora bastante para a análise do processo de intensificação do trabalho docente na realidade atual brasileira, pois no cenário atual, as mudanças ocorridas na gestão e na organização da escola podem estar provocando a intensificação do trabalho dos professores, onde por força da própria legislação e das reformas educacionais, os docentes se vêem impelidos a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, faltando-lhes, na maioria das vezes, meios adequados para isso. Seu trabalho também lança luzes sobre a contradição vivenciada atualmente pelos professores brasileiros, que para responder a um número cada vez maior de exigências, desempenham várias funções que estão para além de sua formação, levando ao dilema profissional: desenvolver múltiplas habilidades para desempenhar os vários papéis aos quais são chamados ou manter sua especialização em uma determinada área de saber. Essa situação pode implicar na perda da especificidade do trabalho docente ao se constatar que ensinar não é mais sua atividade central, contribuindo para um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade.

Esses processos de intensificação podem tornar-se mais visíveis no quadro das novas dinâmicas instituídas nas relações entre Estado, família e escola, onde se verifica uma ambiguidade sobre o que cabe a cada uma dessas instituições, no que diz respeito às suas tarefas e seu papel na educação. Tal situação tem deixado nas mãos dos docentes grande parte das tarefas relativas à educação, tanto no que diz respeito à formação de hábitos, valores, atitudes e formas de comportamento e disciplinamento, quanto as que dizem respeito aos cuidados com a saúde e o corpo, além do ensino propriamente dito. Há, porém, outros conteúdos a serem ensinados e julgados da responsabilidade dos docentes, tais como: a educação para o consumo; para o trânsito; para a defesa do meio ambiente; para a manutenção do patrimônio cultural; para a valorização e respeito às diferenças étnico-raciais, de gênero e de classe; para o respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais; para a cidadania e direitos humanos; para a resistência às drogas e à violência etc.

Além da ampliação dessas responsabilidades formativas, o trabalho docente não se restringe apenas às atividades desenvolvidas no interior da sala de aula. Os professores, atualmente, são responsáveis por tarefas cada vez mais complexas e ligadas ao novo modelo de gestão pública instituído nos sistemas escolares. O trabalho docente é ampliado pela participação em conselhos escolares, pela elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, pelo planejamento participativo e colaborativo, pelo gerenciamento de recursos financeiros da escola⁵⁸, e ainda pela recepção e orientação dos estagiários docentes etc. Diante de tantas responsabilidades, observa-se que o tempo de preparação é cada vez mais escasso, sendo esta uma característica crônica e persistente da intensificação.

Hargreaves (1998) ao abordar o tema da intensificação do trabalho docente faz uma análise convergente à de Apple. Para o primeiro autor, o processo de intensificação do trabalho assume algumas características que ele enumera e que cita-se a seguir: a) conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho; b) implica na falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias; c) sugere uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho, o que reduz as decisões pessoais e o controle sobre o planejamento e aumenta a dependência a materiais e a especialistas externos ao trabalho, o que provoca uma maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; d) reduz

⁵⁸ A gestão descentralizada com ampla participação dos docentes em tomada de decisões administrativas e pedagógicas fez e faz parte da agenda política dos grupos e movimentos de educadores críticos que reclamavam e reclamam por autonomia profissional. Porém, a autonomia buscada por esses educadores dizia respeito, sobretudo, a ter maior controle sobre o processo de trabalho, o que não se realiza sem a autonomia da instituição escolar, ainda que relativa.

a qualidade do tempo, onde somente o essencial é realizado, aumentando o isolamento, reduzindo a interação e limitando a reflexão conjunta; e) provoca a perda ou redução das habilidades coletivas de trabalho e desenvolvimento das habilidades de gerência; f) impõe o desenvolvimento do trabalho de especialistas para dar cobertura às “deficiências” pessoais; g) introduz o uso de tecnologias para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de planejamento; h) leva à interpretações em que as formas de intensificação são muitas vezes vistas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pela própria categoria docente.

Em relação ao trabalho dos professores, essas características são particularmente evidenciadas por alguns elementos comuns às escolas públicas brasileiras, tais como: elevação da carga, sem aumentar necessariamente as horas trabalhadas, (pois se organiza o trabalho de forma que se exija mais dele pelo mesmo tempo de trabalho); imposição de projetos planejados pelos órgãos centrais de gestão (secretarias estaduais e municipais de educação); cobrança e pressão por resultados; ampliação das funções docentes para além das pedagógicas, agregando atribuições de recolhimento e controle de recursos para realização de eventos previstos no calendário escolar (festas comemorativas); participação de reuniões coletivas predominantemente com o caráter de repasse de informações e das exigências emanadas dos órgãos centrais, do que propriamente da promoção do diálogo e da discussão do trabalho pedagógico; redução do tempo e das oportunidades educacionais para o cuidado e para as relações afetivas com os alunos, devido à preocupação em desenvolver os conhecimentos indicados pelas Matrizes Curriculares de Referência da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), secundarizando o currículo no sentido amplo. Nessa perspectiva, o trabalho docente passa a ser desenvolvido com o objetivo de maximizar os resultados de desempenho de seus alunos nas avaliações externas, aplicadas pelo órgão central do Estado, contribuindo para as estatísticas, moldando e intensificando seu trabalho em função delas.

Há ainda o fato de muitos professores apoiarem o processo de intensificação do trabalho de forma voluntária, autorresponsabilizando-se pelas exigências que lhes são feitas e culpando-se quando não conseguem dar as respostas satisfatórias às demandas escolares. Tal situação ocorreria em função dos professores, geralmente, confundirem intensificação com profissionalismo. Pode-se denominar esse processo de autointensificação, onde os próprios professores podem ser levados, a um entusiasmo e a um grande empenho, com o fim de se chegar a diferentes níveis de desempenho pedagógico. Isso aconteceria em função das várias expectativas atribuídas ao ensino e ao papel cada vez mais amplo absorvido pelo professor.

Assim sendo, a autointensificação pode ser considerada como o outro lado do processo de intensificação do trabalho docente. As novas exigências postas no processo de trabalho docente⁵⁹ resultam em sua intensificação, a partir da ampliação das demandas profissionais postas aos professores, compreendendo, tanto as atividades administrativas, quanto burocráticas. Da mesma forma, a exploração do sentimento de profissionalismo dos professores que os impelem a aceitarem de forma voluntária o aumento de suas funções e a diversidade de papéis profissionais, resulta na autointensificação, ou seja, na intensificação do trabalho buscada pelo próprio docente que julga estar se profissionalizando nesse processo.

Levando em consideração as contribuições desses estudos sobre a intensificação do trabalho docente, neste trabalho esse processo é entendido como um fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições dos docentes no contexto da escola, sem alterar o tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para incluir questões de administração e de gestão da escola. Acrescenta-se ainda, o desenvolvimento de atividades de formação continuada que lhes são proporcionadas para rever suas habilidades e competências, ajustando-as às novas necessidades para formar as novas gerações, sem que para isso, seja alterada sua jornada de trabalho. Os programas de formação continuada, além de ser uma exigência, são vistos, tanto pela CONAE (Conferência Nacional de Educação), quanto pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação), como um direito dos professores, no entanto, diferentemente do que defendem essas organizações, os sistemas de ensino, aos quais os docentes estão vinculados, não asseguram as condições objetivas para a sua realização, como a redução da jornada de trabalho, sem perda salarial, para os professores que participam desses processos de aperfeiçoamento profissional; dedicação exclusiva dos docentes em uma única instituição de ensino; parcerias com as universidades como instâncias formadoras, para que elas se aproximem da prática cotidiana da instituição de ensino; articulação da formação continuada com programas de pesquisa e de extensão das universidades ou centros de pesquisa mantidos ou financiados pelo poder público etc. A ausência de um tempo para a formação continuada, prevista especificamente para este fim, dentro da jornada de trabalho dos professores, é provavelmente uma das causas que provoca um processo de intensificação do trabalho dos docentes ao longo de sua participação nesses cursos de aperfeiçoamento ou atualização.

Considera-se ainda, em conformidade com as ideias defendidas pela literatura

⁵⁹ Entende-se por processo de trabalho docente “todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização” (HYPÓLITO, 2010).

percorrida nesse trabalho (BALL, 2002, 2005; GARCIA & ANADON, 2009; HYPÓLITO, 2008b, 2010; HYPÓLITO, VIEIRA & PIZZI, 2009; PETERS, MARSHALL & FITZSIMONS, 2004; ROSE, 1996), que a intensificação do trabalho docente na contemporaneidade é também decorrente de uma crescente colonização administrativa das subjetividades dos professores e de suas emoções, movidas, tanto por normas burocráticas, quanto pelos discursos sobre o que os professores são ou deveriam ser profissionalmente. Na verdade, não são dois processos, mas um único processo multifacetado de controle ideológico e técnico da educação.

Segundo Hypólito (2008b) essas mudanças permitem ou impõem uma nova discussão sobre os processos de intensificação do trabalho docente e, sobretudo, sobre os processos de autointensificação, visto que a organização do trabalho escolar num contexto pós-fordista interfere não somente nos corpos, mas também, e talvez, principalmente, no emocional dos docentes.

Desde que se parta da idéia do processo de trabalho e do processo de intensificação como processo de produção da vida, pode-se admitir a idéia de que por detrás da educação neoliberal há uma noção de, na falta de melhor expressão, um escolhedor autônomo livre. Desde a perspectiva do novo gerencialismo, a partir da qual as pessoas não são apenas governadas, mas auto-governadas, as perspectivas neoliberais constroem uma perspectiva de que esses processos do profissionalismo complexo (Hargreaves, 1998) exigem cada vez mais intensificação e, por assim dizer, auto-intensificação (HYPÓLITO, 2008b, p. 11).

Hypólito (2008b) compreende, a partir dessa perspectiva, que o processo de intensificação do trabalho docente extrapola os locais estruturados como a escola e o atual modelo de gestão escolar, constituindo-se uma problemática que pode ser compreendida na atual "sociedade de controle", portanto, o processo de trabalho docente precisa ser analisado em um contexto sociocultural mais amplo, abrangendo, dimensões econômicas e políticas e também aspectos da vida cotidiana e da subjetividade.

O processo de intensificação do trabalho pode ser sentido pelos docentes de diferentes formas. Às vezes mais intensas e outras menos, dependendo de vários fatores, tais como: situação contratual (se efetivo ou temporário); tempo de serviço; grau de comprometimento no trabalho; outros vínculos profissionais; condições de trabalho; localização da escola etc. Garcia e Anadon (2009), por exemplo, ressaltam que pelo fato dos docentes da educação básica serem predominantemente do gênero feminino, isto influencia nos modos como as professoras sentem seu trabalho intensificado, as suas formas de resistência, os sentidos que atribuem ao que fazem e como lidam com as demandas das políticas educacionais emanadas

dos órgãos oficiais. Essas autoras acrescentam que a natureza dos cuidados, que historicamente tem caracterizado a educação da infância e que extrapola uma educação meramente instrucional, faz parte das autoimagens de docência das professoras. Esse aspecto tem sido estrategicamente utilizado pelos discursos oficiais como forma de estimular a responsabilização desse grupo de profissionais pelos resultados do seu trabalho.

De qualquer forma, o que se observa nos processos de intensificação do trabalho docente é que eles podem manifestar-se de diversas formas, tanto por meio do aumento de trabalho em sala de aula, quanto pelo excesso de atividades realizadas fora da escola ou ainda, por apresentarem-se como práticas pedagógicas denominadas de criativas e inovadoras. Essas práticas, consideradas mais "modernas", levam os docentes a substituírem suas formas costumeiras de trabalhar por outras, ressignificando antigas concepções, pois, na atual configuração assumida pelo trabalho docente, para serem vistos como profissionais competentes, eles têm que demonstrarem ser eficientes, sendo necessário para isto, apresentarem altos índices de produtividade.

Nesse sentido, as políticas e reformas educacionais não são simplesmente veículos de mudanças técnicas e estruturais das instituições, mas também mecanismos de "reforma" dos professores (BALL, 2002). Os docentes experimentam nesse caso, segundo Ball (2005), um tipo de "esquizofrenia de valores" à medida que sacrificam o que eles acreditam como boas práticas pedagógicas e reais necessidades formativas dos alunos, pelos rigores do desempenho (Idem, 2005). Ao bom profissional, cabe a responsabilidade pelo seu desempenho, mas não o julgamento se esse desempenho é ou não o mais apropriado, pois, os parâmetros de produtividade ou de resultado do desempenho, já foram definidos previamente por quem controla o processo de políticas educacionais.

2.5 O Trabalho Docente e a questão da Autonomia

A maneira como as políticas educacionais vêm incidindo sobre o trabalho docente nas últimas décadas, torna-se relevante a análise sobre o tipo de autonomia que os docentes, nesse novo quadro de regulação educativa, têm a respeito do trabalho que desenvolvem nas escolas.

Na literatura, independente da época do estudo (CONTRERAS, 2002; COSTA, 1995; DENSMORE, 1987; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991; JAÉN, 1991; PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI, 1991; MIRANDA, 2006; SILVA & FERNANDES, 2006), essa temática sempre apresentou em suas discussões, um duplo dilema. Por um lado, há aqueles que advogam que os professores não têm nenhuma autonomia sobre o seu trabalho, uma vez que,

na condição de funcionários do governo, são agentes de reprodução social, portanto, seu trabalho está sujeito ao controle burocrático do Estado, onde um conjunto de ações normativas emanadas desse poder central limita a organização do trabalho nas escolas e dificulta uma prática mais autônoma e criativa dos professores. Por outro lado, há os que advogam que os professores gozam de certa margem de liberdade em seu trabalho, pois, não se limitam a reproduzir as normas e os valores do sistema, desenvolvem também, mecanismos no seio da sua própria ação que os auxiliam no resgate de parte da sua autonomia.

Sociologicamente, a autonomia define-se como o poder de um grupo político de organizar-se e administrar-se sozinho, pelo menos sob certas condições e dentro de certos limites (Cf. LALLANDE, 1999), portanto, na profissão docente, mesmo que cerceada por determinadas condições e limites, como leis e normas educacionais e regulações de natureza pedagógica como currículos e métodos de ensino, esses profissionais poderiam se definir como autônomos, a partir do momento em que eles pudessem optar, decidir, escolher por aquilo que lhes parecem mais adequado à cada situação de ensino.

Na literatura atual sobre o trabalho docente, foi possível identificar nas leituras sobre o tema, que diante do quadro de nova regulação educativa concretizada por múltiplos mecanismos de controle, dentre eles, a avaliação, fortemente qualificada como forma de *accountability*, a autonomia profissional docente está cada vez mais limitada e submetida às interferências das ações normativas do Estado, principalmente, a partir da perspectiva do novo gerencialismo, em que esses profissionais não são apenas governados, mas autogovernados.

As políticas públicas educacionais, implementadas nas últimas décadas, têm incluído o princípio da competência no trabalho docente como condição de autonomia profissional, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade, externos e internos à escola, que visam uma re-adequação do sistema educativo voltado para as demandas do mercado de trabalho. As medidas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da escola, como já fora discutido neste trabalho, visam, segundo os seus proponentes, à ampliação da autonomia da escola e, conseqüentemente, a autonomia do trabalho docente. No entanto, tem-se observado nesse processo, uma contradição nessa proposta, pois, se por um lado, o discurso de autonomia da escola poderia em princípio, significar um fortalecimento do trabalho docente, por outro lado, verifica-se um rígido controle de caráter centralizador em suas atividades pedagógicas, sendo exemplos disso, a avaliação de larga escala do sistema educacional e a proposta de um currículo nacional. Na literatura atual que discute o trabalho docente e a questão da autonomia (FELDFEBER, 2006; HYPÓLITO, 2008b; NOTÁRIO,

2007; OLIVEIRA, 2008) essas medidas em seus aspectos são entendidas como a própria negação e o esvaziamento da autonomia docente.

A autonomia “outorgada” pelas atuais políticas educacionais difere da autonomia desejada e reivindicada pelos trabalhadores docentes organizados em suas associações e sindicatos na década de 80, que lutavam por uma maior participação da sociedade civil, gestão democrática, autonomia nos currículos e propostas didáticas, bem como outras experiências que resolvessem os problemas educacionais vigentes na época (evasão, reprovação, analfabetismo etc.). A autonomia buscada pelos professores dizia respeito, sobretudo, a sua liberdade para organizar suas atividades pedagógicas e ter maior controle sobre o processo de trabalho. Essa dimensão de autonomia foi perdida na década seguinte, devido às políticas educacionais e à incapacidade dos professores, via sindicatos e associações, de resistir aos avanços dos processos de reestruturação educativa.

Nesse processo de reestruturação educativa foi produzido, de certa forma, um consenso sobre a necessidade de se reconhecer a margem de decisão e atuação dos docentes em seu trabalho. Nesse sentido, a adesão dos professores – considerada a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos – aos princípios e pressupostos das reformas educacionais, tornou-se imprescindível, caso contrário, esses profissionais poderiam se tornar sérios obstáculos às mudanças pretendidas. Em função disso, a noção de autonomia tornou-se ambígua, pois segundo Contreras (2002), ao mesmo tempo em que se propõe ao professor, iniciativa, criatividade e inovação no trabalho, se introduz nas escolas, estratégias e processos de controle (formação nas escolas, desenvolvimento participativos, reflexão sobre a própria prática etc.).

Hoje a autonomia é, ou gestão administrativa descentralizada, ou competitividade social regulamentada. Porém, a mensagem de que o Estado reduz seu poder e quem ganha é a sociedade, poderia nos fazer crer que isto significa um passo na direção progressista de algumas experiências anteriores, um avanço nas aspirações de maior autonomia e solidariedade social (CONTRERAS, 2002, p. 269).

Entende-se, portanto, que se está diante de uma nova noção de autonomia, tanto dos professores, quanto da escola, onde as consequências são diferentes das previstas pela democratização da escola e do ensino. Embora, a escola tradicional e burocrática, de relações autoritárias e verticalizadas, tenha sofrido mudanças nesse processo de reestruturação política e educacional, passando a ser, aparentemente, uma escola inclusiva, baseada no trabalho coletivo e na participação da comunidade escolar, mediante os órgãos colegiados (por exemplo, os Conselhos Escolares), ainda não se está diante de uma escola, de fato,

democrática. A autonomia deixa de significar uma condição de trabalho que as próprias escolas estabelecem, para ser algo outorgado pelo Estado, consistindo em normas, procedimentos e regras institucionalizadas para toda a rede de ensino. Nesse quadro, poucas são as lacunas que permitem iniciativas autônomas por parte dos sujeitos escolares.

Feldfeber (2006) ao analisar o processo de autonomia escolar na atual configuração das políticas educacionais, também o compreende como um novo modo de regulação, tanto das instituições escolares, quanto do trabalho docente. O trabalho de Feldfeber (2006) ao situar a realidade educacional latino-americana, especialmente na Argentina, denuncia que o Estado decretou a autonomia sem criar as condições necessárias para que as escolas e os docentes pudessem, de fato, construí-la. Para precisar o devido sentido de autonomia outorgada pelas políticas, no marco das reformas do Estado e da educação, a partir da década de 90, a autora refere-se a ela como "gaiola de ferro", utilizando a ideia de Bolívar (2004) que caracteriza esse processo, com a expressão weberiana. Tal expressão é utilizada para explicar a colonização da vida e do mundo pelos sistemas econômico e administrativo (racionalidade científica). Em sua alusão ao trabalho docente, pode-se inferir que a "gaiola de ferro" na qual os docentes, metaforicamente, estão presos, tem similaridades com a ideia de Contreras (2002) para quem essa autonomia dos professores é apenas aparente e não significa grande capacidade de ação. Segundo o autor essa situação é demonstrada

pelo fato de que capacidade de decisão e intervenção só é "concedida" *a partir da escola*, com os professores sendo excluídos de todos os pressupostos, condições e organizações prévias. Uma vez que outros, outras instâncias decidiram e planejaram tudo até as portas da escola, os professores atuam, mas sem capacidade de intervir "para cima" para transformar as condições em que são deixados como "autônomos". São apenas obedientes funcionários que devem resolver os problemas em que se encontram envolvidos, tal como foram definidos por outros, e com recursos que lhes foram concedidos. Sua autonomia não é política, mas tão somente de gestão (CONTRERAS, 2002, p. 264-5, grifo do autor).

Espera-se do docente uma autonomia capaz de regular a si mesmo, tornando-se ativo, responsável, participativo, colaborativo, inovador e acima de tudo, flexível. Esses atributos são necessários nessa nova reconfiguração social que, sucintamente, pode ser entendido como uma sociedade onde o Estado delega aos sujeitos a responsabilidade de identificar os problemas, diagnosticar suas causas, bem como criar soluções estratégicas para os mesmos, resultando muito mais em transferência de competências do Estado para a escola e para os professores, do que propriamente, em uma real autonomia política.

O Estado como executor de políticas públicas (educacionais) adota mecanismos e estratégias mais sofisticados para tornar legítimas as reformas e justificá-las como

necessárias. A lógica da "devolução" que confere autonomia aos docentes e à escola – por meio de mecanismos de descentralização – produz a legitimidade imprescindível para o envolvimento dos professores e da escola em que trabalham na execução das políticas educacionais, como também na resolução dos conflitos sociais. Nessa perspectiva, a autonomia delegada pelas reformas educacionais na atualidade, apresenta-se como uma devolução de maiores responsabilidades educativas aos docentes que passam a estar cada vez mais comprometidos com o sucesso das reformas e às escolas, que devem modificar sua cultura, desenvolvendo as características necessárias à eficácia e se adaptando à diversidade das demandas do contexto educacional, tornando-se assim, "organizações aprendentes"⁶⁰.

A escola, como "mundo social" (FORQUIN, 1993), reflete todo um conjunto de práticas e modos próprios de regulação e de transgressão compartilhados por todos os profissionais que interagem no seu âmbito, portanto, possibilita o jogo de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos). Nesse quadro, coloca-se o desafio de compreender como se compõem e se articulam as estratégias dos professores em relação ao processo de autonomia sobre o seu trabalho, a partir das ações reformistas do Estado, que sob o pretexto de devolver-lhes a autonomia, estabelece novos mecanismos de regulação da profissão docente.

A cessão da autonomia às escolas e aos docentes significa imputar-lhes a responsabilidade pela qualidade do serviço educacional prestado à sociedade. Nesse processo fica claro a observação de Contreras (2002, p. 241) que a "avaliação que hoje possa ser feita sobre a qualidade de uma escola ou de uma instituição não poderá se dissociar da avaliação sobre a qualidade de seus professores". A avaliação assume uma centralidade ímpar no processo de reformas educacionais, outorgando às escolas e aos professores, a partir da preconização da autonomia, o sucesso ou o fracasso de ensinar. É inegável a legitimidade da obrigação e da responsabilização da escola e dos profissionais que nela atuam pela qualidade do trabalho desenvolvido, no entanto, essa legitimidade precisa estar assentada nas condições adequadas, providas pelo Estado, para que o sistema de ensino possa desenvolver um processo educativo de qualidade.

Fica claro que esse tipo de autonomia, denominada por Barroso (1996) de "autonomia decretada", significa que na prática, a escola e os docentes "recebem" um determinado grau de autonomia do Estado, juntamente com novas

⁶⁰ O conceito de organização aprendente, de origem norte-americana, remete para uma perspectiva coletiva da aprendizagem, alargada a toda a organização. Acontece, sobretudo, em organizações pouco hierarquizadas, descentralizadas, organizadas em grupos.

obrigações e responsabilidades. Nesse contexto,

o reforço dos mecanismos de avaliação externa, de prestação de contas e de "controle da qualidade" que aparecem associados à concessão de uma maior autonomia à escola, no quadro do *school based management*, acabam por constituir uma expressão de uma política de normalização e de imposição de modelos que limita a retórica da autonomia e do livre arbítrio, tão cara ao discurso neoliberal (Ibidem, p. 182, grifo do autor).

Desse modo, a intervenção e o controle do Estado sobre a escola tornam-se invisíveis, diante da aparente autonomia da escola adquirida por meio dos processos de descentralização e trazem sérias repercussões para o trabalho docente. Ao mesmo tempo em que, aparentemente, se amplia a autonomia da escola e dos professores, no que diz respeito à definição de certos aspectos pedagógicos do dia-a-dia do trabalho, como: alterações no calendário, desde que sejam respeitados os 200 dias letivos e as 800 horas de aula; escolhas de temas transversais que perpassarão o currículo; projetos a serem desenvolvidos no âmbito da escola; procedimentos de ensino; formas de avaliação etc. direcionam-se também, todas as suas ações pedagógicas para os resultados das metas educacionais previstas e determinadas pelos órgãos centrais responsáveis pela tomada de decisão das políticas educacionais, em seus diferentes níveis institucionais. Dessa forma, os docentes se tornam mais aprisionados às suas atividades e funções, passando a se sentirem diretamente responsáveis, pelos resultados educacionais da escola e dos alunos.

Mesmo assim, reconhecendo que as escolas estão cada vez mais pressionadas pelos mecanismos de regulação e pelas estratégias reformistas, Barroso (1996) afirma que não se deve ignorar determinadas formas autônomas de tomada de decisão, desenvolvidas pelas escolas em diferentes domínios, consolidando o que o autor chama de "autonomia construída".

Para a compreensão dessa situação pode se lançar mão da teoria da regulação social proposta por Reynaud (1988) quando aborda a "autonomia dos atores". Segundo esse autor é preciso considerar que o processo de regulação compreende, não só, a produção de regras, mas também o (re)ajustamento das ações dos atores, em função dessas mesmas regras. Reynaud (1988) distingue bem que não há uma única fonte legítima de produção de regras sociais e que embora, a "regulação de controle" exerça influências consideráveis, imprimindo determinado padrão de configuração social, este também é produzido pela "regulação autônoma".

Como já foi discutido anteriormente, Reynaud defende a ideia de uma regulação conjunta, na qual a regra comum pode ser um compromisso ou um acordo entre os grupos rivais. Essa regulação é constitutiva das relações sociais e não pode ser vista nas escolas como processo único, automático e previsível, mas sim, como um processo composto resultante muito mais da regulação das regulações, do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre a ação dos sujeitos. A “regulação de controle” e a “regulação autônoma” se cruzam como ato de produção de regras do jogo num determinado campo de ação, onde relações de tensões, conflitos e negociações, ocasionadas pelas regras, definem as lógicas de comportamento dos sujeitos na organização escolar. Em face das ideias de Reynaud sobre a posição do sujeito no “jogo de regras” decorrentes das políticas educacionais que incidem diretamente no sistema escolar, pode-se dizer que os atores jogam “no” e “com” o sistema, afirmando-se desse modo, sua relativa autonomia, especialmente, aquela que se constrói e se emoldura no contexto da sala de aula. Esse lugar, de certa forma, representa um nicho da autonomia do trabalho docente, uma espécie de último refúgio que é tida, por alguns professores como santuário, cujo acesso é limitado apenas aos que estão em plena função de regência. A aula transforma-se, então, em espaço de relativa autonomia, território onde se consubstanciam e se confrontam valores, experiências, saberes, concepções, interesses e motivações, tanto de professores, quanto de alunos. Desse modo, as formas como os professores desenvolvem seu trabalho e suas relações no âmbito da escola, como negam ou aceitam a condução externa sobre o seu fazer profissional e como reagem às mudanças ocorridas na natureza do seu trabalho, podem sinalizar algumas pistas sobre como se dá, de fato, à apropriação dessa autonomia “devolvida” à escola e aos docentes pelo Estado, por meio das políticas educacionais mais recentes.

Finalizando, em síntese, este capítulo buscou construir um quadro de formulações teórico-conceituais que se desdobraram em cinco seções temáticas. Partiu-se do estudo da teoria da regulação como ferramenta conceitual a ser mobilizada para interpretar os modos como são produzidas e aplicadas as normas que orientam as ações dos profissionais da educação, de modo particular, os professores, como também as formas de (re)ajustamento desses profissionais, em função do conjunto de ações decididas e executadas pelas políticas educacionais do Estado. Essa abordagem conduziu à discussão da política educacional e da Nova Gestão Pública, em que estratégias gerenciais são aplicadas no campo da educação, produzindo uma nova arquitetura nos sistemas educacionais e na organização da escola. Os efeitos combinados das estratégias utilizadas pela Nova Gestão Pública, tais como: a descentralização, a devolução da autonomia aos sistemas educacionais por parte do Estado e a

busca por uma maior participação da comunidade escolar nos processos decisórios da gestão da escola vêm trazendo significativas mudanças na organização do trabalho docente e alterando sobremaneira, as práticas, as subjetividades e a identidade desse profissional. A cultura do desempenho, a performatividade e as formas de *accountability* foram selecionadas e discutidas, a partir da literatura da área, como as principais tecnologias políticas das reformas educacionais, utilizadas para provocar essas mudanças no trabalho e no comportamento dos professores.

Face às discussões sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho, ainda se discutiu os processos de flexibilização, precarização e intensificação, como consequências advindas das mudanças ocorridas no mundo do trabalho em geral, e que, repercutem também no campo do trabalho docente. Por fim, discutiu-se a questão da autonomia profissional dos docentes, a partir do paradoxo posto pelo novo modelo regulatório que, ao mesmo tempo em que aumenta a autonomia dos professores, também aumentam o controle sobre eles. No contexto do quadro de novas regulações educativas, o modelo de autonomia “cedido” aos docentes e às escolas em que estes trabalham está centrado em maior responsabilização e não em maior liberdade sobre suas atividades pedagógicas.

Compreender em que medida esses pressupostos das reformas educacionais baseadas em novas regulações sobre o trabalho docente têm realmente conseguido penetrar na escola a ponto de “reformá-las” e “reformular os professores”, alterando os significados de suas práticas e de suas subjetividades, requer considerar, além das questões teóricas discutidas nesse capítulo, o aprofundamento do estudo dessa temática à luz de pesquisas sobre experiências locais. Nesse sentido, toma-se a experiência local do Estado do Acre, para analisar se houve ou não apropriação e incorporação dessas transformações no contexto escolar da rede estadual de ensino, no tocante ao trabalho realizado pelos sujeitos que se inscrevem no centro dessas modificações e das novas exigências educacionais – os professores.

CAPÍTULO 3

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO ACRE

Este capítulo tem como objetivo expor e analisar os resultados da pesquisa empírica realizada nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Acre, localizadas no meio urbano da capital Rio Branco.

O capítulo encontra-se organizado em duas seções. Na primeira apresenta-se o perfil dos professores da educação básica que participaram da pesquisa. Na segunda apresenta-se a discussão dos dados obtidos na pesquisa empírica, a partir da problemática central desse estudo, que é analisar o trabalho docente com foco no movimento de reformas educacionais implementadas na última década no Estado do Acre, tendo em vista a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho.

Pretende-se, portanto, apresentar uma visão panorâmica de dimensões constitutivas do trabalho docente, identificando os professores da educação básica da rede pública do Estado do Acre e analisando aspectos de seu trabalho, no que se refere aos processos de formação, as condições salariais e de carreira, bem como as condições de trabalho relativas às variáveis que estruturam a organização do trabalho escolar.

3.1 O perfil dos professores da educação básica da rede estadual do Acre

Os grupos envolvidos na pesquisa foram formados por professores da educação básica, sendo 240 participantes da primeira etapa da pesquisa que responderam a um questionário (auto-aplicável) com 46 questões, algumas delas com vários subitens (Apêndice A) e 08 participantes da segunda etapa que participaram de entrevistas (Apêndice B) realizadas em seus locais de trabalho ou em suas residências, conforme dia e horário estabelecidos pelos próprios sujeitos pesquisados.

Os dois grupos de professores envolvidos na pesquisa encontram-se distribuídos em relação à etapa da educação básica em que atuam como docentes da seguinte forma:

Tabela 15 – Distribuição dos docentes por etapas/segmentos de ensino da educação básica

Etapas da Pesquisa	Etapas da Educação Básica	Frequência
Primeira etapa	Educação Infantil	31
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	65
	Anos Finais do Ensino Fundamental	77
	Ensino Médio	67
	Total	240
Segunda etapa	Educação Infantil	02
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02
	Anos Finais do Ensino Fundamental	02
	Ensino Médio	02
	Total	08

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009, 2010)

Os dados possibilitam um processo de reflexão sobre quem são os professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Acre. Para traçar esse perfil, foram consideradas as seguintes dimensões: características relacionadas a sexo, estado civil, faixa etária e família; características relacionadas à escolaridade e tempo de exercício na profissão; características relacionadas à situação profissional.

3.1.1 Os professores segundo sexo, idade e família

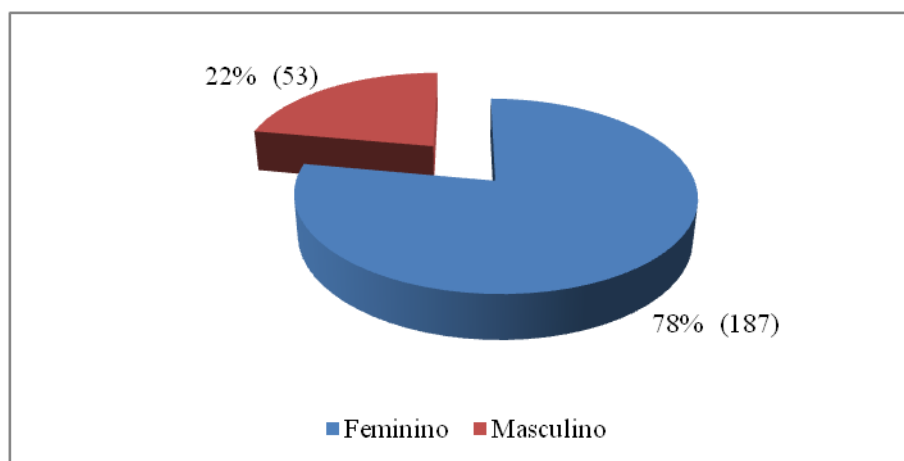
Neste item, os professores são identificados a partir de atributos como sexo e idade e de dados acerca do seu estado civil e da composição de suas famílias. Essa caracterização dos docentes acrianos permite que sejam estabelecidas, por confronto, algumas especificidades frente a determinados traços do conjunto da população, além de retratar, aspectos dessa categoria profissional. Fornece, ainda, dados gerais que facilitam uma primeira aproximação do universo dos professores, com os quais o trabalho de investigação deu continuidade na segunda etapa.

A participação desigual de homens e mulheres nas diferentes etapas da educação básica circunstancia algumas indagações acerca do ingresso da mulher no magistério, como também a análise dos aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos que integraram esse processo. O predomínio do sexo feminino na profissão docente é um fato amplamente discutido por diversos autores (ALMEIDA, 1998; ARCE, 1997; CARVALHO, 1996 e 1999; LOURO, 2006; NOVAES, 1984), onde, geralmente, a literatura destaca que o processo de feminização do magistério tem relação direta com o fato de ter sido uma das primeiras profissões a se abrir para o trabalho das mulheres. No final do século XIX, as mulheres

começaram a ser recrutadas para o magistério, com a criação das primeiras escolas normais. Os próprios cursos de formação para o magistério foram expandidos a partir da representação de que o ofício docente era uma prorrogação das atividades maternas, portanto, a escolha da mulher pela educação era natural. Nesse caso, a função da professora é desqualificada como prática e saber especializados, pois é concebida como continuação das tarefas da educação doméstica atribuída às mulheres. Percebe-se, então, que o conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres na docência, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao gênero feminino, como o cuidado. Segundo Louro (1997), o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos.

Nesta pesquisa, a posição majoritária do sexo feminino na docência é confirmada. Do total de 240 professores da educação básica, envolvidos na primeira etapa da investigação e que exercem a profissão no meio urbano da capital do Acre, Rio Branco, 78% dos docentes são do sexo feminino e 22% são do sexo masculino, conforme se pode verificar pela representação gráfica a seguir:

Gráfico 5 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o sexo

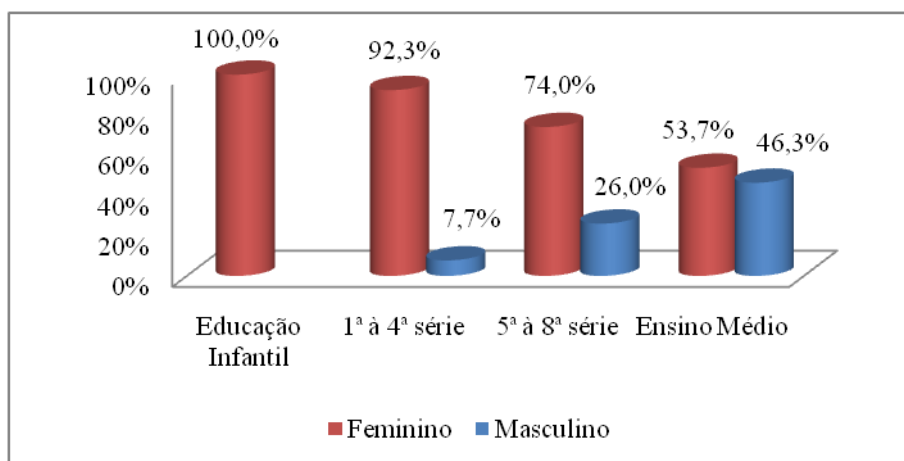


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

No entanto, quando se trata das diferentes etapas da educação básica, essa proporção assume características bem distintas. Cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental. No entanto, o perfil predominantemente feminino dos professores vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio. Amplia-se a participação dos homens, a partir dos anos finais do ensino fundamental, com uma representação de 26% e chega a 46,3% no ensino médio. Resultados semelhantes

podem ser encontrados no relatório “Professores do Brasil: Impasses e desafios”, produzido por Gatti e Barreto (2009), com dados da PNAD (2006), onde se constata que a categoria docente no Brasil é majoritariamente feminina, pois são 83,1% de mulheres contra 16,9% de homens. Tal relatório, também apresenta algumas variações internas nesses dados, conforme as etapas de ensino, pois, na educação infantil, quase a totalidade dos docentes (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Tais resultados são bem próximos dos índices apontados por essa pesquisa em relação aos docentes da rede estadual acriana que participaram desse estudo. No entanto, em relação aos docentes que atuam de 5ª e 8ª série do ensino fundamental, os dados demonstram algumas diferenças entre seus índices, pois, conforme o relatório das autoras já citadas, 87,9% dos docentes são mulheres e no ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino. Diferentemente, são os dados encontrados na pesquisa sobre os docentes da rede estadual acriana, pois há menos mulheres nessas duas últimas etapas de ensino da educação básica, sendo que, no ensino médio, a proporção entre os professores pesquisados é bastante equilibrada, conforme se pode visualizar no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o sexo e etapa/segmento de ensino



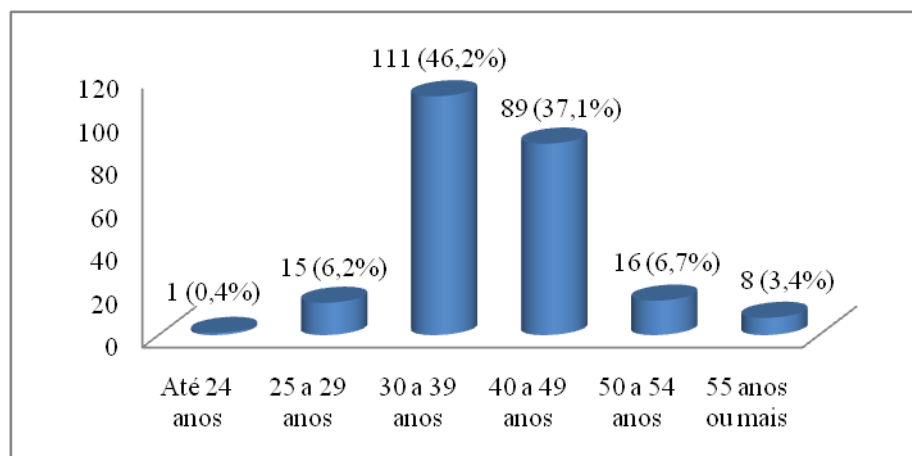
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Em relação aos critérios de escolha dos professores da segunda etapa da pesquisa, a distribuição em relação ao gênero foi intencional, porém levou-se em consideração a representação percentual apresentada pelos dados da primeira etapa da pesquisa. Como na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, majoritariamente encontra-se o gênero feminino, para essas etapas da educação básica foram escolhidas somente professoras, no total de 04 (quatro). Como, a partir das séries finais do ensino fundamental e ensino médio,

esse número apresenta uma variação, intencionalmente, os sujeitos foram escolhidos de forma que se tivesse um professor de cada sexo para cada etapa de ensino: 01 (um) professor e 01 (uma) professora dos anos finais do ensino fundamental e 01 (um) professor e 01 (uma) professora no ensino médio.

Quanto ao atributo idade, considera-se essa variável muito significativa, como já foi mostrado pelos ciclos de vida profissional dos professores em estudo realizado por Michaël Huberman e publicado no livro “Vidas de Professores”, organizado por António Nóvoa (1992), que marcou de forma muito nítida a investigação nesse campo. Michaël Huberman identifica, em faixas etárias diferenciadas, o modo como os professores se desenvolvem na carreira, captando suas atitudes em relação a cada uma delas e verificando a maior ou menor disposição profissional dos docentes para aceitar novas concepções pedagógicas; a segurança proporcionada por maior experiência ou a condição oposta (a insegurança provocada pela pouca experiência docente), entre outras.

Na amostra pesquisada de 240 professores, há uma concentração significativa de docentes nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (46% e 33% do total, respectivamente). Os professores com até 24 anos somam 6% do total (conforme está representado no Gráfico 7) e com mais de 50 anos encontram-se 10% dos docentes. Pode-se inferir, a partir dessa representação, que os professores com idade acima de 50 anos estão próximos à aposentadoria, indicando, assim, a necessidade de constante renovação do quadro de profissionais do magistério da rede pública de ensino. A média de idade dos professores da educação básica, participantes da pesquisa, coincide com a média de idade do Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro realizado pelo INEP (2007), que é de 38 anos. Considerando esse dado, a partir do panorama internacional, em que a maioria dos docentes de 15 dos 19 países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de alguns países da União Européia têm mais de 40 anos de idade e um terço dos professores dos países como Alemanha, Itália e Suécia têm mais de 50 anos (Cf. Relatório da OCDE “Education at a Glance” – 2003), a média etária dos professores brasileiros e dos professores acrianos que participaram desse estudo é relativamente jovem.

Gráfico 7 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a faixa etária

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Apenas um dos professores participantes da pesquisa tem até 24 anos de idade e está exercendo a docência entre 1 a 2 anos. Dos 15 professores que estão na faixa etária de 25 a 29 anos, 5 (33,3%) docentes exercem a docência entre 1 a 2 anos e 10 (66,7%) ensinam entre 3 e 5 anos. Do grupo de professores que estão na faixa etária entre 30 a 39 anos, 111 professores ao todo, 57% deles possuem entre 10 a 20 anos de experiência docente; 33% exercem a docência entre 3 a 9 anos; e 10% têm entre 10 e 15 de docência. Do grupo de professores com faixa etária de 40 a 49 anos, 42% têm mais de 20 anos de docência; 52% têm entre 16 e 20 anos; e 6% têm entre 10 a 15 anos de experiência. Logicamente, o grupo dos professores pertencentes aos dois últimos grupos de faixa etária (50 a 54 anos e mais de 55 anos) tem o maior período de experiência docente. Considerando a média dos dois grupos, 73% possuem mais de 20 anos de exercício na profissão docente.

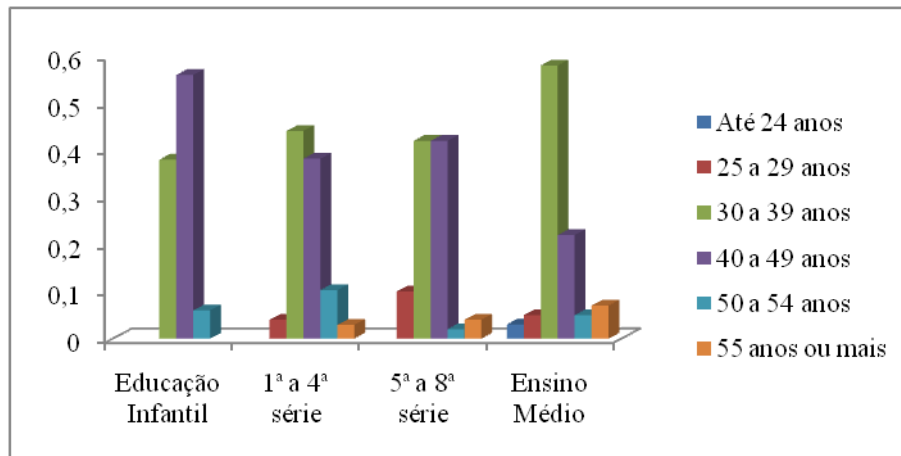
A concentração significativa de docentes nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos de idade evidenciada pelos dados da pesquisa confirma os dados brasileiros, segundo a “Sinopse do Professor” apresentada pelo INEP em 2009, que informa que há uma concentração dos docentes nas faixas etárias de 33 a 40 anos e de 41 a 50 anos de idade, somando 56% do total dos professores da educação básica.

O perfil etário no qual se concentra os docentes entre 30 a 49 anos de idade, evidenciado na pesquisa, também permanece quando se considera as etapas da educação básica em que esses profissionais atuam. Na educação infantil 38% e 56% dos professores têm, respectivamente, entre 30 a 39 anos e 40 a 49 anos de idade. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 44% dos docentes têm entre 30 a 39 anos e 38% têm entre 40 a 49 anos. Nos anos finais do ensino fundamental, tanto os professores que estão na faixa etária de 30 a 39

anos, quanto os de 40 a 49 anos estão representados por 42%, cada grupo. No ensino médio, a maioria dos professores, 58%, tem de 30 a 39 anos de idade e 22% tem de 40 a 49 anos.

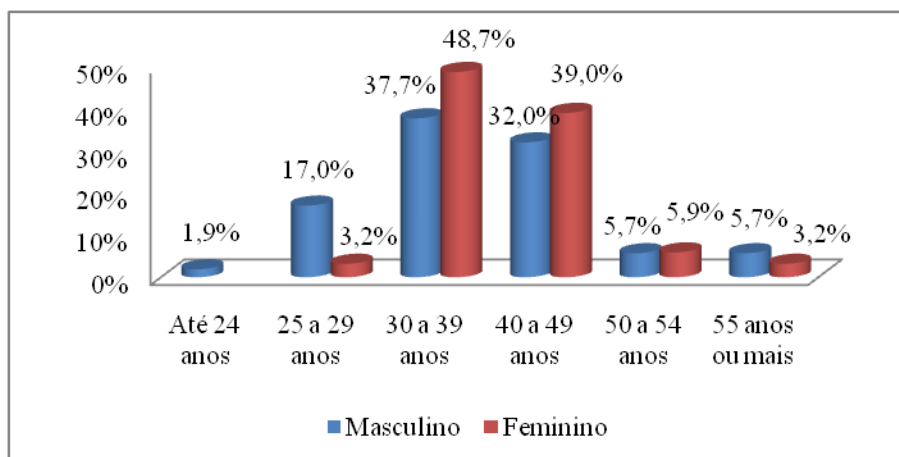
O fato de predominar, no ensino médio, professores mais jovens que na educação infantil e no ensino fundamental (são 58% de professores com faixa etária de 30 a 39 anos no ensino médio contra 38% na educação infantil e 44% e 42% de professores nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente), é um dado que chama atenção, pois contraria os dados brasileiros (PNAD, 2006), uma vez que a maior porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade). No ensino fundamental, por sua vez, a distribuição segundo faixas etárias mostra-se mais equilibrada, com aproximadamente um quarto dos docentes em cada uma, enquanto no nível médio, 80,7% dos docentes têm mais de 30 anos, sendo cerca de 30% deles com 46 anos ou mais (GATTI & BARRETO, 2009). O predomínio de professores mais jovens no ensino médio evidencia tanto a expansão como a recente qualificação docente dessa etapa de ensino no contexto educacional acriano, especialmente, nessa última década.

Gráfico 8 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a faixa etária por etapa/segmento de ensino



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Os dados apresentados no Gráfico 9 mostram que há diferenças significativas na distribuição de homens e mulheres na faixa etária que vai até 29 anos; já as faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos apresenta uma variação de 11% e 7%, respectivamente, com predominância do sexo feminino nessas faixas etárias.

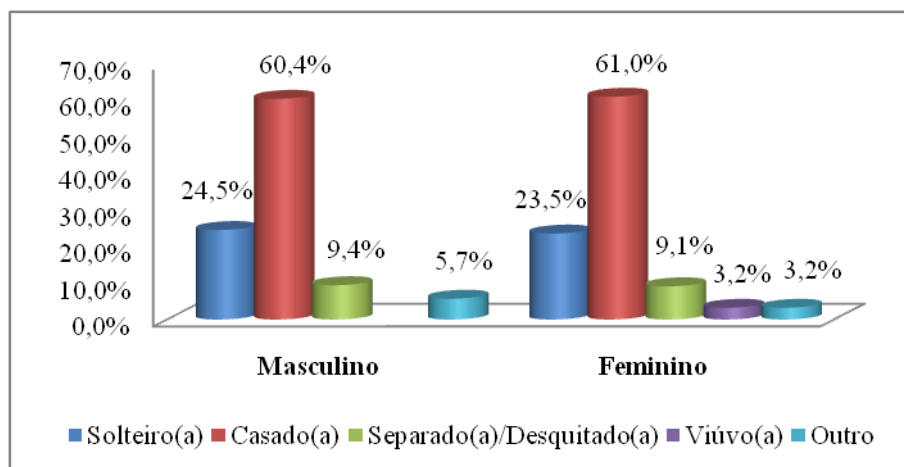
Gráfico 9 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo sexo por faixa etária

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Os professores que participaram da segunda etapa da pesquisa também se encontram entre as faixas etárias de concentração significativa de docentes de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. As professoras que atuam na educação infantil têm 39 e 42 anos, respectivamente, *Professora EI/PRÉ-I* e *Professora EI/PRÉ-II*. As professoras dos anos iniciais do ensino fundamental têm 39 e 42 anos, respectivamente, *Professora AIEF/2ªS* e *Professora AIEF/4ªS*. Nos anos finais do ensino fundamental, o *Professor AFEF/5ªS/GEO* tem 38 anos e a *Professora AFEF/8ªS/POR* tem 45 anos. No ensino médio o *Professor EM/1ªA/HIS* tem 45 anos e a *Professora EM/3ªA/MAT* tem 42 anos.

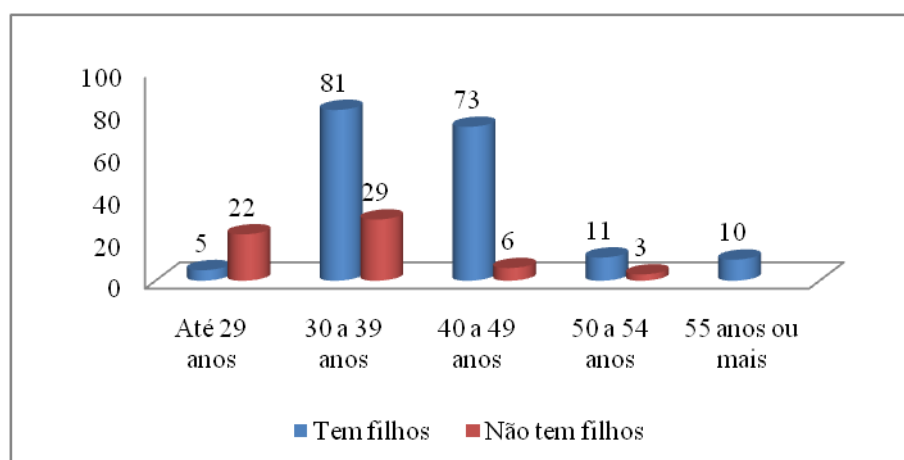
Com relação ao estado civil, os professores declararam serem casados, em sua maioria (62%), situação que não varia muito segundo o sexo, pois são “casados” 60,4% do sexo masculino e 61% do sexo feminino. Declararam ser “solteiros” 24% dos professores. Uma média de 9% dos professores declarou-se ser “separado/desquitado”, sem variação significativa quanto ao sexo. Já 3,2% das professoras declararam-se “viúvas”, enquanto que, essa situação, não se apresentou em relação ao sexo masculino. Levando em conta as informações da pesquisa realizada pela UNESCO, intitulada “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”, os dados apresentam que 55,1% dos docentes brasileiros são casados, enquanto 28,3% são solteiros, conclui-se que há mais professores casados na rede estadual do Acre (62%) do que na realidade brasileira (55,1%), da mesma forma, seguindo essa lógica, há menos docentes solteiros (24%) na realidade acriana que na do Brasil (28,3%).⁶¹

⁶¹ A Sinopse do Professor (INEP, 2009) não possui dados referentes ao estado civil dos professores da educação básica, nem o levantamento realizado por Gatti e Barreto (2009).

Gráfico 10 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o estado civil por sexo

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Em relação à família, dos 240 professores, 75% declararam que possuem filhos contra 25% que não possuem. O maior índice dos sujeitos que responderam não ter filhos está situado nas faixas etárias de até 29 anos e de 30 a 39 anos, conforme pode ser visualizado no Gráfico 11. A média geral de filhos entre os professores pesquisados é de 2,3 filhos para cada docente. No entanto, essa média diferencia-se segundo a etapa de ensino em que os docentes atuam. Vale destacar que os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio apresentam uma média de 2 filhos para cada professor, enquanto os docentes que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, apresentam uma média de 2,5 e 2,6 filhos para cada professor, respectivamente.

Gráfico 11 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a família por faixa etária

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

O estado civil dos professores da segunda etapa da pesquisa (08 docentes) apresenta

em sua totalidade a situação de “casados” e quanto ao fato de terem ou não filhos, todos declararam possuir filhos. A média de filhos dos professores da segunda etapa da pesquisa é 2,6 para cada professor.

3.1.2 Os professores segundo o tempo de exercício na profissão

A carreira docente é um processo temporal marcado por fases de transformações, como assinala Huberman. O tempo de exercício na profissão docente torna-se, então, um aspecto relevante na caracterização do perfil dos professores por tratar-se de uma dimensão que modifica a identidade e subjetividade dos professores. Essa dimensão temporal da carreira docente é destacada também por Tardif (2002) quando o autor afirma que se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma, ou seja, a sua existência e a identidade carregam as marcas de sua própria atuação profissional. Nesse sentido cabe ressaltar que o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato, se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como professor, visto que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 1992).

O processo temporal da carreira docente torna-se também importante, no sentido de se analisar as condições subjetivas nas quais o trabalho é realizado. Estas condições se referem à vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece, especialmente com os alunos. Desse modo, identifica-se melhor esse profissional, bem como sua situação de trabalho.

Sobre o tempo de exercício na profissão docente, a pesquisa realizada apresentou o seguinte panorama dos professores da educação básica que atuam na rede estadual do Acre e que participaram desse trabalho: a maioria dos docentes, 32%, declarou que tem entre 16 e 20 anos de serviço, o que corresponde a 77 professores, enquanto 25% tem mais de 20 anos de profissão, sugerindo um número significativo do quadro docente, próximo ao limite mínimo permitido por lei, para aposentadoria (mínimo de 30 anos de serviço para homens e 25 anos para as mulheres de efetivo exercício em funções de magistério na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio). Os professores que têm 1 e 5 anos de profissão representam 17%, o equivalente a 41 professores. Os professores que têm entre 10 e 15 anos, correspondem a 15% (36 docentes) do total e os que têm entre 6 e 9 anos correspondem aproximadamente a 11% (26 professores) do total de docentes pesquisados. Evidencia-se, portanto, uma concentração de professores que estão no exercício da profissão docente entre

dezesseis e vinte anos ou mais, sendo 72% do total de sujeitos pesquisados.

Tabela 16 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o tempo de serviço por etapa/segmento de ensino da Educação Básica

Etapas/Segmentos de Ensino da Educação Básica	De 1 a 5 anos	De 6 a 9 anos	De 10 a 15 anos	De 16 a 20 anos	Há mais de 20 anos	Total
Educação Infantil		2	3	12	14	31
1ª à 4ª série	7	7	6	29	16	65
5ª à 8ª série	22	7	7	21	20	77
Ensino Médio	12	10	20	15	10	67
Total	41	26	36	77	60	240

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Em relação ao tempo de trabalho docente exercido pelos professores da rede estadual de ensino que participaram da pesquisa, constata-se, segundo a literatura pertinente a dimensão temporal da carreira profissional dos professores, que há mais professores iniciantes (de 1 a 5 anos) atuando de 5ª a 8ª série (22 docentes) do que nas demais etapas de ensino. O início da carreira se constitui em uma fase crítica em relação às experiências anteriores (como alunos e professorandos) e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho, ao que numerosos autores (GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000; SILVA, 1997) chamaram de “choque com a realidade”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão. Esses anos constituem, segundo Huberman (2000) e Gonçalves (2000), um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. Na educação infantil e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, predominam professores com experiência profissional entre 16 e 20 anos ou mais (26 e 45 docentes, respectivamente), esta fase, segundo Gonçalves (2000), apoiando-se no estudo de Michaël Huberman, se caracteriza pela “serenidade” e pela “calmaria” em situação de sala de aula. Os professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental também são representativos dessa etapa (41 docentes). No ensino médio predomina os docentes que, de acordo com a literatura já citada, estão na fase da divergência, revelando-se como uma fase em que os professores tanto podem continuar a agirem profissionalmente de forma empenhada e motivada, diversificando o material didático, os modos de avaliação, sequências de programas etc., quanto podem se sentirem cansadas e saturadas pelas diversas dificuldades enfrentadas nas situações de sala de aula, passando a se questionarem sobre a

profissão e se permanecem ou não na mesma. Vale salientar que há professores que não passam por essa fase do “questionamento” e, para muitos, ela não chega a desencadear nenhuma crise na profissão. No entanto, nessa análise, não se deve considerar que essas fases da carreira são estáticas, lineares e previsíveis para todos os professores, pois cada profissional tem sua história de vida e vivencia suas experiências na profissão de forma única. O que deve ser considerado nessas fases de desenvolvimento profissional docente é que elas são “tendências gerais”, onde os estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que elas se aplicam a um grande número de profissionais, por vezes, até a maioria dos sujeitos de uma população estudada, mas nunca a totalidade dessa população (HUBERMAN, 2000).

Em relação aos professores da segunda etapa da pesquisa, metade possui entre 16 e 20 anos de efetivo exercício da docência e a outra metade atua no magistério há mais de 20 anos, portanto, situam-se nas duas últimas fases de desenvolvimento profissional.

No geral, o estudo do perfil do professor da rede estadual do Acre, realizado pela presente pesquisa, junto a 248 docentes da educação básica das escolas situadas no meio urbano de Rio Branco, confirma que a profissão de professor continua sendo predominantemente exercida por mulheres, que somam 78% contra 22% de homens. Revela que esses professores têm, na sua maioria, entre 30 e 39 anos de idade. Os dados mostram que até 29 anos, predomina, significativamente, professores do sexo masculino. Entre 30 e 39 anos e entre 40 e 49 anos, predomina professores do sexo feminino. A maioria dos docentes são casados (60%), sem diferenças significativas na distribuição entre homens e mulheres. A grande maioria possui filhos (75%). A maioria dos professores tem mais de 16 anos de magistério (57%), destes, 25% já exerce a docência há mais de 20 anos.

Essas características, somadas a outras dimensões que estruturam e organizam o trabalho docente, permitem traçar um quadro mais abrangente, em que será possível analisar as condições de trabalho dos professores, após o amplo movimento de reformas educacionais vivenciado no Estado do Acre.

3.2 As condições de trabalho docente na Educação Básica no Estado do Acre: impactos das reformas educacionais

A dinâmica do sistema educacional se entrecruza com outras dinâmicas sociais inscrevendo novos desafios à escola e ao trabalho docente na contemporaneidade. Esse trabalho apresenta vários elementos que se articulam incluindo aspectos objetivos e subjetivos, que vão desde a organização dos tempos escolares, a jornada de trabalho, o

número de alunos atendidos por professor, a progressão na carreira, o grau de satisfação com a profissão até a questão relativa aos salários. Uma análise sobre as condições do trabalho docente implica, portanto, o estudo desses vários elementos, de forma articulada, não sendo, dessa forma, uma tarefa simples. Por um lado, o trabalho docente está submetido a um conjunto de regras e decisões burocráticas e institucionais marcadas por rotinas e tradições que acabam lhe oferecendo uma mesma fisionomia: o professor entra na sala, faz a chamada dos alunos, corrige as tarefas do dia anterior, explica conteúdos novos, passa exercícios, corrige-os e passa novamente as tarefas de casa, para no dia seguinte, começar tudo de novo. O espaço e a duração de cada atividade, de cada aula, de cada disciplina são aspectos controlados externamente. Por outro lado, o trabalho docente deixa aos professores, uma margem de manobra, tanto na interpretação quanto na realização de suas tarefas, principalmente, no que se refere à escolha das metodologias, à organização da classe, às relações com os alunos etc. Além disso, conforme Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é fortemente marcado pelas interações humanas, que são pouco formalizadas e difíceis de serem controladas, conseqüentemente, é um trabalho que possui um certo grau de indeterminação e de imprevisibilidade. Esses autores, ainda reconhecem, que o trabalho docente é um “trabalho codificado” e um “trabalho não-codificado”, pois, ao mesmo tempo em que é planejado e calculado, é também flexível, incerto e imprevisível.

No entanto, não se trata de escolher uma ou outra dimensão de análise, pois o trabalho docente caracteriza-se, justamente, por comportar tanto os aspectos formais quanto os informais e realiza-se, tanto em função das estruturas organizacionais prescritas (programas curriculares, carga horária, calendários escolares, livros etc.), quanto em função de aspectos dinâmicos resultantes dos processos de interações entre o docente, seus conhecimentos e competências, sua experiência e os alunos, que por sua vez, também possuem saberes e experiências próprias.

A partir dessa perspectiva, a análise sobre o trabalho docente não pode desconsiderar as profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas que questionam não só a própria função da escola, mas, principalmente, o papel dos professores, e, fundamentalmente, as condições sobre as quais os docentes realizam seu trabalho. Logo, devem-se considerar efetivamente, os que eles fazem e em quais condições realizam seu trabalho, incluindo as dimensões físicas, cognitivas e afetivas. Outra questão relevante, diz respeito à visão dos docentes sobre essas condições de trabalho e como se sentem em relação a elas.

Deste ponto em diante, as condições de trabalho dos docentes serão compreendidas, a partir das diversas formas sob as quais estão organizadas as tarefas que são atribuídas aos professores, considerando como Tardif e Lessard (2005), a importância de não se limitar na análise do trabalho docente à descrição das condições de trabalho oficiais, mas também a forma como os professores lidam com essas condições, assumindo-as e/ou transformando-as, em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos. Pressupõe-se, então, que a análise sobre o trabalho docente considere, tanto as condições subjetivas quanto as condições objetivas, nas quais, os docentes realizam suas atividades profissionais.

Nesse capítulo, entre as inúmeras condições que circunscrevem o trabalho docente, privilegiar-se-á a discussão daquelas que estão no centro das principais políticas educacionais implementadas pelo governo do Estado do Acre, nos últimos dez anos e que vem reconfigurando a organização escolar e o trabalho dos professores: a política de formação de professores, a carreira, a remuneração e as condições efetivas que estruturam e organizam o trabalho na escola.

Reitera-se que os dados referentes à análise empreendida neste capítulo foram obtidos em duas etapas complementares: na primeira etapa, participaram 240 professores da educação por meio de *survey*; na segunda, participaram 08 professores da educação básica, por meio de entrevistas. A finalidade da segunda etapa foi ampliar e aprofundar as análises do *survey*.

3.2.1 Condições de trabalho docente relativas à política de formação de professores

As políticas públicas desenvolvidas no Estado do Acre referentes à formação de professores configuram-se como um dos elementos mais importantes na análise dos dados coletados nessa investigação por condicionarem de diferentes formas, o trabalho docente, objeto de estudo dessa pesquisa. A maneira como esse profissional vem se constituindo como professor no Estado do Acre e em que condições ele vem atuando na educação básica, se relacionam diretamente aos aspectos referentes à carreira, salários e valorização profissional.

As políticas de formação de professores em nível superior serviço não foram assumidas, de forma direta, como sendo de responsabilidade do Ministério de Educação (MEC), órgão responsável pela definição das políticas educacionais brasileiras, contudo, esse órgão assumiu a posição de incentivador dessas políticas, que deveriam ser assumidas pelos estados e municípios. Tal situação permitiu uma ampla utilização de vários modelos de formação no país, empreendidos pelos diversos estados brasileiros, nos últimos dez anos, por

meio de diferentes programas. Alguns desses programas aproximaram-se mais de um modelo profissional de formação, voltado para as práticas da escola, outros se aproximaram mais do modelo universitário, voltado para a apropriação de conhecimentos produzidos pela academia no campo das ciências da educação e na área pedagógica e, outros ainda, foram construídos, a partir de um modelo híbrido, onde se mesclaram os dois modelos anteriores (BELLO, 2008).

Mesmo os estados brasileiros adotando várias modalidades de formação de professores em serviço⁶², para atender ao disposto na LDB/96⁶³, os avanços nessa área não foram concretizados no ritmo das reformas implementadas e das expectativas do MEC. Um bom exemplo dessa situação pode ser identificada, a partir dos dados do INEP, referentes ao ano de 1997, onde se apresentava o seguinte quadro: os professores com formação superior, que atuavam na educação infantil, representavam apenas 16,3% e nos anos iniciais do ensino fundamental, 18,5%. Em relação aos professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, esse índice já não era tão baixo, respectivamente, 68% e 74%, uma vez que, para esse segmento a exigência de nível superior já era bem antiga. Logicamente que esses dados variam, apresentando distorções significativas quando são observados, a partir das regiões, principalmente, nos estados da região norte e nordeste, onde nesse mesmo ano, mais de 50% dos professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental não tinham formação adequada (Licenciatura). Apesar do esforço de vários estados, no intuito de qualificar em nível superior, seu quadro de professores, ainda há muito a ser feito nesse sentido. Tal situação levou recentemente, o governo federal a assumir diretamente a responsabilidade pela política de formação de professores para a educação básica, ao instituir a "Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério".⁶⁴

O Estado do Acre, desde o ano 2000, vem implementando uma política de formação de professores em nível superior, a partir de vários programas, em um ritmo que se destaca dos demais estados brasileiros, guardadas, logicamente, as devidas proporções. Em 1999, o Estado tinha em média, 28% de professores da educação básica com formação superior. Atualmente, o Estado encontra-se em vias de universalizar a formação de nível superior dos docentes da rede estadual. A política de formação de professores adotada pelo Acre, como

⁶² Grande parte desses programas foram implementados depois de 2000.

⁶³ Art. 87, § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

⁶⁴ O Plano Nacional de Formação destina-se aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais, que não possuem ainda a formação adequada exigida pela LDB nº 9.394/96. Estão envolvidas nessa política de formação, 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias, cobrindo os municípios de 21 estados da Federação.

uma demanda urgente no quadro de reformas educacionais, pode ser explicada pelo mal estar provocado pelos indicadores educacionais do Estado no período anterior à reforma. Essa política foi tratada pelo Estado como uma das condições básicas para a melhoria da qualidade de educação, visto que, em seu quadro de profissionais do magistério, havia um grande número de professores sem a qualificação mínima exigida por lei. Para o Estado, a garantia da melhoria educacional exigia programas de formação inicial e continuada de professores que provocassem mudanças nas concepções, metodologias, estruturas e rotinas de ensino. Neste sentido, percebe-se claramente que a discussão sobre as políticas de formação de professores está permeada pela concepção que se tem do trabalho docente e, principalmente, sobre a competência ou não do professor em realizá-lo.

Atualmente, o quadro que se apresenta em relação ao nível de escolaridade dos professores da educação básica da rede pública do Estado do Acre tem outra configuração em relação ao quadro existente no início das reformas. Esse quadro pode ser visualizado, a partir dos dados apresentados pelo grupo de professores participantes dessa pesquisa.

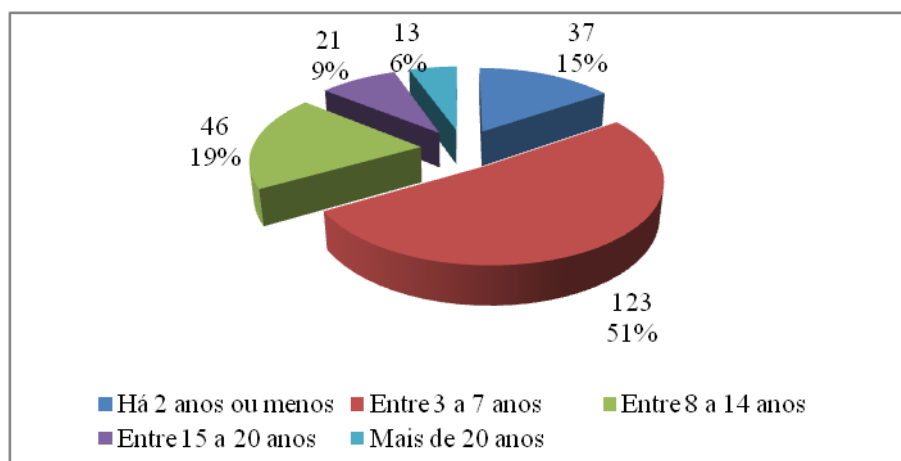
No conjunto de participantes da primeira etapa da pesquisa – 240 professores que atuam na rede pública de ensino estadual do Acre – os dados revelam que 216 docentes possuem nível superior completo, o que corresponde a 90% do total. Daqueles com graduação, 48 (20%) possuem licenciatura em Pedagogia e 66 (27,5%) possuem licenciatura em área específica; 100 docentes possuem pós-graduação, que correspondem a 41,7% do total, sendo 93 (38,8%) com especialização *lato sensu* e 7 (2,9%) com mestrado; 2 (0,8%) professores possuem curso superior – bacharelado; 22 (9,2%) professores declararam ter escolaridade em nível médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; somente 2 docentes declararam possuir apenas o nível médio, antigo 2º grau, o que corresponde a 0,8% do total de 240 professores pesquisados. Dos docentes que declararam possuírem pós-graduação (especialização), 33 são pedagogos e 60 têm licenciatura específica. Dos docentes que declararam possuírem pós-graduação (mestrado), todos são licenciados.

Tabela 17 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Frequência	Proporção
Ensino Médio – Magistério	22	9,2%
Ensino Médio – outros (Antigo 2º grau)	2	0,8%
Ensino Superior – Pedagogia	48	20,0%
Ensino Superior – Licenciatura	66	27,5%
Ensino Superior – outros cursos (Bacharelado)	2	0,8%
Pós-graduação – Especialização	93	38,8%
Pós-graduação – Mestrado	7	2,9%
Total	240	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Em relação ao tempo decorrido desde a obtenção do último certificado escolar, os dados revelaram que 51% dos professores alcançaram a formação declarada no item anterior (Tabela 17), entre 3 a 7 anos e 34% há mais de 8 anos. Destes, 19% declararam que adquiriram seu último certificado escolar entre 8 e 14 anos; 9% entre 15 e 20; e 6% há mais de 20 anos. Do restante dos sujeitos pesquisados, 15%, adquiriram há 2 anos ou menos, seu último certificado escolar. Nota-se ainda, no Gráfico 12, que 66% dos professores da educação básica alcançaram nos últimos 7 anos o nível máximo de escolaridade – graduação e pós-graduação – o que indica, ser em sua maioria, resultado das políticas de formação de professores implementadas, nesta última década, pelo governo do Estado do Acre.

Gráfico 12 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o tempo decorrido após última certificação escolar

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

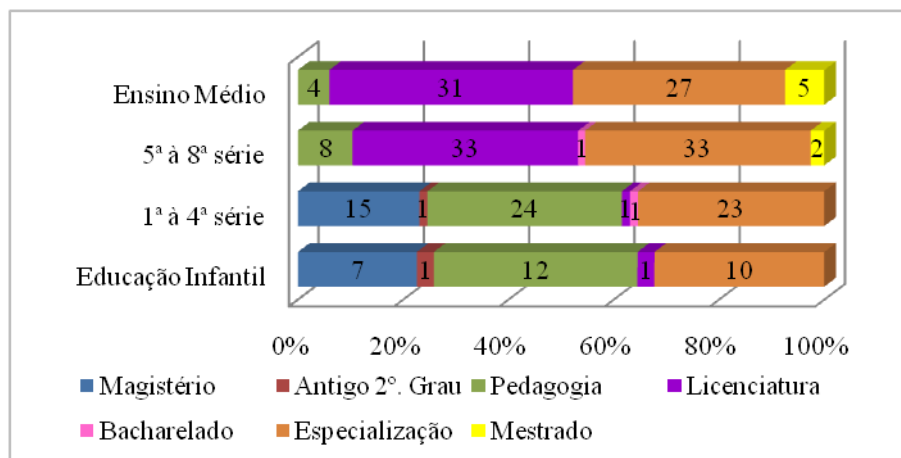
Os dados relativos ao nível de escolaridade dos professores, segundo cada etapa da educação básica, revelam que entre os professores da educação infantil, um total de 31 docentes, 96,8% possui a formação exigida pela LDB, sendo 38,8% formados em Pedagogia

(12 professores), 3,2% em licenciatura (1 professor), 32,3% com pós-graduação *lato sensu* (10 professores) e 22,5% com o curso Normal ou Magistério (7 professores). Não apresenta a formação adequada para atuar nessa etapa de ensino, 3,2% do total de 31 professores, o que corresponde a 1 professor apenas que possui o antigo 2º grau.

Dos 65 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), 23,1% têm curso Normal ou Magistério (15 docentes), 36,9% têm formação em Pedagogia (24 docentes), 1,6% em Licenciatura (1 docente) e 35,4% possuem pós-graduação *lato sensu* (23 docentes), perfazendo um total de 63 docentes com a formação adequada, exigida por lei, para lecionar nessa etapa de ensino. Considerando as especificidades da estrutura e organização do ensino, o curso superior de Pedagogia é tido, no entanto, como a formação mais adequada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, verificou-se, a partir dos dados da pesquisa, que em torno de 37% dos professores pesquisados, que atuam nessa etapa da educação básica, têm curso superior em Pedagogia. Identificou-se também que 1,6% dos professores possuem formação superior sem licenciatura (1 docente) e 1,6% com nível médio – antigo 2º grau (1 docente).

Observa-se nos anos finais do ensino fundamental que, 76 professores têm licenciatura, o que representa 98,7% do total geral dos sujeitos pesquisados, sendo essa a escolaridade exigida para lecionar nessa etapa do ensino fundamental (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), sendo: 10,4% pedagogos (8 docentes); 42,8% com licenciatura (33 docentes); 42,8% com pós-graduação – Especialização (33 docentes); 1,3% com Bacharelado (1 docente) e 2,6% com pós-graduação – Mestrado (2 docentes). Nota-se a existência de apenas um professor (1,3%) com Bacharelado e, portanto, não possui a habilitação legal, requerida para atuar nos anos finais do ensino fundamental. Entre os professores que atuam no ensino médio, todos têm formação em curso superior. Dos 67 professores, 5,9% são pedagogos (4 docentes), 46,3% possui licenciatura (31 docentes), 40,3% possui pós-graduação – Especialização (27 docentes) e 7,5% têm Mestrado (5 docentes).

Gráfico 13 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o nível de escolaridade por etapa/segmento de ensino da Educação Básica



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Nesse aspecto, os dados revelam uma situação positiva, tendo em vista o elevado número de professores com licenciatura em Pedagogia ou nas diferentes disciplinas do currículo em todas as etapas da educação básica, o que já é resultado das políticas de formação de professores, implementadas por meio de inúmeros programas de formação em serviço, iniciadas em 2000 no Estado do Acre. Destacam-se, principalmente, os grupos de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que aparecem como os mais qualificados, com quase sua totalidade formada em nível superior.

A formação universitária tem sido uma exigência para se exercer uma atividade intelectual, seja no magistério ou qualquer outra profissão. Assim sendo, a formação universitária tem um grande peso na definição das condições de trabalho de uma profissão. Especialmente, em relação ao magistério, essa condição torna-se central, não só pela formação em si mesma, mas também pelos fatores ligados à progressão na carreira profissional e, conseqüentemente, ao piso salarial.

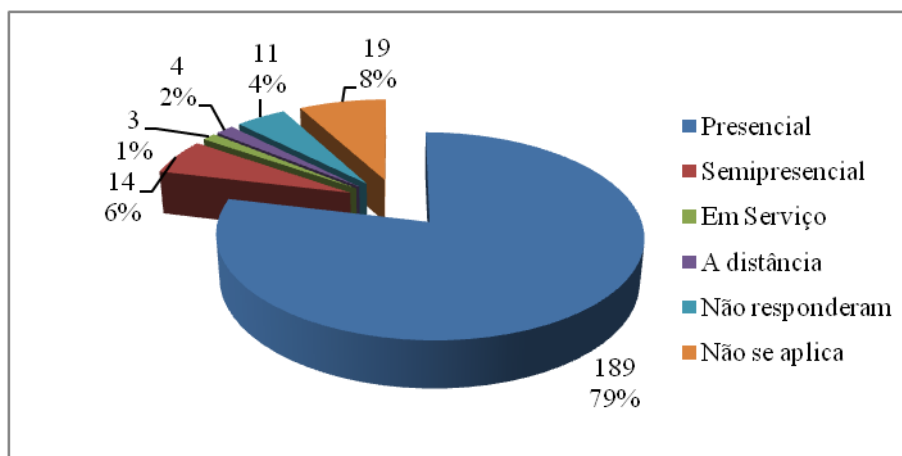
Há na literatura, que articula a discussão sobre os temas, reformas educacionais, formação de professores e trabalho docente (CORREIA, 1991; PACHECO, 1996; POPKEWITZ, 1997, 2001; BALL, 1994; WHITTY & POWER, 2003; SHIROMA, 2003a; FREITAS, H. 2002, 2007), um discurso crítico, em virtude da orientação neoliberal que norteou, de forma geral, grande parte das políticas educacionais, sobretudo, as que se referiram à política de formação de professores. As críticas são feitas baseadas, principalmente, na forma aligeirada em que são realizados os cursos de formação, no *locus* de formação (quando fora das Universidades), na primazia da formação em serviço em detrimento da formação inicial, na prioridade da formação prática em relação à formação

teórica, entre outras. Sucintamente, critica-se a concepção de formação de professores presentes nas políticas públicas educacionais atuais, argumentando-se que essa formação atende muito mais à adequação dos professores à nova realidade educacional, reconfigurada pelas mudanças econômicas impostas pela globalização e que afeta diretamente o mundo do trabalho, do que propriamente, a profissionalização e valorização do trabalhador docente. Nessa literatura encontra-se também a defesa de outras propostas de formação de professores, alternativas a esta concepção presente nas políticas de formação. Santos (2004) chama atenção para o fato de que, mesmo as críticas levantadas ao conservadorismo dessas políticas, podem oferecer contribuições para a melhoria da formação docente. No entanto, é importante se considerar que os próprios interesses e valores que orientam os professores e que presidem na cultura da escola constituem-se limites nas mudanças que poderiam advir da formação docente. Outro aspecto a ser considerado, refere-se ao fato de que o conjunto de normas e discursos que circulam por meio das políticas educacionais não agem de forma direta, pois fazem parte de um processo complexo, onde ocorrem modificações e recontextualizações dos projetos e programas governamentais de acordo com a realidade local e com o papel ativo dos atores sociais envolvidos.

A política de formação de professores desenvolvida no Estado do Acre diferenciou-se da maioria dos programas de formação adotados por vários estados brasileiros, pela modalidade em que foram ofertados os cursos superiores nos primeiros anos da reforma. Enquanto que na maioria dos estados, a formação em serviço se deu a distância, no Acre os primeiros programas de formação de professores foram desenvolvidos na forma presencial, em semestres regulares e dentro do próprio calendário acadêmico da instituição formadora⁶⁵.

Tratando-se dessa questão, a maioria dos docentes envolvidos na pesquisa, declarou ter realizado seu curso de formação superior na modalidade presencial, 79% do total dos professores. Os docentes que concluíram o curso superior na modalidade semipresencial correspondem a 6%; 2% cursaram a modalidade “à distância” e 1% respondeu que realizaram seu curso de formação superior por meio Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (formação inicial em serviço), mediante convênio entre a UFAC e a Secretaria Estadual de Educação. Há, no entanto, 8% dos professores que essa questão não se aplica, por não terem curso superior e 4% não responderam.

⁶⁵ A partir do convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado do Acre e a Faculdade de Educação (UnB) desde 2007, está sendo oferecidos aos professores, os seguintes programas de formação a distância: Pedagogia para 1.391 professores; Música, Teatro e Artes Visuais para turmas iniciais de 300 pessoas, entre professores e membros da comunidade.

Gráfico 14 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a forma de realização do curso superior

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Em relação ao fato de apenas 1% da população pesquisada ter declarado que realizou a formação inicial em serviço, suspeita-se que parte dos sujeitos que responderam ter feito o curso de formação superior na forma presencial, também o fizeram mediante o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (formação inicial em serviço) promovido pela UFAC em parceria com o Governo do Estado. Tal suspeita se fundamenta nos dados obtidos por outra questão proposta no questionário (Questão N° 10 – Apêndice A), onde foi perguntado “Se você fez a formação superior em serviço através do programa de formação de professores viabilizado pelo Governo do Estado do Acre/UFAC, responda: a) Essa formação melhorou sua prática docente; b) Essa formação não mudou sua prática docente; c) Essa formação mudou pouco sua prática docente; e d) Essa formação mudou bastante sua prática docente. Como essa questão só se aplicava aos professores que fizeram sua formação inicial em serviço e tendo respondido a ela, 102 professores, o que corresponde a 42,5% do total dos sujeitos pesquisados (240 docentes), entende-se que parte dos professores que responderam que fizeram o curso de forma presencial, também foi em serviço, pois, todos os cursos oferecidos por meio do programa de formação do governo em parceria com a UFAC foram presenciais e em serviço. Do grupo de 102 professores que responderam a “Questão n° 10”, constatou-se que o percentual de professores que realizaram o curso de formação inicial em serviço, por meio do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica, atuam na educação infantil (87,5%) e nos anos iniciais do ensino fundamental (62,4%). O percentual de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio que realizaram sua formação inicial em serviço são, respectivamente, 26,5% e 22%.

Em relação aos professores da segunda etapa da pesquisa, todos possuem formação superior em cursos de licenciatura. Do total de 08 (oito) professores, 04 (quatro) realizaram o curso em programas de formação de professores, na modalidade presencial, oferecidos por meio das políticas de formação docente do Estado e a outra metade, realizou sua formação na modalidade presencial em cursos regulares de instituições universitárias, conforme se apresenta no quadro que segue.

Quadro 5 – Relação dos Professores entrevistados por formação acadêmica

Professor entrevistado	Curso Superior	Forma de realização
<i>Professora EI/PRÉ-I</i>	Pedagogia	Programa do Governo
<i>Professora EI/PRÉ-II</i>	Pedagogia	Programa do Governo
<i>Professora AIEF/2ªS</i>	Pedagogia	Programa do Governo
<i>Professora AIEF/4ªS</i>	Pedagogia	Programa do Governo
<i>Professor AFEF/5ªS/GEO</i>	Geografia	Regular
<i>Professora AFEF/8ªS/POR</i>	Letras	Regular
<i>Professor EM/1ªA/HIS</i>	História	Regular
<i>Professora EM/3ªA/MAT</i>	Matemática	Regular

Em virtude das transformações sociais, econômicas e culturais, a construção e reconstrução de capacidades e habilidades do trabalho docente exigem dos professores uma constante atualização de saberes e conhecimentos, para enfrentarem as mudanças que ocorrem em sua prática cotidiana. Portanto, não basta formar-se. Torna-se necessário um processo de formação contínua, no sentido de qualificar e aperfeiçoar o trabalho docente, tendo em vista as mudanças nas práticas pedagógicas voltadas para a melhoria das atividades educativas. Formação e trabalho configuram um binômio de interdependência. Nesse sentido, há um grande interesse das políticas em investir na formação continuada de professores, como estratégia crucial de requalificação docente. Esse investimento se justifica devido à necessidade de se criar um novo perfil profissional de professor, dotado de habilidades compatíveis às exigências estabelecidas pela atual reestruturação do trabalho docente.

Sobre essa questão específica, quando se perguntou aos professores, se eles participaram de alguma atividade de formação continuada (cursos de atualização/aperfeiçoamento) nos últimos dois anos, 81% dos docentes (195 do total de 240) afirmaram que “sim”, enquanto 17% disseram que “não” e 2% dos pesquisados não

responderam a essa questão. Em relação à carga horária dos cursos de formação continuada, considerada mais relevante, pelos professores que realizaram atividades de aperfeiçoamento e atualização nos últimos dois anos, tem-se a seguinte variação: 8% dos professores consideraram que a carga horária mais relevante das atividades de formação continuada, foram àquelas que tinham menos de 20 horas; 28% consideraram as atividades que tiveram entre 21 a 40 horas; 20% consideraram mais relevantes, as atividades que tiveram entre 41 a 80 horas de atividades; e 20% consideraram as atividades com mais de 80 horas de formação continuada mais relevantes. Em relação ao restante dos professores que fizeram atividades de formação continuada nos últimos dois anos, 5% dos sujeitos, não responderam a essa questão.

No Estado do Acre, a maioria dos programas de formação continuada foi proposta e apoiada pelo Ministério de Educação via FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola). Um dos mais citados pelos professores pesquisados refere-se ao programa “Parâmetros em Ação”: *“o curso dos PCN’s pra mim foi bastante proveitoso, pois tinha muita relação com meu trabalho, com as atividades que eu tinha que desenvolver na sala de aula”* (**Professora AFEF/8^oS/POR**); *“adquirimos alguns conhecimentos nos cursos dos Parâmetros Curriculares, onde aprendemos novos caminhos de como trabalhar com os alunos”* (**Professor AFEF/5^oS/GEO**); *“também foi muito bom fazer o curso dos PCN’s da Educação Infantil, adquirimos muitos saberes com esse curso”* (**Professora EI/PRÉ-I**). O Programa Parâmetros em Ação tinha como intenção, o aprofundamento do estudo, por parte dos professores, dos Referenciais Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC. Esse programa atendeu desde os professores da educação infantil até os professores do ensino médio.

Outro programa de formação continuada bastante citado pelos professores foi o programa de “Aceleração da Aprendizagem”⁶⁶ que tinha como objetivo corrigir a distorção do fluxo escolar (defasagem entre a idade dos alunos e a série que estão cursando). Essa distorção, geralmente, está ligada à repetência e à evasão escolar, considerados como principais problemas educacionais. No Acre, no início das reformas, em 1999, na rede estadual, a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental era, respectivamente, 57,2% e 57,9%. Uma década depois, essa taxa, nos anos iniciais do ensino fundamental, foi reduzida pela metade e nos anos finais, em quase 39%, conforme

⁶⁶ O projeto de aceleração de aprendizagem com mais vulto, atualmente no Estado do Acre, trata-se do “Poronga”. Esse projeto é desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Fundação Roberto Marinho, desde 2002, e atende alunos de 14 até 18 anos de idade com 2 anos de distorção idade/série, das escolas estaduais urbanas do estado do Acre. Em 2005, esse projeto foi ampliado para os alunos do ensino médio das escolas públicas do Acre, que se encontravam em defasagem idade-série escolar, a partir dos 17 anos de idade, que tem como meta oferecer a esses alunos a oportunidade de concluir o ensino médio em 18 meses, por meio do TELECURSO 2000.

pode ser observado na Tabela 18. Nessa mesma Tabela, observa-se que, no mesmo período, a distorção idade-série, no ensino médio, foi reduzida em 31,3%. Comparando com os dados da Região Norte, apresentou em 2009, uma taxa menor que a média dessa região. Em relação aos dados brasileiros, apresenta uma menor taxa de distorção idade-série, apenas no segmento dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, no período de 1999 a 2009, a redução dessa distorção foi significativamente superior a redução da taxa brasileira.

Tabela 18 – Taxa Distorção idade-série por abrangência geográfica (1999-2009)

Abrangência Geográfica	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009
ACRE	57,2%	28,5%	57,9%	19,2%	64,7%	33,4%
Região Norte	62,7%	34,0%	63,0%	33,3%	72,4%	47,3%
Brasil	42,7%	23,0%	49,5%	25,0%	50,8%	30,4%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Os cursos de formação continuada referentes à temática “aceleração da aprendizagem enfatizou atividades formativas voltadas para propostas metodológicas de ensino, permitindo que os professores abordem assim, de forma mais rápida, os conteúdos, com o objetivo de ajudar os alunos há recuperarem o atraso escolar e a superarem dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Os professores ainda citaram o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). Esse programa integrou a política de formação desencadeada pelo MEC e pelos recursos disponibilizados pelo Fundescola. É um programa de formação continuada de professores do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática, e divide-se em GESTAR I e II. O primeiro é voltado para os professores que atuam de 1ª a 4ª série e o segundo, para os professores que atuam de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Até o ano de 2007 esse programa foi coordenado pelo Fundescola. A partir de 2008 passou a integrar o Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo estendido às redes de ensino fundamental público de todo o país, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica do MEC.

O programa mais bem avaliado pelos professores, tanto pela concepção quanto pela qualidade dos materiais didáticos e procedimentos metodológicos foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. Este programa, lançado em 2000, foi uma iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em virtude dos baixos índices de desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental segundo os dados do

INEP. O programa foi voltado para os professores que se dedicavam ao ensino da leitura e da escrita. No entanto, no Acre, o PROFA teve uma experiência singular, pois em vez de ser implementado como formação continuada, o curso foi inserido no currículo do programa de formação inicial (Licenciatura em Pedagogia) e distribuído em várias disciplinas, perpassando vários módulos do curso. Três professoras entrevistadas referem-se a esse curso:

Um exemplo bom de curso que a gente fez e que tivemos um ótimo aproveitamento foram os conteúdos passados pelo PROFA. Eu me identifiquei muito com esses conhecimentos porque era a minha vivência em sala de aula, portanto, este curso estava muito próximo da realidade do que eu trabalhava no dia-a-dia com meus alunos (Professora EI/PRÉ-I).

Quando nós estivemos estudando o PROFA, sobre as teorias sobre as hipóteses das crianças, um vídeo mostrava situações em que a criança se encontrava nas hipóteses pré-silábicas, silábicas etc. Então quando a gente via aquilo ali, pensávamos: “aquilo acontece na minha sala, ou seja, quando a gente fala, há crianças que assimilam só as vogais, às vezes só as consoantes, ou as duas”, então, esse curso foi muito bom para que a gente melhorasse nossa prática pedagógica (Professora EI/PRÉ-II).

Um das coisas que eu aprendi bastante e que trouxe uma grande contribuição para a minha prática pedagógica foi o PROFA. O PROFA trouxe uma visão muito legal pra gente compreender o que o aluno faz na sala de aula. Muitas vezes a gente cometia erros por não saber, não entender o que estava acontecendo. E o PROFA trouxe o conhecimento das hipóteses de leitura e escrita. Quando a criança escreve uma palavra errada, ele não está errando por errar, ele está tentando acertar aquela palavra. Então nós aprendemos a fazer a leitura das palavras, das frases, dos textos que os alunos escrevem e a valorizar. O que antes a gente considerava errado, hoje já compreendemos que a criança elabora hipóteses de acordo com a fase em que se encontra de leitura e escrita e isso é importante para o desenvolvimento de sua aprendizagem (Professora AIEF/2ªS).

Pode-se observar pela natureza dos cursos de formação continuada implementados pelas políticas de formação de professores, no contexto de reformas educacionais do Estado do Acre, uma finalidade comum: a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na aprendizagem das disciplinas de língua portuguesa e matemática. Tal constatação se apoia em depoimentos como os que seguem:

Ultimamente a gente faz mais capacitação de produção de leitura e escrita pra desenvolver no aluno essas capacidades o quanto antes. Saber como trabalhar com agrupamentos, ou seja, saber juntar um aluno com outro de forma correta, para que um ajude o outro. Aí você tem que conhecer as fases em que as crianças se encontram pra saber agrupar. Enfim, é mais nessa área, e, sempre com planejamento de atividades, indicações de textos de leitura, a gente sai do curso já com várias sugestões de leitura e atividade pra fazer com os alunos da gente, é só aplicar (Professora AIEF/2ªS).

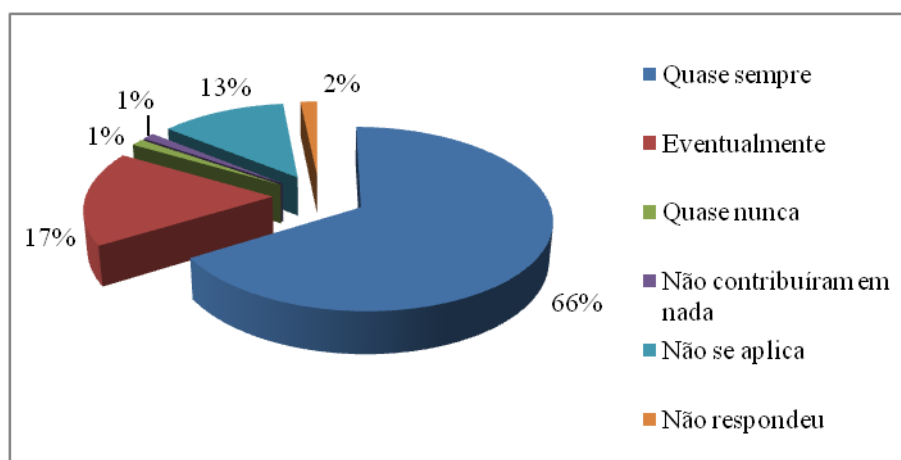
Nas capacitações a gente vê mais é como organizar a prática pedagógica para trabalhar com leitura e escrita. São dados vários tipos de textos, sobre como trabalhar com a criança com atividades diferenciadas, de acordo com a etapa de desenvolvimento em que ela se encontra; novas técnicas de alfabetizar; vários tipos de planejamento para esse fim; novas formas de avaliar o aluno, etc. (Professora EI/PRÉ-II).

A maioria das atividades dos cursos que a gente tem feito é sobre as orientações curriculares sobre a alfabetização das crianças; como realizar as leituras certas, bem variadas, trabalhar a escrita das crianças. Trabalhar com textos fáceis que as crianças saibam de cor, porque aí vai facilitar pra alfabetizar, tipo quadrinha sabe?. (Professora EI/PRÉ-I).

A ênfase maior é na leitura e na escrita mesmo. Até nas outras matérias, a coordenação pede pra gente trabalhar bem com a leitura e com a produção textual que é pra desenvolver as crianças nessa área. A maioria dos cursos, geralmente, é pra capacitar a gente nessa área. Também a capacitação enfoca bem como trabalhar problema de matemática, de raciocínio lógico, já que as crianças fazem aquelas provas dessas duas matérias, a Prova Brasil. Então, a gente tem que focar bem nessas disciplinas (Professora AIEF/4^oS).

A atualização e o aprofundamento de conhecimentos é um requisito natural para qualquer profissional, principalmente, o docente. No entanto, não há garantias de mudanças na prática pedagógica dos professores, a partir de sua participação em cursos de formação continuada. Sobre essa questão, o que se pôde constatar, considerando o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa, além dos aspectos anteriormente descritos, resume-se na seguinte situação: 66% responderam que “quase sempre” faz uso desses conhecimentos para melhorar sua prática pedagógica, o que corresponde a 159 docentes; 17% responderam que apenas “eventualmente” utilizam os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada, o que corresponde a 41 professores; 1% respondeu que “quase nunca” utiliza esses conhecimentos, que corresponde a 3 professores; e 1% respondeu que os conhecimentos desses cursos não contribuíram para a melhoria da prática pedagógica, também correspondente a 3 professores. Para o restante dos professores pesquisados, 13%, essa questão não se aplica por não ter realizado nenhuma atividade dessa natureza, o que corresponde a 30 professores, enquanto 2% não responderam, conforme pode ser observado a seguir:

Gráfico 15 – Utilização dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada pelos Professores da Rede Estadual do Acre



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Sobre a complexidade que cerca a questão da crença de que se oferecendo cursos de formação continuada aos professores, automaticamente, conseguem-se as mudanças desejadas nas práticas pedagógicas, Gatti (2003, p. 192) faz a seguinte afirmação:

Trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir.

Marcelo (1998), referindo-se também a essa questão, afirma que, ao se estudar os processos de mudança e inovação dos professores no decorrer do exercício da profissão, deve-se reconhecer que esses profissionais possuem crenças e imagens, anteriores ao processo de formação, que os acompanham ao longo de sua carreira, de modo que, esse tipo de “formação formal”, pouco tem efeito no sentido de poder transformar suas crenças, valores, imagens e representações.

Além da política de formação inicial de professores levada a cabo no amplo movimento de reformas educacionais no Estado do Acre, pode-se dizer também que, a política de formação continuada se constituiu em uma das ações efetivas desse movimento nos últimos dez anos, especialmente, com o objetivo de preparar os professores da educação básica para reverter os indicadores desfavoráveis da educação acriana nesse período. Tal formação pressupõe em sua concepção, o domínio de novos conhecimentos visando

mudanças nas posturas e práticas pedagógicas.

De uma forma geral, a lógica das políticas de formação de professores, centra-se basicamente na concepção de que a formação conforma o trabalho docente. Dessa forma, segundo Arroyo (2007), “o ser docente e o trabalho docente se explicariam pela formação recebida. [...] A centralidade dada nas políticas de formação reflete essa crença no papel *constituente* da formação sobre a condição e o trabalho docente” (p. 193, grifo do autor). Segundo o mesmo autor, presencia-se mais investimento em políticas de formação do que em políticas de trabalho docente, não por se acreditar no papel constituente da formação, mas pelo fato de que as políticas que redefinem o trabalho docente pressupõem um investimento de elevado custo. No entanto, qualificação dos professores, tanto inicial quanto continuada, é considerada um pré-requisito (ou pelo menos um dos) e como uma pré-condição às mudanças na qualidade do trabalho docente. Particularmente, no Acre, essa política de formação foi concebida com essa finalidade. Formar para garantir um projeto de melhoria da qualidade do ensino.

Nos países, onde o desempenho educacional é de boa qualidade, segundo Carnoy (2009), ao referir-se à educação cubana, uma das chaves para o sucesso é uma excelente formação de professores mediante um sólido currículo. Além de uma formação sólida, o autor ainda acrescenta o recrutamento para o magistério entre os melhores alunos do ensino médio e a garantia de que os alunos sejam saudáveis e estejam bem alimentados.

Outros estudos, reconhecem a importância da formação de professores, enfatizando que “a qualidade de um sistema educacional está diretamente relacionada à qualidade dos professores”⁶⁷, ou seja, defendem que para melhorar os resultados educacionais, tem que melhorar a formação dos professores. Ou seja, não é suficiente administrar com cuidado o ingresso dos melhores na profissão docente, é também necessário, manter os professores sempre atualizados, pois, a preocupação com a prática docente é comum aos sistemas escolares de excelência (como Finlândia, Coréia do Sul, Japão, entre outros), tanto na formação inicial como na continuada.

Embora a definição de políticas de formação inicial e continuada de professores tenha um peso significativo, no sentido de melhorar a qualificação, exercendo um importante papel no conjunto das condições em que o trabalho docente é realizado, segundo Hypólito (1999),

⁶⁷ Em 2007, um estudo da consultoria internacional McKinsey, *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top* (Como as escolas de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo), buscou entender o sucesso do sistema educacional finlandês e dos demais primeiros colocados no *ranking* do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa). A explicação para o sucesso dos finlandeses foi que, além de atrair os melhores para a carreira docente, o sistema também dá a seus professores uma das melhores formações do mundo – a profissão é bem remunerada e prestigiada.

há aspectos subjetivos e objetivos que afetam o processo de trabalho docente e determinam muito mais a prática docente do que a formação, tais como, as formas de controle técnico e ideológico, as condições de trabalho e as práticas construídas ao longo da experiência profissional.

Arroyo (2007), de certa forma, compartilha com o pensamento de Hypólito (1999) ao defender que não se dá tanta importância ao fato de que, para que se efetivem mudanças na prática pedagógica, também se torna necessário, que se promovam mudanças nas condições de trabalho docente. O autor defende que, primeiro deve-se olhar para condição docente e para o trabalho, para depois “conformar” a formação, superando assim, segundo ele, a visão tradicional, conformante e precedente das políticas, das diretrizes e dos currículos de formação de professores. Olhar para a condição docente e para o trabalho requer a análise da complexidade da tarefa de ensinar e mais que isso, do trabalho docente em seus mais amplos aspectos. Esse posicionamento está condicionado, para além da formação docente, levando-se em consideração outras questões ligadas às condições estruturais da profissão, como salário, carreira e as demais condições que estruturam e organizam o trabalho escolar.

Há um consenso em torno da ideia de que a qualificação do professor é estratégica quando se fala em educação de qualidade, todavia, parece bastante claro e aceitável, que um conjunto de fatores leva a melhoria da qualidade educacional e não apenas um ou outro em particular. Não se pode esquecer que, primeiramente, deve-se observar o montante dos investimentos que determinados países destinam à educação⁶⁸. A educação de boa qualidade depende fundamentalmente da qualidade da formação do professor, tornando-se este, uma referência estratégica dessa qualidade, segundo Gadotti (2009). Contudo, não somente isso, pois, o autor ainda ressalta que “uma escola, uma universidade, precisa pouco para ser de qualidade, mas nelas não podem faltar ideias. Precisa basicamente de **três condições**: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto” (Idem, 2009, grifo do autor). Em suma, a qualidade do ensino depende muito da qualidade do professor, mas também das condições materiais, físicas e pedagógicas para criar um ambiente propício à aprendizagem e da oportunidade oferecida aos professores de formação continuada, principalmente para refletir sobre a sua prática.

⁶⁸ Este fator é preponderante sobre os demais. A prioridade dada à educação, no sentido de que esta tenha qualidade, pode ser expressa a partir da porcentagem do PIB destinado a este setor em relação a outros gastos de seu orçamento. Comparado a outros países, em que a qualidade de seus sistemas de ensino, é reconhecida, o Brasil possui um déficit em gastos educacionais (% do Produto Interno Bruto), principalmente, quando se considera a atual realidade nacional e as realidades de outros países que gastam com a manutenção de sua situação educacional de qualidade já consolidada. Para maiores detalhes sobre “uma estimativa preliminar do déficit dos gastos educacionais no Brasil, frente a um conjunto de países, consultar o trabalho “Déficit de educação no Brasil: uma estimativa” de Kerstenetzky e Alvarenga (2009).

Como foi visto, no Acre a grande maioria dos docentes (66% responderam que “quase sempre” faz uso dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada) considera que a formação traz resultados positivos para seu trabalho. Seria essa resposta uma observação feita devido a situação de pesquisa? Ou seria essa, uma interpretação enviesada dos docentes, independente da situação de pesquisa e que está distante da realidade objetiva? Ou seria, ainda, fruto da melhoria nas condições de trabalho, sobretudo, na carreira e no salário, como será visto adiante?

3.2.2 Condições de trabalho docente relativas à carreira e à remuneração

A carreira e a remuneração dos docentes são elementos importantes para analisar as condições de trabalho desses profissionais, bem como a atratividade dessa profissão para as novas gerações. O Brasil, como um país federativo, possui três instâncias autônomas que regulam os dispositivos referentes à carreira e os salários dos docentes: União, estados e municípios. Cada gestão pública tem seus sistemas de ensino e regulamentações próprias subordinados a orçamentos bem diferenciados, o que provoca uma heterogeneidade, no que diz respeito aos planos de carreira do magistério e às políticas salariais.

Geralmente, a estrutura da carreira dos professores nos sistemas públicos comporta patamares de titulação e de tempo de serviço que correspondem a salários diferenciados. A seguir, apresentam-se alguns dados e informações sobre as questões relativas à carreira profissional e à remuneração dos professores da educação básica do sistema público de ensino do Estado do Acre, participantes dessa pesquisa. Esses dados procuram sinalizar os aspectos característicos das condições de trabalho docente no Estado.

Em relação à situação funcional dos docentes que atuam em escolas públicas estaduais acrianas, na capital, e que participaram da primeira etapa da pesquisa (240 professores), os dados apontam que 83% dos docentes pesquisados possuem situação funcional efetiva e 17% deles são contratados sob forma temporária.

Tabela 19 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a situação funcional

Situação trabalhista	Frequência	Proporção
Efetivo	199	83%
Temporário	41	17%
Total	240	100,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

No Brasil, o número de professores temporários nas redes públicas de ensino ainda é uma realidade de proporções expressivas. Apesar de não se ter clareza acerca do número real de professores temporários nas escolas públicas brasileiras, algumas pesquisas (CNTE, 2003; UNESCO, 2004) apresentam dados que ratificam essa expressiva proporção, apontando um índice em torno de 20% a 30% de docentes nessa situação. Segundo um levantamento realizado pelo Jornal Folha de São Paulo⁶⁹ em 2009, utilizando as próprias secretarias estaduais de educação como fonte de dados, em alguns estados brasileiros, esse índice chega a quase 50%, como é o caso de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso.

Percebe-se pelo exposto, que a acelerada expansão da educação básica não se fez acompanhada pelo aumento de concursos públicos para o ingresso de professores nas referidas redes de ensino para suprir suas atuais deficiências. A contratação temporária, geralmente, adota condições de trabalho diferentes da contratação efetiva. A política de remuneração e a jornada de trabalho são dois exemplos dessas condições que produzem relações contratuais desiguais entre professores efetivos e temporários. Estes últimos, na maioria das vezes, se sentem inseguros no trabalho, ameaçados pela instabilidade no emprego e pelas condições precárias geradas por essa modalidade de contratação. No Acre, como já descrito anteriormente no Capítulo 1, a remuneração dos professores contratados em regime temporário, com licenciatura plena, corresponde a 75% do valor recebido pelo professor efetivo nas mesmas condições. A progressão na carreira por tempo de serviço também é impedida, pois os anos de serviço acumulados prestados à rede pública de ensino não são levados em consideração, como ocorre com os professores efetivos.

Outro aspecto ligado à carreira docente, diz respeito aos outros vínculos profissionais assumidos pelos professores para complementar sua renda salarial, assumindo outros turnos de trabalho em outras escolas e, em outras vezes, exercendo outras atividades alheias ao magistério. Em relação aos professores participantes dessa pesquisa, os dados evidenciaram que a grande maioria dos professores (88,7%) exerce o magistério como única atividade que gera remuneração, ou seja, dedicando-se à docência exclusivamente como sua ocupação principal. Entende-se, portanto, que para essa maioria, a docência não é exercida como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, “um bico” ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares. Observa-se, na Tabela 20,

⁶⁹ Matéria intitulada “Um a cada cinco professores brasileiros é temporário” foi publicada na Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, em 20 de fevereiro de 2009 pelas jornalistas: Ângela Pinho, Johanna Nublat, Larissa Guimarães e Renata Baptista.

da distribuição de professores pelas diferentes etapas de ensino e vínculos mantidos entre as dependências administrativas, que desse grupo de professores que exerce o magistério como única ocupação profissional (88,7%) que, 76,7% possuem vínculo somente com a rede estadual e 12,0% além de exercerem a docência na rede estadual de ensino, também possuem vínculo em outras dependências administrativas: 5,8% na rede municipal e 6,2% na rede privada. Exercem outra atividade que gera remuneração, além da docência, 11,3% do grupo de 240 professores participantes da pesquisa.

Tabela 20 – Professores da Rede Estadual do Acre no trabalho principal e secundário, segundo o vínculo com a dependência administrativa e etapa/segmento de ensino em que leciona

Etapas de Ensino	Professores que exercem a docência como trabalho principal e exclusivo				Professores que além da docência exercem uma atividade secundária que gera remuneração	Total
	Um só Vínculo com a Rede Estadual	Dois vínculos com a Rede Estadual	Vínculo com as Redes Estadual e Municipal	Vínculo com as Redes Estadual e Privada		
Educação Infantil	21	10				31
	67,7%	32,3%				100%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	44	5	7	2	7	65
	67,7%	7,7%	10,8%	3,0%	10,8%	%
Anos Finais do Ensino Fundamental	49	10	5	2	11	77
	63,6%	13,0%	6,5%	2,6%	14,3%	100%
Ensino Médio	42	3	2	11	9	67
	62,7%	4,5%	3,0%	16,4%	13,4%	100%
Total	156	28	14	15	27	240
	65,0%	11,7%	5,8%	6,2%	11,3%	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Comparando esses resultados, obtidos a partir da amostra de professores da educação básica da rede estadual do Acre com os dados do Brasil, extraídos da PNAD (2006), segundo Gatti e Barreto (2009), no geral, a grande maioria dos professores brasileiros da educação básica (92,8%) tem um só trabalho, o trabalho principal de docente, sendo esse índice inferior ao encontrado na rede estadual do Acre de 88,7%. Quando se trata de olhar essa realidade, a partir da distribuição dos professores pelas etapas de ensino, Gatti e Barreto (2009) assinalam que, a maior porcentagem dos professores que têm dois ou mais trabalhos, aparece entre os professores de ensino médio, cerca de um quarto deles (25,1%). Esse índice não apresenta

uma grande distância em relação aos resultados obtidos na pesquisa envolvendo os professores da rede estadual do Acre, pois, se considerar, apenas os docentes que têm o magistério como única ocupação profissional, 23,9% dos professores do ensino médio aparece com dois ou mais trabalhos. No ensino fundamental, o resultado também fica próximo entre os dados dos professores brasileiros e da amostra dos professores acrianos envolvidos na pesquisa: entre aqueles que exercem a docência como única ocupação profissional e lecionam no ensino fundamental, 18% dos professores brasileiros têm dois ou mais trabalhos contra 21,8% dos professores acrianos. Também é possível constatar que entre os professores de ensino médio da rede estadual, em seu segundo contrato, vincula-se mais ao setor privado (16,4%) do que ao setor público (7,5%). Com os professores que lecionam no ensino fundamental, tal situação, ocorre de forma contrária, onde 19% vinculam-se ao setor público contra 2,8% do setor privado.

Do segundo grupo, participantes da pesquisa, 03 professores responderam que possuem apenas um contrato, trabalham, portanto, apenas em um período e os demais, 05 docentes, têm dois contratos com o Estado, trabalhando em dois períodos. Dos cinco que possuem dois contratos, 02 são professores do ensino médio, 02 dos anos finais do ensino fundamental e 01 da 4ª série do ensino fundamental. Os professores que trabalham apenas um período, 02 são da educação infantil e uma da 2ª série do ensino fundamental.

Determinadas condições relativas à carreira docente podem ajudar a compreender a avaliação dos professores da educação básica sobre algumas dimensões do seu trabalho e do seu desenvolvimento profissional. Foi questionado aos 240 docentes da pesquisa (primeira fase) “como eles avaliavam alguns aspectos relativos à sua carreira profissional, tais como: jornada de trabalho diária, estabilidade no cargo, salário, autonomia, avaliação de desempenho, formação contínua” (tanto no formato quanto na qualidade que é oferecida pelos programas adotados pelo governo). A avaliação consistiu na atribuição de um conceito, de acordo com a seguinte classificação: ótimo, bom, regular e ruim.

A jornada de trabalho diária dos professores da rede estadual do Acre é de 04 horas para quem possui um contrato e 08 horas para quem possui dois. Em relação a esse aspecto, a maioria (em torno de 69%) dos docentes pesquisados avaliou como “ótimo” e “bom”, enquanto 22% avaliaram como “regular” e 5% como “ruim”. O restante, 4% dos docentes, não responderam a referida questão.

Tabela 21 – Avaliação dos Professores da Rede Estadual do Acre sobre a jornada de trabalho diária

Conceito	Frequência	Percentuais
Ótimo	50	21%
Bom	115	48%
Regular	52	22%
Ruim	12	5%
Subtotal	229	96%
Não respondeu	11	4%
Total	240	100,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

No que diz respeito ao grau de satisfação dos professores em relação à sua jornada de trabalho (Tabela 22), foi observado que 13% deles, estão “totalmente satisfeitos(as)” com esse aspecto, enquanto 45% estão “mais satisfeitos(as) do que insatisfeitos(as)”. Do restante dos professores pesquisados, 34,5% estão “mais insatisfeitos(as) do que satisfeitos(as)” e 7,5% estão “totalmente insatisfeitos(as)”. Observa-se, portanto, um contingente representativo de professores que está insatisfeito com a jornada de trabalho, constituído por mais de 40% dos professores que participaram da pesquisa.

Tabela 22 – Proporção de professores, segundo o grau de satisfação em relação à jornada de trabalho

Grau de satisfação	Frequência	Proporção (%)
Totalmente satisfeito(a)	31	13%
Mais satisfeito(a) do que insatisfeito(a)	108	45%
Mais insatisfeito(a) do que satisfeito(a)	83	34,5%
Totalmente Insatisfeito(a)	18	7,5%
Total	240	100,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Nesses dados, chama a atenção, o fato de que não há alteração do grau de satisfação em relação à jornada de trabalho, entre os professores efetivos e os temporários, apesar de o plano de carreira do Estado, estabelecer condições diferenciadas para essas duas categorias em relação à jornada de trabalho. O plano de carreira estabelece que para o professor com contrato temporário, a jornada de trabalho é de 25 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula e 05 horas de atividades, com remuneração baseada na classe de acesso, levando-se em conta a proporcionalidade da sua jornada de trabalho (LC nº 144/2005), enquanto que, para os efetivos, a jornada é 20 horas semanais para quem atua na educação infantil e nos anos

iniciais do ensino fundamental e de 16 horas semanais para quem atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O restante da jornada de trabalho é utilizada para as atividades extraclasse. Dos professores pesquisados, 41 docentes declararam serem contratados temporariamente. Destes, 20% dos professores declararam que estão "totalmente satisfeitos(as)" e 45% declararam que estão "mais satisfeitos(as) do que insatisfeitos(as)" em relação a jornada de trabalho. Em relação aos professores efetivos, 11% declararam que estão "totalmente satisfeitos(as)" e 45% "mais satisfeitos(as) do que insatisfeitos(as)". Observa-se, então, que há mais professores temporários "totalmente satisfeitos(as)" com a jornada de trabalho do que professores efetivos. Quando se tenta identificar o grau de insatisfação dos professores, tem-se o seguinte quadro: 36% dos professores efetivos estão "mais insatisfeitos(as) do que satisfeitos(as)" em relação à jornada de trabalho contra 27,5% de professores temporários. Praticamente, não há diferença entre professores efetivos e temporários em relação ao fato de se sentirem "totalmente insatisfeitos(as)" com jornada de trabalho, pois, encontra-se nessa situação, respectivamente, 7,5% e 7% dos docentes.

Tabela 23 – Grau de satisfação dos Professores da Rede Estadual do Acre em relação à jornada de trabalho, segundo sua situação trabalhista

Situação Trabalhista	Totalmente satisfeito(a)	Mais satisfeito(a) do que insatisfeito(a)	Mais insatisfeito(a) do que satisfeito(a)	Totalmente Insatisfeito(a)	Total
Contrato Efetivo	22	87	69	14	192
Contrato temporário	08	18	11	03	40
Aulas complementares	01	03	03	01	08
Total	31	108	83	18	240

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Em relação à questão da estabilidade no emprego, o setor público traz vantagens e benefícios valorizados pelos trabalhadores. E isso se reflete, sobretudo, para os professores da educação básica. Sobre esse aspecto, entre quatro possibilidades de conceituações apresentadas aos 240 professores da educação básica para avaliar a questão da estabilidade no cargo de professor, o conceito "ótimo" surge em maior proporção, sendo considerado por 39% dos docentes; 34% avaliaram essa condição com o conceito "bom"; 10% dos docentes avaliaram esse item, como "ruim", sendo que estes são todos pertencentes ao grupo de professores com vínculo contratual temporário; 12% atribuíram o conceito "regular", sendo 7% destes, professores temporários e 5% não responderam a essa questão. Os contratos

temporários são renovados ano a ano, de acordo com a necessidade de vagas da Secretaria de Educação o que não permite a estabilidade desses profissionais.

Tabela 24 – Avaliação dos Professores da Rede Estadual do Acre em relação à estabilidade no trabalho

Conceito	Frequência	Proporção (%)
Ótimo	94	39%
Bom	81	34%
Regular	29	12%
Ruim	24	10%
Subtotal	228	95%
Não respondeu	12	5%
Total	240	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

No segundo grupo de sujeitos participantes da pesquisa, todos consideraram que a estabilidade no cargo de professor é “ótima”, sendo que, todos os professores entrevistados (08 no total) possuem vínculo efetivo com as respectivas redes de ensino para as quais trabalham.

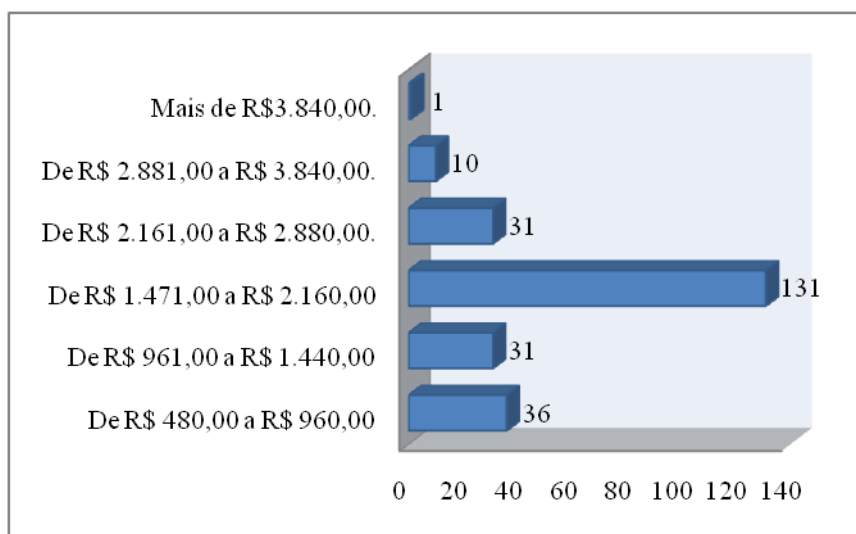
Sendo a educação, um dos três setores que possui um maior volume de empregos⁷⁰, sendo que cerca de 82% desses empregos estão vinculados às administrações públicas, conseqüentemente, trazendo para estas, um custo considerável, fator este que vem sendo utilizado, ao longo da trajetória profissional docente, como justificativa para o impedimento de uma carreira condizente com a sua relevância social e com salários atraentes. A remuneração dos professores da educação básica da rede pública apresenta diferenças díspares entre estados e municípios. Gatti e Barreto (2009) mencionam que a carreira e os salários estão associados ao desprestígio profissional dos docentes, conseqüentemente, esses dois fatores exercem um grande peso, tanto na procura dos cursos que formam professores, quanto no ingresso e permanência na profissão. As autoras ainda defendem, que o discurso que se utiliza da argumentação de que o aumento de salários não reflete na melhoria do ensino não pode ser tomado como um dado absoluto.

⁷⁰ No Brasil, do total dos empregos registrados em 2006, 8,4% deles destinavam-se a professores, conforme a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego, sendo que, quanto ao volume de emprego, os professores situavam-se no terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações, apenas precedidos apenas por duas categorias reconhecidas como grandes absorvedoras de mão-de-obra, os escriturários (15,2%) e os trabalhadores dos serviços (14,9%). Segundo Tardif e Lessard (2005), os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, constituem um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas, representando, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais.

No que diz respeito à carreira docente na educação básica, embora atualmente seja comum, em certos meios, o discurso que aumento de salário não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades. Claro, isto, grosso modo. Os dados que, mais ou menos, sustentam o discurso de que aumentar salário de professor não redundará em melhoria do ensino são dados passivos (também a considerar a margem de erro nos modelos estatísticos empregados), porque relativos a quem já está no sistema, não se levando em conta o movimento de procura inicial da carreira e as características dessa procura, bem como a permanência na atividade. O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior [...] e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho (GATTI & BARRETO, 2009, p. 239-240).

A remuneração dos professores da educação básica da rede estadual acriana é decorrente do nível de escolaridade, do tempo de carreira, acrescida de algumas vantagens pecuniárias, como gratificações: pelo exercício em escola de difícil acesso (geralmente, não se aplica aos professores do meio urbano); pelo exercício de docência com alunos com necessidades educacionais especiais; por adicional em cursos de pós-graduação na área da educação (especialização, mestrado e doutorado); por dedicação exclusiva etc. Ressalta-se, entretanto, que as gratificações circunstanciadas pela realização de cursos de *lato sensu* ou *stricto sensu* não são cumulativas.

Tomando-se como base o salário bruto (a soma de tudo o que se ganha como salário com adicionais, se/quando houver), dos 240 professores participantes da primeira etapa da pesquisa, mais da metade, 54,5% dos docentes recebem entre R\$ 1.471,00 e R\$ 2.160,00; 15% recebem salários entre R\$ 480,00 e R\$ 960,00; 13% recebem entre R\$ 961,00 e R\$ 1.470,00; recebem entre R\$ 2.161,00 a R\$ 2.880,00, aproximadamente, 13% dos docentes e 4,5% recebem entre R\$ 2.881,00 e 3.840,00 ou acima desse valor (Gráfico 16). Cabe destacar que desde 2008, o vencimento básico da carreira fixado para a classe inicial (A), com nível superior, é R\$ 1.675,79.

Gráfico 16 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o salário

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

A pesquisa evidenciou que os professores acrianos, quando comparados à realidade dos professores de outros estados brasileiros, gozam de boas condições salariais. O Acre encontra-se entre os seis estados brasileiros⁷¹ que pagam melhor os professores da educação básica da rede pública estadual, levando em consideração o salário-base sem as gratificações ou já com gratificações incorporadas. Mesmo diante dessa constatação, mais da metade dos 240 professores pesquisados, 53% classificou sua renda salarial como “regular” e 18% consideraram “ruim”. Somente para 21% dos professores, a questão salarial teve conceito “bom” e para 3,5%, “ótimo”. Quando se considera ainda, o grau de satisfação dos professores da educação básica sobre os seus salários, mais da metade, 58%, assinalaram que estão “mais insatisfeito(as) do que satisfeito(as)” e “totalmente insatisfeitos(as)”; um pouco mais de um terço dos docentes pesquisados, 33%, declararam que estão “totalmente satisfeitos(as)” e “mais satisfeitos(as) do que insatisfeitos(as)”, conforme está demonstrado na Tabela 25:

Tabela 25 – Grau de satisfação dos Professores da Rede Estadual do Acre em relação ao salário

Grau de satisfação	Frequência	Percentuais
Totalmente satisfeito	7	3%
Mais satisfeitos do que insatisfeito	72	30%
Mais insatisfeito do que satisfeito	94	39%
Totalmente Insatisfeito	46	19%
Subtotal	219	91%
Não respondeu	21	9%
Total	240	100,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

⁷¹ Cf. Análise Comparativa Salarial dos Professores das Redes Estaduais no Brasil (APEOC/CUT/CNTE, 2009).

Os professores participantes da segunda etapa da pesquisa (por meio de entrevistas), quando questionados sobre o grau de satisfação em relação ao salário, todos enfatizaram estar “mais insatisfeito(as) do que satisfeito(as)”. Ganham entre R\$ 1.471,00 a R\$ 2.160,00, 06 professores de um total de 08 que foram entrevistados. Destes, 02 professores atuam na educação infantil (Pré-escolar I e II), 02 professores nos anos iniciais do ensino fundamental (2ª e 4ª série), 01 professor na 5ª série do ensino fundamental e 01 professor no 1º ano do ensino médio. Ganha entre R\$ 2.161,00 a R\$ 2.880,00, a professora da 8ª série do ensino fundamental e a professora que trabalha com o 3º ano do ensino médio. Vale destacar que, esses salários declarados pelos entrevistados referem-se a um contrato de trabalho e que, dos 08 professores, apenas três têm apenas um contrato, os demais possuem dois contratos na rede pública de ensino estadual do Acre, como já foi relatado em outra parte desse texto.

Todos os professores entrevistados são unânimes em considerar que o salário no Estado do Acre já foi bem melhor e que ainda não pode ser considerado “ruim”, pelo fato que na maioria dos estados brasileiros, a situação dos docentes em relação à remuneração é bem pior. Mas, também concordam que o custo de vida no Estado do Acre é bem mais caro que em outros estados brasileiros, portanto, acreditam não estarem ganhando tão bem assim e consideram o salário atual, defasado em relação à política proposta no início da gestão do atual governo⁷².

Exemplos dessa posição, pode ser observada nos depoimentos dos seguintes professores:

Em relação a outros estados do Brasil, é ótimo sabia? Só que aqui no Acre, nós pegamos as coisas aqui muito cara. Eu tenho colegas em São Luis do Maranhão que recebem do meu tanto, professor que trabalha em universidade acredita? Já o professor de ensino médio recebe menos do que eu, mais lá, as coisas são mais baratas do que aqui. Lá onde meus irmãos moram, em Minas Gerais, por exemplo, o salário também é menor, mas as coisas são mil vezes mais baratas do que aqui. Eu acho que no final das contas, sai uma coisa pela outra. (Professora EM/3ªA/MAT).

⁷² No mês de maio de 2010, os professores da rede pública estadual deram início a um movimento de paralisação que durou cerca de 30 dias, com o objetivo de conseguirem 10,96% de reposição salarial, índice esse, segundo a categoria sindical (SINTEAC e SINPLAC), acumulado desde 2008. Inicialmente, a proposta do governo foi de repor a inflação do período em curso, 2,52%, alegando não ter condições legais de oferecer o que estava sendo exigido pela categoria por conta da legislação eleitoral e a Lei de Responsabilidade Fiscal. No final de trinta dias sem aulas, a categoria que, atualmente, representa o maior segmento do funcionalismo público acriano – com peso considerável nos processos eleitorais, por exemplo – conseguiu com pressão, o seguinte acordo: o governo propôs para os professores licenciados, uma progressão funcional automática (passagem de uma classe para outra), o que na prática, segundo o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), equivale a um reajuste entre 7% a 10% nos salários dos docentes. Essa proposta passou a vigorar em outubro de 2010.

Olha o nosso salário, já foi bem melhor, agora já está muito defasado em relação ao início. Estamos precisando de um aumento porque as coisas do dia-a-dia, o que a gente come, que a gente veste, enfim, tudo que a gente paga, na param de aumentar, então, os nossos salários vão ficando em defasagem. (Professor EM/1ª/HIS).

Nosso salário hoje em dia não está tão bom assim não. De uns três anos pra cá, nossos reajustes tem sido mínimo, não vem acompanhando o preço das coisas não. Eu considero que os nossos salários estão muito defasados atualmente e precisam melhorar bastante. (Professor AFEF/5ªS/GEO).

A sensação de que o custo de vida é mais caro no Acre, do que em outros estados brasileiros, é de certa forma generalizada pela população, não só pelos professores participantes da pesquisa. O custo de vida, medido por meio de cálculos com base nos preços de um conjunto de produtos e serviços consumidos pelas pessoas em uma determinada localidade, no geral, já é de difícil avaliação, tendo em vista, a dificuldade de precisão do conjunto de itens considerados necessários à manutenção da vida de uma pessoa, principalmente, se levar em conta, diferentes extratos de renda, mudanças dos hábitos de consumo, qualidade dos produtos e serviços, etc. No Acre, essa dificuldade é ainda mais complexa, pois, alguns itens necessários a manutenção da vida da população acriana, são excessivamente caros (combustível, transportes, materiais de construção civil, vestuário, eletrodomésticos, eletroeletrônicos, passagens aéreas, produtos alimentícios produzidos em outras regiões, higiene pessoal etc.) comparados aos de outros estados brasileiros, enquanto outros produtos são mais baratos (alguns produtos da cesta básica alimentar, produtos hortifrutis regionais, habitação, etc.). Alguns fatores como a inexistência de produção própria de alguns produtos e o caro transporte para abastecer o estado com esses produtos (que chegam por meio de balsas de Manaus e por caminhão via rodovia), entre outros, explicam o alto custo de alguns itens consumidos pela população acriana. Sabe-se também que, o custo de vida é constituído por vários componentes como, alimentos, vestuário, aluguel, transporte, móveis, eletroeletrônico, eletrodomésticos, educação, saúde, higiene e beleza etc. No entanto, considerando apenas o valor da cesta básica alimentar, foi possível perceber que, no Acre, o seu valor é inferior ao de algumas principais capitais brasileiras. Tomando-se o mês de setembro de 2010, como referência, enquanto o valor da Cesta Básica Alimentar em São Paulo foi de R\$ 241,08 e em Belo Horizonte, seu valor ficou em R\$ 217,66, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), na capital do Estado do Acre, Rio Branco, esse valor ficou em R\$ 163,21 em Cruzeiro do Sul, a segunda maior cidade do Estado, esse valor foi um pouco mais alto, devido à dificuldade de acesso por malha rodoviária, foi R\$ 179,38, segundo o Departamento de Estudos e Pesquisas Aplicadas à

Gestão (DEPAG), ligada à Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN) do Acre.⁷³

Considerando ainda em termos de análise geral, no Brasil, os salários dos docentes com os salários médios de outras profissões que também exigem para seu exercício nível superior de formação, ao tratar desse tema, alguns autores (GATTI & BARRETO, 2009; MORICONI, 2008; DEMO, 2008) afirmam que os professores têm rendimento médio muito menor. Com a mesma condição de qualificação, outras ocupações que como a docência tem alta participação do sexo feminino possuem média salarial superior a renda média dos docentes. Segundo o estudo de Gatti e Barreto (2009), com base no PNAD 2006 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), o rendimento médio mensal de arquitetos é de R\$ 2.018 reais, enquanto, o do magistério se aproxima de R\$ 1.200 reais. O valor pago aos professores também é inferior quando comparado com biólogos (R\$ 1.791 reais), enfermeiros (R\$ 1.751 reais) e farmacêuticos (R\$ 2.212 reais)⁷⁴.

Moriconi (2008) afirma em seu estudo sobre a atratividade da carreira do magistério, que os professores públicos com formação em nível médio, possuem hoje, salários que podem ser considerados mais atrativos do que o de outras ocupações que exigem o mesmo nível de escolaridade, porém, o mesmo não ocorre com os professores públicos com formação em nível superior. Outro fator discutido pela autora, é que nos últimos anos de carreira as remunerações dos professores se mostraram bem menos competitivas, o que pode provocar o “abandono da carreira por aqueles que fizeram a escolha pelo magistério ou a falta de motivação e a busca por trabalhos secundários, o que pode atrapalhar o desempenho dos professores públicos no processo de ensino” (MORICONI, 2008, p. 64).

Pode-se afirmar, então, que a desvalorização da escolaridade dos professores, é também um dos problemas relativos à carreira e à remuneração da profissão docente, embora as políticas do Governo Federal apontem para a importância e a necessidade de professores com formação em nível superior. Observa-se, então, a partir desses estudos sobre a realidade brasileira, que não há uma diferença significativa em termos de remuneração para os professores com nível superior em relação aos professores de nível médio e que, a carreira do magistério no setor público, apresenta uma pequena amplitude salarial, colocando um valor

⁷³ O preço da Cesta Básica Alimentar, no levantamento do mês de setembro de 2010, feito pelo DIEESE continha 13 produtos (arroz, feijão, carne, leite, farinha, batata, tomate, pão Frances, café em pó, banana, açúcar, óleo, manteiga) de acordo com as provisões mínimas determinadas pelo Decreto nº. 399 para os estados da Região 1 (SP, MG, ES, RJ, GO, DF) como sendo suficiente para o sustento e bem-estar de um trabalhador em idade adulta. Nas pesquisas realizadas em Rio Branco e Cruzeiro do Sul, pelo DEPAG/SEPLAN, adotou-se as provisões mínimas determinadas pelo mesmo Decreto, só que para os estados da Região 2 (PE, BA, CE, RN, AL, SE, AM, PA, PI, TO, AC, PB, RO, AP, RR, MA) e continha 14 produtos (arroz, feijão, carne, frango, leite, pão, café, açúcar, farinha, mandioca, tomate, banana, óleo, manteiga).

⁷⁴ O cálculo foi realizado para jornadas de 40 horas por semana.

no final muito próximo ao da remuneração inicial. Portanto, a grande desvantagem para os profissionais que se situam mais no final da carreira, ainda persiste, especialmente, para os professores com formação em nível superior.

Esses mesmos aspectos analisados em relação ao plano de carreira dos professores da educação básica da rede estadual do Acre têm-se, novamente, uma realidade diferente da maioria dos estados brasileiros e uma situação muito próxima das proposições defendidas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Um bom exemplo refere-se à amplitude da tabela salarial, onde a CNTE defende um mínimo de 50% entre os níveis de formação médio e superior. A rede de ensino estadual do Acre estabelece um piso para os professores de nível médio de R\$ 707,00 e para os professores de nível superior R\$ 1.675,79, guardando uma diferença do piso salarial entre esses dois níveis de 137%. Tal fato estimula a busca por mais escolarização por parte dos professores, tornando-se esses, aliados importantes nas políticas de formação superior oportunizadas pelo governo a esses profissionais. Em contrapartida, observa-se que o valor do piso nacional do magistério (R\$ 1.024,67, após o reajuste em 2010), ainda não foi assegurado pelo plano de carreira do magistério pelo Estado do Acre, para os professores de nível médio.

Em relação à progressão horizontal no plano de carreira, a CNTE defende uma escala a cada três anos com diferença de 3% entre as classes. No Acre, o plano obedece a 10 classes com intervalos de três anos e com diferença salarial de 7% a 10% entre elas. A isonomia entre os níveis de habilitação, conforme defende a CNTE, também está garantida no plano de carreira dos professores da rede estadual acriana, independente da etapa ou modalidade de ensino a qual o docente esteja vinculado.

A amplitude salarial referente à progressão do profissional na carreira docente, a partir do tempo de serviço, ou seja, o valor final na tabela salarial (teto) corresponde a um aumento de 90% do valor inicial. O docente inicia a carreira com um piso salarial que corresponde na atualidade, 1.675,79 reais e termina, após 25 anos de serviço prestado, com um teto salarial de 3.184,00 reais. Vale lembrar que, esse teto ainda é inferior ao valor inicial que é pago aos professores do Distrito Federal, 3.227,87 reais, conforme dados levantados em 2009, pelas entidades ligadas à CNTE.

Em relação à progressão do professor ocasionada por mudança de nível, o plano de carreira dos professores da rede estadual estabelece que, quando os docentes concluem cursos de licenciatura, estes ingressam automaticamente no nível seguinte (o de carreira de professor P2), mas, retornam para a primeira classe (classe A), mesmo que este profissional já estivesse no meio da carreira ou até mesmo no final dela. Consequentemente, o docente nessa situação,

jamais se aposentará com o teto máximo de 3.184,00 reais e, sim, com o valor do salário correspondente àquela classe em que completará o tempo de serviço necessário para aposentar-se, exceto aqueles profissionais que estiverem posicionados na classe “H”, que serão promovidos para a última classe (Classe J), que tenham cumprido todos os estágios da carreira e tenham, ainda, conforme o caso:

- I** – vinte e três anos de efetivo exercício no cargo de professora;
- II** – vinte e oito anos de efetivo exercício no cargo de professor;
- III** – vinte e nove anos de efetivo exercício nos cargos de apoio administrativo e técnico administrativo, se mulher;
- IV** – trinta e quatro anos de efetivo exercício nos cargos de apoio administrativo e técnico administrativo, se homem (LEI COMPLEMENTAR Nº 174/2007).⁷⁵

Estudos apontam que questões relativas às relações de trabalho, tais como as que foram discutidas até esse momento, como a carreira e a remuneração, são fatores bem visíveis do fenômeno que vem ocorrendo nas últimas décadas no mundo do trabalho, a precarização. Em relação ao trabalho docente, Oliveira (2006), por exemplo, vem defendendo, que este tem sofrido uma relativa precarização, principalmente, no que diz respeito a alguns aspectos concernentes às relações de emprego, tais como:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (p.216).

Considerando como Oliveira (2006), os aspectos descritos acima como resultantes das condições de precarização do trabalho docente, pôde-se constatar pelos dados revelados pela presente pesquisa, que não houve precarização nem econômica, nem da proteção social dos trabalhadores docentes efetivos da rede estadual do Acre, pois, esses profissionais não perderam garantias trabalhistas, nem tiveram reduzidos, os seus salários. Ao longo dos últimos dez anos, as mudanças que ocorreram no que diz respeito à carreira e à remuneração dos profissionais do magistério da rede estadual, apresentam condições mais favoráveis do que às anteriores ao processo de reformas educacionais implementadas no Estado. Em se

⁷⁵ A Lei Complementar nº 174, de 24 de setembro de 2007 alterou os dispositivos da Lei Complementar nº 144, de 4 de março de 2005 e da Lei nº 1.704, de 26 de janeiro de 2006. Essas Leis Complementares estaduais foram decretadas e sancionadas após a Lei Complementar nº 67/1999 (Lei do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Acriano - PCCR), portanto, alteram e revogam vários dispositivos do PCCR.

tratando dos professores temporários, pode-se dizer que houve sim, a adoção de condições menos favoráveis do que as previstas no plano de carreira anterior, pois não havia diferenças salariais entre os dois tipos de vínculos institucionais, portanto, particularmente com esse grupo de professores, com contratos temporários, é visível uma relativa precarização. Contrariamente, no plano atual, os professores temporários recebem 75% do salário de um professor efetivo, além de possuírem uma jornada de trabalho extraclasse inferior. No entanto, mesmo recebendo atualmente, apenas 75% do valor referente ao piso salarial dos professores efetivos, pode-se dizer que o valor desse salário ainda é mais elevado do que o estabelecido pelo antigo plano.

A contratação temporária é uma forma de trabalho menos protegida em relação ao conjunto de direitos trabalhistas concedidos aos profissionais efetivos. É, portanto, compreendida como uma das formas de flexibilização dos processos de trabalho, resultando em prejuízos aos trabalhadores, à medida que, não gozam dos mesmos direitos trabalhistas legalmente assegurados aos demais trabalhadores, como direito a férias, a décimo terceiro salário, a estabilidade e progressão na carreira, entre outros.

No Acre, a partir do número de editais de processos seletivos para contratação temporária de professor, publicados pela Secretaria de Estado de Educação, observa-se um aumento crescente desse tipo de contratação ao longo da última década. Estima-se que 20% a 30% dos professores que trabalham na educação básica da rede pública do Estado do Acre, encontram-se nessa situação. A própria Secretaria de Educação declara que em torno de 20% do quadro de professores que atuam na rede, são temporários. Já, para os Sindicatos de Professores (SINTEAC e SINPLAC), esse índice é um pouco mais elevado, em torno de 26%. A contratação dos professores temporários, geralmente, é por um período de um ano, por meio de processos seletivos simplificados com prazo de validade 12 (doze) meses a partir da data de publicação da homologação do resultado final.

Os professores temporários estão concentrados, em sua maioria, no meio rural, onde a permanência desses profissionais nessa região é bastante dificultada pelo difícil acesso e comunicação com as cidades, sendo a situação diferente em Rio Branco, onde foi encontrado nessa pesquisa um índice de 17%. Há previsão de que essa situação seja amenizada, a partir de 2011, ano em que várias turmas de professores do “Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural” terão concluídos seus cursos de licenciatura e, assim, possam fazer concurso efetivo para atuarem nas escolas dessa região. Esses professores já moram no meio rural e também já trabalham há muitos anos como professores temporários. Espera-se que, dessa forma, esses professores permaneçam no meio

rural, diferentemente dos professores do meio urbano que só aceitam trabalhar nas escolas dessa região, quando não surge para eles, outra alternativa.

3.2.3 Condições de trabalho docente relativas às variáveis que estruturam a organização do trabalho escolar

Tardif e Lessard (2005) afirmam que o estudo da docência como um trabalho continua negligenciado, pois a escola, enquanto organização de trabalho, geralmente, o currículo, as disciplinas ou as estratégias pedagógicas, sem dar atenção a questões como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, os recursos disponíveis para ensinar, a relação com os colegas e os alunos, o controle da administração, as regras burocráticas, a divisão e a especialização do trabalho, entre outras. Nesse sentido, os autores defendem a urgência de situar o “estudo da docência” no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores (TARDIF & LESSARD, 2005). Nessa perspectiva, é impossível, então, ignorar fatores relacionados à organização geral da sociedade. Portanto, às transformações na educação e as reais condições sob as quais é realizado o trabalho docente nas escolas estão atreladas às alterações na base produtiva, ou seja, às exigências de reorganização do capital. Esse imperativo é tanto mais importante por ser, a escola, historicamente, uma instituição ligada ao processo produtivo da sociedade industrial e dos Estados modernos, sendo concebida sua organização estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que dão sustentação às sociedades modernas pelo Estado (Ibidem).

Entende-se, portanto, que a organização do processo de trabalho docente na rede pública de ensino é estabelecida, a partir da relação entre o Estado e os trabalhadores docentes. Por conseguinte, como a organização do Estado é própria do sistema econômico-social hegemônico (capitalista), as relações e o trabalho são estabelecidos, segundo a lógica da produtividade. Assim, para pensar e discutir as condições de trabalho docente torna-se importante, segundo Oliveira (2002), compreender que “organização do trabalho escolar” é um conceito econômico e como tal, diz respeito à forma como o trabalho e os trabalhadores estão organizados na instituição escolar, visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. As condições de trabalho, portanto, referem-se, então, à forma como as atividades docentes estão especificadas, como os tempos estão divididos, como são distribuídas as tarefas e competências e, sobretudo, como as relações de hierarquia que refletem relações de poder se manifestam no interior da escola.

As condições de trabalho, discutidas nesse capítulo, dizem respeito a algumas variáveis que estruturam a forma como o trabalho docente está organizado no interior da escola pública, tendo como referência, o contexto da escola pública do Estado do Acre. Segundo Tardif e Lessard (2005), algumas dessas variáveis, de certa forma, permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino, tais como: a) *tempo de trabalho*, prescrito em decretos e leis, geralmente emanados do governo e negociados com associações e sindicatos de professores; b) *tempo dedicado ao ensino propriamente dito*, que corresponde ao trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos; c) *diversidade de tarefas*, tais como a recuperação de alunos, atividades paradidáticas, estudo etc.; d) *exigências formais/burocráticas a cumprir*, tais como a observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas; e) *número de alunos por turma*; f) *número de disciplinas a ministrar*; g) *vínculo empregatício*; h) *critérios de avaliação de desempenho profissional*; i) *condições materiais e ambientais do trabalho*, como a natureza dos lugares em que se realiza o ensino e os recursos disponíveis, como bibliotecas, equipamento de informática, laboratórios etc.; l) *diversidade da turma*, compreendendo alunos com necessidades educacionais especiais, dificuldades de adaptação e de aprendizagem, idade, sexo etc.; m) *idade e tempo de profissão*; n) *gênero* (pois as mulheres – maioria do corpo docente – muitas vezes têm que assumir uma jornada dupla e/ou tripla de trabalho, na escola e em casa), entre outras.

Partindo dessa perspectiva, observa-se a complexidade do conceito de "condições de trabalho", pois, segundo Tardif e Lessard (2005), essas condições envolvem tanto fatores materiais e ambientais quanto sociais, ligados ao "objeto de trabalho". Esse conceito também se torna complexo por envolver fenômenos resultantes da organização do trabalho, das exigências formais ou burocráticas a cumprir e, principalmente, dos modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumir tais exigências ou para evitá-las. No entanto, essas variáveis que comportam diversos fatores, fenômenos, exigências, modos e estratégias dos professores permitem caracterizar o quadro no qual o trabalho docente é realizado nas salas de aulas das diversas escolas públicas brasileiras, especificamente, no caso aqui estudado, nas escolas da rede estadual do Acre.

3.2.3.1 A organização do trabalho docente em relação ao tempo e seus condicionantes

O trabalho docente, em função do tempo, é caracterizado por sua organização em turnos. O docente pode trabalhar em duas ou mais escolas ou mesmo em dois turnos na

mesma instituição. Em todos os estados brasileiros, as esferas administrativas estabelecem um quadro legal em termos de convenções sobre a jornada de trabalho dos professores da educação básica que permite ter uma ideia sobre a organização do trabalho docente em relação ao tempo de trabalho. Geralmente, os contratos de trabalho, nessas dependências administrativas, estabelecem uma jornada de 25, 30 ou 40 horas semanais de trabalho.

Embora a aula seja o momento mais importante da atividade do professor, ela não esgota a sua jornada de trabalho. Uma série de atividades já foi realizada, previamente, pelo professor, antes do momento da aula propriamente dita, tais como, leitura, planejamento da aula, preparação dos recursos didáticos etc. Ao término da aula, ao chegar à sua casa, geralmente, tarefas pertinentes ao trabalho, ainda acompanham o professor. São exemplos dessas atividades: os cadernos e trabalhos dos alunos para corrigir, o preenchimento de cadernetas, a avaliação de como a aula foi desenvolvida (se precisa repetir o conteúdo ou seguir adiante com o programa), a seleção de materiais de pesquisa (livros, revistas, filmes etc.), a preparação do processo de recuperação da aprendizagem para os alunos que não apresentaram rendimento em termos de desempenho satisfatório, entre outros.

Enfim, dificilmente, será possível quantificar o tempo gasto pelos docentes em relação ao seu trabalho, levando em consideração a diversidade de tarefas realizadas no cotidiano escolar. Fora o tempo de aula na presença dos alunos, os outros tempos nem sempre podem ser bem delimitados. Consequentemente, nem sempre o tempo contabilizado nas jornadas contratuais é suficiente para a realização de todas as atividades necessárias para o alcance das finalidades do ensino, Portanto, não se tem como obter uma noção precisa sobre a jornada real de trabalho dos professores, quando se olha para além do tempo destinado ao ensino.

Em relação à definição das condições de trabalho docente, o *tempo* e o *tamanho* das turmas, são variáveis resultantes da organização do trabalho escolar, portanto, são objetos de discussões, negociações e regulamentações entre Estado e organizações dos trabalhadores.

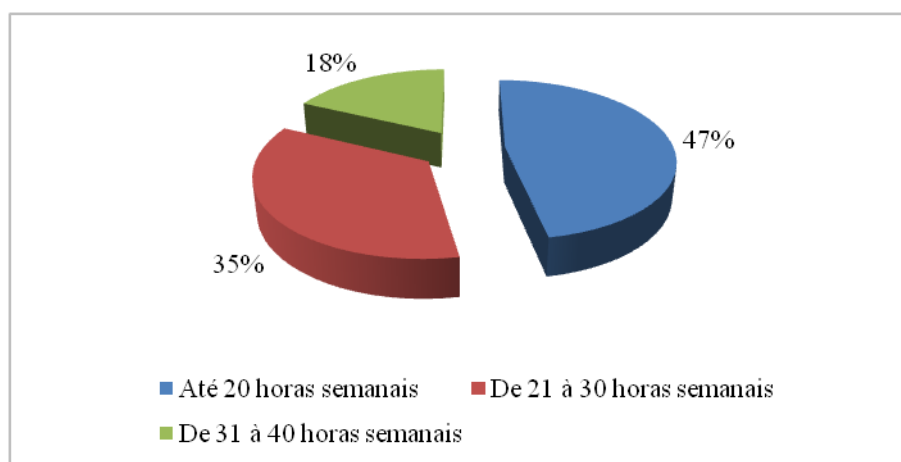
Frente a estas considerações, passa-se a descrição e análise dos dados coletados nessa pesquisa, no que diz respeito aos componentes que dimensionam o tempo de trabalho dos professores da educação básica da rede de ensino do Estado do Acre.

Em relação ao regime de trabalho, este é de trinta horas semanais, incluindo uma parte de horas em sala de aula (20 horas)⁷⁶ e uma parte de horas de atividades (10 horas) destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração

⁷⁶ Para os professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio e já efetivos na rede estadual, antes da aprovação do Plano de Carreira, em 1999, excepcionalmente, a jornada de trabalho é de 16 horas semanais em sala de aula, dedicação de 2 horas e meia na escola e o restante em local de livre escolha do professor.

da escola, às reuniões pedagógicas etc., sendo, preferencialmente, essas horas cumpridas na escola ou pelo menos 50% desse tempo na instituição escolar. O tempo dedicado ao ensino propriamente dito, ou seja, a jornada de trabalho semanal na presença dos alunos (independente da metodologia utilizada) revela que 47% dos professores pesquisados trabalham até 20 horas-aulas semanais, enquanto que 53% trabalham acima dessa jornada de trabalho. São professores com dois contratos ou com um contrato acrescido de aulas complementares.

Gráfico 17 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a jornada de trabalho semanal



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

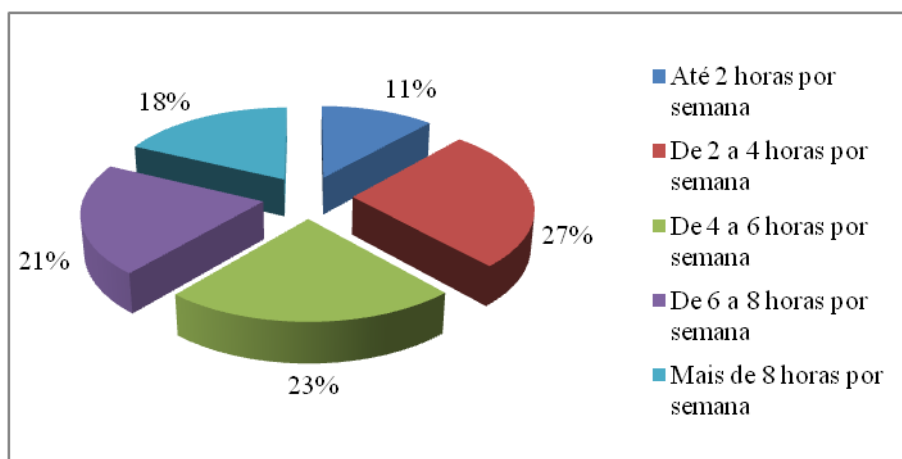
Conforme os dados já apresentados na Tabela 22, a maioria dos professores pesquisados estão satisfeitos em relação à carga horária estabelecida pela jornada contratual de trabalho. No entanto, o trabalho que o professor realiza não se limita ao “tempo” dispensado em sala de aula, na presença dos alunos, pois esses dados, de um ponto de vista administrativo, são apenas quantitativos. Quando se analisa o “tempo” de trabalho realmente utilizado pelos docentes para que possam dar conta das diversas atividades exigidas em seu cotidiano (caso isso seja possível), a análise segue outra lógica, onde outros condicionantes compõem a jornada de trabalho docente.

É preciso destacar, que a variável “tempo de trabalho” comporta tanto uma “dimensão prescrita”, do ponto de vista administrativo, quanto uma “dimensão real”, do ponto de vista das exigências reais do trabalho cotidiano. O tempo de trabalho dedicado a outras tarefas além do ensino, geralmente, acontece em casa, durante a noite, nos fins de semana e nas férias. Esse tempo, nem sempre é considerado na jornada contratual em termos reais. Ao deixar a escola depois de uma jornada de trabalho, “sempre” ou “frequentemente” os docentes levam

trabalho para casa.

Dos 240 professores participantes da pesquisa e que atuam na educação básica da rede de ensino estadual acriano, 92% confirmaram a condição de “sempre” ou “frequentemente” levar trabalho para casa no fim de sua jornada. Em relação ao número de horas que são gastas em casa com tarefas ligadas ao trabalho docente, como, preparação de aulas, correção de trabalhos e deveres de casa, elaboração e correção das avaliações, elaboração e preparação do material didático, leituras etc., 39% dos docentes responderam que gastam de 6 a 8 horas ou mais por semana; 38% gastam de 2 a 4 horas por semana e 23% gastam de 4 a 6 horas semanais com atividades extraclasse.

Gráfico 18 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo a jornada de trabalho semanal utilizada em casa com atividades docentes

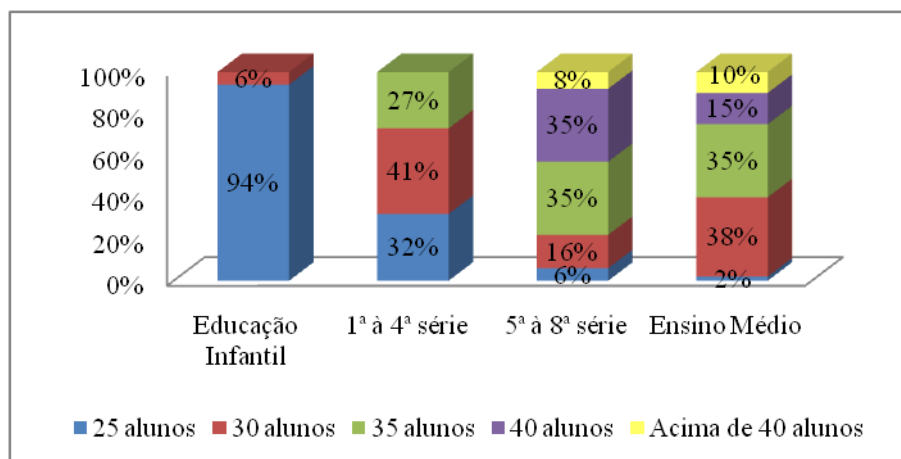


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Se considerar que a jornada contratual prever dez horas semanais de atividades remuneradas, “preferencialmente” cumpridas na escola ou pelo menos o mínimo de 50%, os professores da educação básica da rede pública estadual, em sua extensa maioria (39%), trabalham uma jornada semanal de 6 a 8 horas ou mais, ocupando-se com atividades docentes extraclasse. Essa jornada de trabalho somada às 5 horas cumpridas na escola (no planejamento semanal) ultrapassa o limite das 10 horas de atividades extraclasse remuneradas no contrato de 30 horas. Pode-se ainda afirmar que 38% dos docentes pesquisados, são suficientemente remunerados pelas horas de atividade extraclasse da jornada contratual de 30 horas semanais, pois estes declararam trabalhar em casa, até 2 horas por semana ou de 2 a 4 horas. O restante de 23% declarou gastar de 4 a 6 horas em casa, com atividades docentes, portanto, dependendo da quantidade real de horas trabalhadas, sua situação pode se encontrar na primeira ou na segunda análise.

Outro condicionante importante na análise do tempo de trabalho e que remete diretamente às condições de trabalho docente é o número de alunos por classe. Essa variável depende da etapa de ensino na qual atua o docente, conforme se pode observar no gráfico a seguir:

Gráfico 19 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o número de alunos por professor



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Na educação infantil encontra-se a proporção mais elevada de professores que trabalham com salas de aulas com 25 alunos (94% dos docentes), número este, considerado pelos professores como razoável. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a proporção mais elevada é a dos professores que trabalham com salas de aulas com 30 alunos; nos anos finais do ensino fundamental, a proporção mais elevada é a de professores que trabalham com 35 e 40 alunos por sala de aula (35% cada) e no ensino médio, a maioria trabalha com 30 ou 35 alunos por sala, 38% e 35%, respectivamente. No entanto há um número considerável de professores que trabalham com salas de aulas com 40 alunos ou mais, 25% dos professores pesquisados. Considerando que nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, os professores trabalham com uma média de cinco turmas, deduz-se que estes trabalham com uma média de 200 alunos, caso tenha apenas um contrato, no caso de possuir dois, esse número dobra.

O número de alunos por turma em relação ao segundo grupo de professores (participantes da entrevista) apresenta semelhança com os dados obtidos pelo primeiro grupo (participantes do *survey*). O que difere, é o número de turmas sob a responsabilidade de cada professor, apresentando dessa forma, variações conforme a especificidade da disciplina e a etapa de ensino. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, as classes são

unidocentes, um professor para cada turma, de modo que, o trabalho é multidisciplinar. Já nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a carga horária de cada disciplina é determinante em relação ao número de turmas que o professor deve assumir. As duas professoras da educação infantil e a professora da 2ª série do ensino fundamental trabalham apenas com uma turma, com uma média de 25 a 35 alunos cada uma; a professora da 4ª série do ensino fundamental trabalha com duas turmas, tendo cada uma delas, uma média de 38 alunos, são, portanto, 76 alunos em média sob sua responsabilidade; o professor da 5ª série do ensino fundamental leciona a disciplina de *geografia* e possui dois contratos, trabalha com 10 turmas, tendo cada uma, a média de 38 alunos, correspondendo a um total médio de 380; a professora da 8ª série do ensino fundamental leciona a disciplina de *língua portuguesa* e possui dois contratos, trabalha com 08 turmas, com uma média de 37 alunos, correspondendo a um total médio de 296; o professor da disciplina de *história* no ensino médio, cuja carga horária nessa etapa de ensino é de 5 horas semanais, possui dois contratos e trabalha com 08 turmas, o que corresponde a um total médio de 297 alunos, pois tem uma média de 27 alunos por sala; a professora da disciplina de *matemática* do 3º ano do ensino médio possui dois contratos e trabalha com 5 turmas ao todo, com uma média de 32 alunos por sala, tem, portanto, 160 alunos no total.

Observa-se, a partir desses dados, que analisar o tempo de trabalho de cada professor é uma tarefa complexa por envolver uma série de variáveis que dão uma configuração diferenciada para cada situação a depender de um número menor de alunos por classe, número de disciplinas etc. Todos os professores entrevistados declararam que é impossível não levar trabalho para casa e que o tempo mais absorvido em casa com tarefas docentes diz respeito, exatamente à elaboração e correção de trabalhos e provas dos alunos. Sobre essa situação, os professores dão os seguintes depoimentos:

Professor tem jornada dupla, infelizmente, sempre temos que levar trabalho pra casa. Agora mesmo, quando você chegou para me entrevistar, eu estava ajudando um professor, colega meu, na elaboração um plano de curso e que vou levar para terminar em casa no final de semana. Eu faço isso, por amizade, sabe? Eu gasto muitas horas de trabalho em casa, principalmente, no período de elaborar e corrigir as provas no final de cada mês ou bimestre. São muitas horas, pensa só... eu tenho 10 turmas de 38 alunos, 10 x 38 são 380 provas para corrigir. Para elaborar leva-se também muito tempo e depois ainda vem A VERGONHA DA EDUCAÇÃO: a recuperação. Depois vem a "ré" da "ré", e você, que é professor faz nem sei quantas "ré" da "ré"... ISSO É UMA VERGONHA, porque no meu tempo era assim: ficou? Paciência. Rodou mesmo! Durante a semana, no mínimo eu gasto umas 10 horas de trabalho, umas duas horas por dia, além do que trabalho na sala de aula. Além disso, eu participo de horas de planejamento aqui na escola, são duas horas no mínimo toda semana. Vieram me oferecer também uma vaga no conselho escolar e eu disse "DEUS ME LIVRE". Basta o que eu já tenho o que fazer. (Professor AFEF/5ªS/GEO)

Mas como fazer? Como deixar de levar trabalho para casa? Você tem alguma coisa para me dizer? Alguma ideia que faça com que eu não leve trabalho para casa? Talvez, só se eu mudar de profissão. Eu gostaria de saber se tem algum professor que não leva trabalho para casa, porque tem atividades que não tem como você realizar na sala de aula, principalmente, os trabalhos que a gente passa extraclasse, em que os alunos entregam todos de uma vez e aí você tem que levar pra casa, ler e corrigir em casa mesmo. (Professora AIEF/4ªS)

O grau de intensidade despendido pelos professores para realizar uma quantidade de trabalho em um determinado tempo é um indicativo para se analisar se há ou não uma intensificação do trabalho docente. Dal Rosso (2008, p. 23) utiliza o conceito de intensidade como “o emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho”. Observa-se nas falas dos professores, acima reproduzidas, um desgaste tanto físico quanto emocional em relação ao tempo gasto com algumas atividades docentes, por exemplo, o número de vezes em realizam a “recuperação da aprendizagem” e a elaboração de “relatórios bimestrais” sobre o desempenho escolar dos alunos. Percebe-se, também, pelo esquivamento do professor de geografia em participar do Conselho Escolar, que essa tarefa é uma atribuição a mais, entre tantas outras que já possui em sua jornada de trabalho, o que lhe forçará, um gasto a mais de energia física e emocional.

É inegável o caráter elástico do tempo na organização do trabalho docente. No entanto, se for observada a jornada de trabalho contratual (30 horas semanais) dos professores da educação básica da rede estadual do Acre e a quantidade de horas que os professores pesquisados declararam que trabalham em casa (em torno de 10 horas semanais), pode-se concluir que estes são pagos tanto pelo trabalho realizado em sala de aula (no máximo 20 horas-aula), quanto pelas horas-atividades (10 horas-aula). Para essa situação, especificamente, não há como dizer que há precarização do trabalho docente, já que o salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções corresponde ao tempo que realmente se gasta com as atividades pedagógicas, declarado pelos próprios professores, participantes da pesquisa.

No entanto, observa-se pelos depoimentos dos professores, um possível indicador de intensificação do trabalho resultante do aumento de tarefas burocráticas que os professores têm que realizar, tendo que adaptar-se às situações novas, tais como, as diversas formas de prestação de contas do seu trabalho, mediante relatórios coletivos e individuais dos alunos, como também pelo número de turmas assumidas pelos professores, possibilitando uma maior exploração do seu trabalho. Esse tipo de intensificação do trabalho docente, que ocorre na

jornada de trabalho remunerada é considerado por Oliveira (2006), uma das estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração do trabalho. A autora afirma que “os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade” (p. 214). Essa situação, que acaba por exigir dos docentes, uma postura e uma ação frente a essa nova realidade é expressa nos depoimentos a seguir:

Quantas vezes, aqui na sala de aula, eu vejo algumas crianças chegarem com machucados. A gente pergunta o que foi e eles dizem que caíram quando estavam brincando, mas a gente sabe quando essa história é verdade ou não, só pelo semblante da criança. Ela responde sem olhar na cara da gente, responde olhando para o chão. Geralmente, essas crianças vivem com o padrasto, enquanto a mãe vai trabalhar. Isso, quando não acontece o pior e a gente tem que acionar o Conselho Tutelar para vir até a escola, pegar referências daquela família etc. São tantas as coisas que aparecem na sala de aula e que a gente tem que tomar determinadas providências, que às vezes eu me pergunto: porque tudo quanto é problema tem que ser resolvido na escola? Do jeito que as coisas vão, daqui a pouco a gente vai ver tudo quanto é profissional dentro da escola, menos professor. Porque dentista, oftalmologista, juiz da vara da infância, conselheiro tutelar, policial, psicólogo, assistente social e um outro bocado de gente, vez ou outra, estão dentro da escola. Ou a gente acaba assumindo essas várias funções que é desde ensinar a criança a merendar com a boca fechada, não falar de boca cheia, escovar os dentes, ver se ela enxerga direito “quando tira da lousa” [escrever o que está na lousa para o caderno], observar se ela está machucada quando chega à escola, dá uma de psicóloga dessa criança, ir conversando com ela pra ouvir quais são seus problemas e tentar ajudar... Ou então, a gente vai acabar sendo inútil na escola, pois os outros problemas que a gente tem com esses alunos são bem maiores do que os de aprendizagem. (Professora AIEF/4^{as}).

Ah, se os problemas da escola, fossem hoje, somente relacionados à aprendizagem dos alunos. A gente tem que ensinar desde a matemática até como se sentar da maneira correta, principalmente, valores e comportamento. Os pais não ensinam mais nada aos seus filhos, hoje em dia eles chegam à escola com tantos problemas, por exemplo, eu tenho uma garota de 16 anos na minha sala que está grávida. Então, na escola, a gente tem que trabalhar temas como educação sexual, violência escolar, drogas etc. Hoje eu tenho que está dividindo tudo isso com o ensino de português. (Professora AFEF/8^{as}/POR).

Santos (2002) faz uma análise bem apropriada sobre o desafio que o docente tem nos dias de hoje para realmente assumir sua função e seu papel de acordo com que é posto pelas políticas públicas no campo educacional:

[...], o professor é desafiado a educar essa população, tarefa que para ser desempenhada termina passando por várias outras, como resolver problemas de alimentação e doenças dos alunos, ajudá-los a superar problemas emocionais, orientá-los em relação ao comportamento sexual, trabalhar com a prevenção ao crime e às drogas, entre outros.

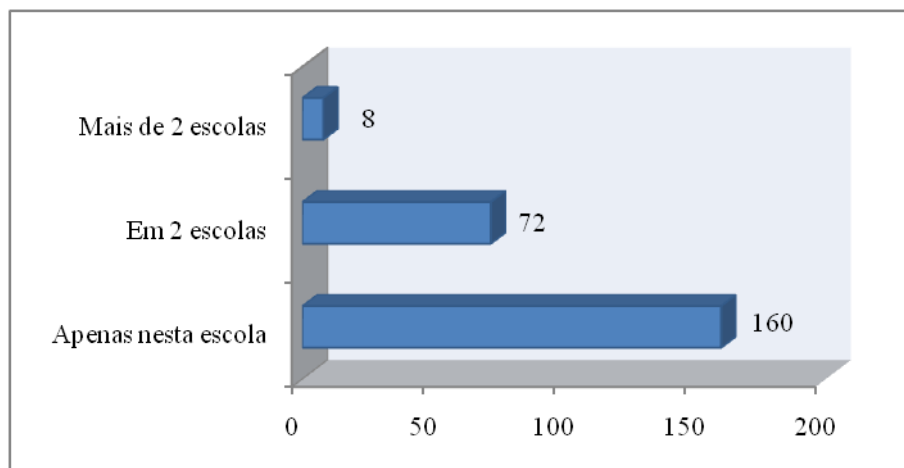
Fica evidente, nesse quadro, que estão sendo colocadas responsabilidades e tarefas muito complexas e demasiado número de problemas para o docente solucionar. Dependendo de seu compromisso, de suas possibilidades e interesses, determinados

aspectos serão priorizados por esses profissionais no seu trabalho cotidiano. No entanto, todos os problemas acima citados são tão importantes e exigem respostas tão imediatas que o docente é constantemente assaltado por dúvidas, incertezas e indecisões, quando não a apatia ou o desespero. Como conciliar as atividades de assistente social, com as de psicólogo, de profissional da saúde pública e com o exercício do magistério? Qual o seu papel? Para o que está preparado para atuar e que tipos de problemas é capaz de resolver? (p. 364).

Diante desse cenário, Santos (2002) afirma que esses problemas educacionais não poderão ser resolvidos, sem antes, atender as necessidades das camadas populares por meio de políticas públicas de redistribuição de renda, de emprego, saúde, habitação, saneamento e programas sociais de diversas ordens, pois a educação sozinha, não pode assumir a solução dos problemas sociais.

Outra dimensão importante na análise do trabalho docente, diz respeito ao número de estabelecimentos escolares em que lecionam os professores da educação básica. Os resultados obtidos por essa pesquisa evidenciam que predomina o docente que trabalha em uma única escola. São 160 professores nessa condição, que corresponde a 66,5% do total de 240 docentes. São 72 professores que trabalham em duas escolas, que corresponde a 30% e 8 que trabalham em mais de duas escolas, correspondendo a 3,5% do total.

Gráfico 20 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o número de escolas em que trabalham

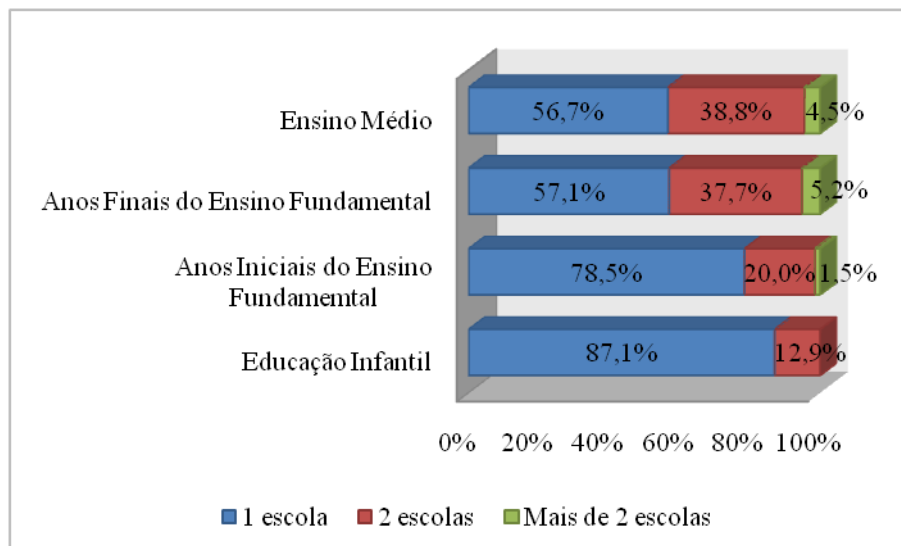


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

A proporção de professores que trabalham em duas ou mais escolas é maior nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, enquanto que na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a proporção maior é dos professores que trabalham apenas em uma escola, conforme se observa no Gráfico 21. De acordo com as etapas de ensino, os professores que atuam apenas em uma escola distribuem-se da seguinte forma: 87% na educação infantil; 78,5% nos anos iniciais do ensino fundamental; 57% nos anos finais do

ensino fundamental; e 57% no ensino médio.

Gráfico 21 – Professores da Rede Estadual do Acre segundo o número de escolas em que trabalham por etapa/segmento de ensino da educação básica



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Do total de professores pesquisados que atuam nos anos finais do ensino fundamental (77 docentes) e do total dos professores que atuam no ensino médio (67 docentes), 43% de cada grupo trabalham em duas ou mais escolas. Esse número é bastante significativo quando se analisa que esses professores se dividem em dois ou mais diferentes estabelecimentos escolares, o que pode resultar na ausência de identificação com uma escola em particular. Considerando ainda, que nesses segmentos da educação básica, geralmente, os professores trabalham com uma média de 4 a 5 turmas em cada turno ou estabelecimento escolar, o que aumenta consideravelmente o número de alunos com os quais tem que trabalhar.

3.2.3.2 A organização do trabalho docente em relação à diversidade de tarefas

Com já foi discutido, o ensino compreende uma diversidade de tarefas docentes que vão além da sala de aula. Além do trabalho realizado em sala de aula, o ensino propriamente dito, outras atividades compõem a jornada típica de trabalho do professorado. Entre elas pode-se citar: os períodos de preparação das aulas, correção e avaliação, recuperação, acompanhamento de estagiários da Pedagogia e de outras licenciaturas, reuniões pedagógicas, reuniões com os pais, a vigilância dos alunos (principalmente, na educação infantil), leituras, participações em cursos de aperfeiçoamento etc. Tais funções docentes sempre fizeram parte do trabalho docente como profissão. O caráter parcialmente elástico, como defende Tardif e

Lessard (2005), não permite quantificar essas tarefas de forma precisa.

Por exemplo, o fato de um professor pensar num aluno em dificuldades num fim de semana ou em problemas disciplinares que ele experimenta com um grupo de alunos dificilmente é mensurável em termos de quantidade, mas não deixam de constituir exemplos de carga informal de trabalho (p. 133).

Atualmente, vários estudos no Brasil sobre a realidade do trabalho docente (ALVARENGA, VIEIRA & LIMA, 2006; AUGUSTO, 2004; DUARTE, 2008a; 2008b; LOURENCETTI, 2008; MONFREDINI, 2006; OLIVEIRA, 2003; SANTOS, 2007; SHIROMA & EVANGELISTA, 2004; SILVA & FERNANDES, 2006;) vêm discutindo o aumento das tarefas docentes decorrentes das novas funções sociais assumidas pela escola pública. Segundo esses estudos, as atividades comumente aceitas e reconhecidas como funções “clássicas” do trabalho docente vêm sendo alteradas pelo processo de reorganização escolar, resultando em novas exigências para o exercício da profissão.

Confirmando essa posição, Oliveira (2007, p. 368) destaca que,

Os trabalhadores docentes se vêem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho. Assim, o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras.

No caso específico do contexto desta pesquisa, ao ser perguntado aos docentes da rede estadual do Acre sobre quais as principais atividades desempenhadas por eles, além do ensino, em ordem de maior frequência, responderam: planejamento de ensino, cursos de formação continuada e diversas reuniões, como a de pais e mestres, do conselho escolar, para elaborarem o projeto político-pedagógico da escola, para traçar metas do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) etc. A proporção em que aparecem essas atividades citadas pelos professores são apresentadas na Tabela a seguir:

Tabela 26 – Atividades desempenhadas pelos Professores da Rede Estadual do Acre além do ensino

Atividades desempenhadas pelo professor além do trabalho em sala de aula	Frequência	Proporção (%)
Reuniões de planejamento na escola	125	52%
Cursos de formação continuada na escola	60	25%
Reuniões com pais de alunos	20	8%
Reuniões do Conselho Escolar	14	6%
Reuniões para discutir e elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP)	12	5%
Reuniões sobre Planejamento de Desenvolvimento da Escola (PDE)	9	4%
Total	240	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Ao reproduzir essa mesma questão para o segundo grupo de professores participantes da pesquisa, as atividades mais citadas por eles, foram exatamente nessa ordem: o planejamento de ensino, reuniões pedagógicas, reuniões com os pais dos alunos e cursos de formação continuada.

Ainda, no que se refere às atividades docentes, foi perguntado aos participantes da pesquisa, quais as atividades que mais absorvem seu tempo de trabalho. O ensino, com carga horária própria determinada pelas normas institucionais, foi a tarefa apontada em primeiro lugar por todos os professores participantes da pesquisa, tanto do primeiro grupo (240 docentes), quanto do segundo (08 docentes). Para Tardif e Lessard (2005), o ato de ministrar aulas é o único elemento comum a todos os docentes, de qualquer nível de ensino, em qualquer parte do mundo, no entanto, mesmo constituindo-se na essência da atividade docente, seria um engano achar que se trata de uma tarefa simples, unificada e linear. A atividade de ensinar é complexa, dinâmica e composta de diversas outras tarefas que se interagem uma com as outras, como a gestão da classe, à organização didática da aprendizagem, o planejamento da matéria de estudo, as interações com os alunos, entre outras.

Em segundo lugar, a atividade de manutenção da disciplina dos alunos foi apontada por 48,3% dos participantes do primeiro grupo da pesquisa (116 professores) e pela metade dos participantes do segundo grupo (04 professores). A atividade de manutenção da disciplina do aluno, diferentemente da atividade de ensino, pode ser compreendida como um trabalho invisível, pois não se tem uma determinada carga horária prevista para realizar, especificamente, essa atividade. Geralmente, ela acontece no tempo determinado ao ensino, na relação entre professor e aluno na sala de aula. Devido à carga de componentes emocionais da relação com os alunos, o esforço gerado para conseguir um ambiente no qual se possa ministrar a aula, exige do docente um gasto de energias físicas e psíquicas em grande quantidade, ou seja, o docente acaba empregando uma intensidade de energias maior do que

normalmente empregaria. Por meio de entrevistas, os docentes (que apontaram essa atividade como a segunda que absorve mais tempo de trabalho) atribuíram como causas do problema da indisciplina, alguns fatores, como a falta de respeito pela figura do professor e a dificuldade que as famílias têm, atualmente, em se envolverem com o processo de escolarização de seus filhos. Segundo eles, essa atividade provoca uma sobrecarga de trabalho, com desgastes emocionais intensos e perda do tempo de trabalho com os conteúdos escolares. Os depoimentos que seguem, são exemplos dessa posição:

Hoje os alunos estão muito indisciplinados, cheios de razão. Eles bagunçam na aula e aí você manda o aluno pra coordenação, e você não vê nenhuma punição. Não que eu esteja defendendo algum tipo de punição para tirar da escola ou da sala de aula. Mas eu queria que alguma coisa fosse feita para que esse aluno mudasse o comportamento em sala de aula. Os alunos voltam para a sala de aula e ainda ficam rindo da sua cara, porque nada foi feito, eles não sofrem nenhuma pena. Tem aluno que ainda diz assim para o professor: “eu fui tomar um cafezinho com o coordenador”. E a gente fica com cara de BABACA. O professor não tem mais autonomia, não é voltar à escola tradicional não, mas é fazer com que ele sofra algum tipo de punição por ter tido um comportamento inadequado. Até o que você fala para o aluno tem que ter muito cuidado, porque se o aluno se sentir ofendido, lá vem o pai, a mãe e até o Ministério Público. Antigamente o Ministério Público trabalhava com coisa séria, mas agora, ele fica perdendo tempo com tantas “coisinhas” que a escola poderia resolver sozinha com a colaboração dos pais. Mas também tem uma coisa, os pais não querem ver seus filhos reprovados não, mesmo que o seu filho não tenha nada escrito no caderno. E aí o professor fica nesse meio e perde completamente a “moral” na sala de aula. (Professor EM/1ª/HIS)

Se eu fosse contabilizar o tanto de tempo que eu levo na sala de aula separando briga, aconselhando os alunos, dizendo pra eles o que é certo e o que é errado nessa vida, que não se deve resolver as coisas pela violência, que estudar é importante pra ele, porque pobre, só pode se apegar é a educação mesmo! E se ele acha que o que eu estou fazendo na sala de aula serve pra mim, não serve não. Ninguém vai tomar o que eu já sei, mas ele vai precisar mais cedo ou mais tarde desses conhecimentos pra sobreviver nesse mundo. Mas, você pensa que eles me escutam? É essa LADAINHA todo dia. E os CONTEÚDOS? Vão ficando pra depois... (Professora AFEF/8ªS/POR).

Olha, eu vou te dizer uma coisa: hoje em dia tá cada vez mais difícil ensinar esses jovens, porque eles não têm um pingão de respeito pelo professor. Parece que a gente é um ZÉ NINGUÉM em sala de aula. A gente fala, explica e eles ficam conversando entre eles como se a gente nem estivesse ali. São todos uns revoltados, parecem que vêm pra escola obrigados, e aqueles que vêm, assistem duas ou três aulas e depois somem, só Deus sabe pra onde e pra fazer o quê. Eu estou perdendo a fé, sinceramente. Quando a gente chama os pais aqui na escola e pedimos pra eles falarem com os filhos deles, aconselharem a prestar mais atenção às aulas etc., eles dizem assim: o senhor faça o que quiser, eu lhe autorizo a tomar qualquer providência, porque eu, já tentei de tudo e não deu jeito. Agora me diga: o que fazer com esses alunos quando a própria família, o próprio pai já desistiu dele? (Professor AFEF/5ªS/GEO)

O discurso proferido indica a insatisfação dos docentes com a omissão dos pais no processo educativo e de escolarização de seus filhos o que resulta para a escola, e mais diretamente para os professores, essa tarefa de forma única e exclusiva. Em outras palavras, a escola e seus profissionais vêm assumindo na atualidade, responsabilidades para além da sua função de instrução. Cabe a essa instituição e aos agentes que nela trabalham, as responsabilidades que antes eram atribuídas à família. Portanto, muito da intensificação do trabalho docente, segundo os professores entrevistados advém, de certa forma, do isolamento em que se encontram os professores na tarefa de educar e instruir crianças e jovens, pois, não podem contar com o apoio das famílias nessa tarefa. Alguns estudos (APPLE, 1995; DAL ROSSO, 2006; KUENZER & CALDAS, 2007; LOURENCETTI, 2006) indicam que os problemas de ordem social enfrentados pelos professores acabam por demandar desses profissionais, uma maior capacidade intelectual, afetiva e de cuidados. Na maioria dessas situações, os professores não se sentem capazes de responder adequadamente a tais questões, o que pode gerar nesses profissionais, um sentimento de culpa e autorresponsabilização que podem resultar na intensificação e autointensificação do trabalho docente. A base necessária da intensificação do trabalho é o consentimento voluntário dos professores nesse processo, portanto, para Garcia e Anadon (2009, p. 75), isso acontece, fundamentalmente, por três motivos: pela “incitação a sentimentos de autorresponsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública”, pelo “estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização” e pelo “exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária”.

Em terceiro lugar, destaca-se o cumprimento de normas e exigências emanadas das diretrizes pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação, como outra atividade que absorve mais tempo de trabalho, sendo apontado por 27,6% dos docentes que participaram da primeira etapa da pesquisa. Em relação aos docentes da segunda etapa da pesquisa, 03 destacaram essa mesma atividade, dando como exemplo, os relatórios de avaliação de aprendizagem dos alunos, a serem entregues à coordenação da escola a cada bimestre. Os professores declararam que a elaboração desses relatórios, além de exaustiva, é excessiva, tendo em vista que, já fazem esse relato de forma detalhada ao preencher as cadernetas de classe (também conhecidos como “diários” de classe). Os depoimentos a seguir, são exemplos desse tipo de reclamação por parte dos professores entrevistados:

O que mais absorve a gente é a burocracia que vem a Secretaria de Educação que exige da equipe de coordenação da escola e ela exige da gente. Uma dessas exigências é a de preencher coisas que não são necessárias, por exemplo, a caderneta, tudo que você preenche nela, que você já põe nela, tem que fazer tudo de novo, fora à parte, pra entregar em forma de relatório. A gente acaba fazendo determinadas coisas que você já fez... Se eu já tenho meu plano de aula pronto, já mostrei para o meu coordenador, por que que eu tenho que colocar tudo de novo na caderneta? Eu não consigo entender essa norma. Eu sou obrigada a colocar tudo na caderneta, os objetivos, os conteúdos, todo o planejamento tem que ir para a caderneta. O que muda é a avaliação, porque ela tem que ir de forma bem detalhada, especificada aluno por aluno, exemplo: o aluno “tal” não alcançou “tal” e “tal” objetivo “por isso” e “por isso” etc. Quando os alunos vão bem, em termos de aprendizagem, você até fala de uma forma geral, mas aqueles que não vão bem, você têm que especificar em que aspecto da aprendizagem, cada um teve dificuldade. E quando os pais vêm? Eles vêm e fazem uma briga de ter polícia e aí você tem que arrastar a caderneta e provar por “A” mais “B”, como foi o desempenho do filho dele durante o bimestre inteiro, ou seja, eu tenho que dizer, “tintim” por “tintim”, por exemplo: “tal” dia seu filho não fez a tarefa “tal”, “tal” dia seu filho não trouxe o material de aula e ficou sem fazer nada, “tal” dia eu fiz “isso” e “aquilo” para chamar a atenção dele e ele não quis participar de nenhuma atividade, então não atingiu essa e outra habilidade etc. Um dia sabe o que aconteceu comigo no meio do ano? Eu entreguei as cadernetas, mas não entreguei os relatórios de cada sala. Entreguei só as médias e as cadernetas porque o relatório já está na caderneta. Quando foi na primeira reunião de avaliação na volta do semestre, citaram os nomes de vários professores que não tinham entregado os relatórios e o meu nome estava no meio. Eu disse que eu tinha feito os relatórios e perguntei se eles não tinham lido as cadernetas porque lá tem os relatórios bimestrais de tudo o que ocorre durante o bimestre. Por que eu tenho que perder meu tempo fazendo dois relatórios sobre a mesma coisa, um na caderneta e outro para entregar separado? A burocracia é tão grande que você perde muito tempo fazendo coisas desnecessárias. E se a gente se rebelar e não fazer o que exigem, mesmo tendo consciência de que é uma perda de tempo e que não tem serventia nenhuma, nós passamos como incompetentes, sabia? (Professora EM/3ºA/MAT).

Vou ser bem sincera contigo: o tempo que eu gasto na sala de aula pra ensinar, não me absorve tanto assim, porque eu gosto de dar aula, até esqueço os meus problemas quando entro na sala de aula, a não ser pelo tempo que eu perco tentando disciplinar os alunos para que eu possa dar minha aula. Isso, eu confesso que já me absorve bastante. Agora o que eu acho uma perda de tempo mesmo, é o absurdo de relatório disso, relatório daquilo que eu tenho que prestar conta sobre a avaliação dos alunos. Eu tenho oito turmas, quatro de manhã e quatro de tarde, em cada turma eu tenho mais ou menos uns 37 alunos. Agora você imagina ter que especificar num relatório como foi a aprendizagem de cada um desses alunos, quem atingiu os objetivos educacionais, quem não atingiu; quais conteúdos tiveram dificuldades; o que eu fiz pra tentar solucionar os problemas de aprendizagem; quais os resultados etc., etc. Sinceramente, eu acho isso um absurdo e me revolto toda vez que tenho que fazer isso, ainda bem que esses relatórios são bimestrais. Eu mesmo discordando, acabo fazendo pra não ter uma imagem de profissional relapsa perante os meus colegas, porque nas reuniões não tem isso não, é lido em voz alta todos os nomes dos professores que não entregaram os benditos relatórios. E fico me perguntando: pra quê que eles querem esses relatórios, se eles nem lêem? Mesmo porque, os coordenadores também não têm tempo pra isso. (Professora AFEF/8ºS/POR)

Pra você ter uma ideia, no final de cada dois meses, por causa desse “BENDITO RELATÓRIO” que tenho que entregar, eu passo o sábado e o domingo inteiro fazendo isso. No normal, eu gasto entre 08 a 10 horas por semana de trabalho em casa pra dar conta das minhas atividades, mas, quando tem que entregar os relatórios, gasto muito mais que isso. (Professora AIEF/4ºS)

Esse tipo de procedimento que exige o cumprimento de tarefas por meio de determinadas normas burocráticas presentes na escola, demanda um maior tempo, de energia e de envolvimento do professor, podendo também resultar, em intensificação do trabalho docente. No entanto, apesar de a maioria cumprir com essa norma, não significa que estão concordando com as mesmas, pois se observa em seus depoimentos, críticas e discordâncias, como também, a explicitação das razões pelas quais não concordam com essa prática. Outra prática decorrente das normas burocráticas emanadas das diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação e que é criticada por parte dos professores entrevistados, diz respeito à quantidade de avaliações, que segundo eles, são obrigados a realizarem para que os alunos possam ter um aproveitamento satisfatório em seus processos de aprendizagem. O conflito gerado pelo fato de os professores realizarem uma tarefa apenas por cumprimento de uma norma burocrática, hierarquicamente superior, sem que encontrem um sentido ou uma razão para isto, por vezes, pode provocar nesses profissionais, alguns desvios dessas práticas. Os docentes declararam que, antes, praticamente se “matavam” para realizar tantas recuperações ao longo do processo de ensino. Frequentemente, segundo os docentes, todas as atividades avaliativas tinham que ser repetidas inúmeras vezes, porque a maioria dos alunos não conseguia a nota mínima aceita como “padrão classificatório” e muito menos, a nota mínima aceita como “padrão de qualidade”⁷⁷. Essa exigência acabou impulsionando os docentes a utilizarem o artifício de “baixar o nível de exigência das provas” e adotar a prática de “trabalhos adicionais” como forma de complementar as notas obtidas pelos alunos. Dessa forma, se livram de mais uma jornada de trabalho extra, resultante da repetição de aplicação de provas e testes para quase todos os alunos da turma e, conseqüentemente, repetia-se também o trabalho de correção dessas avaliações, como ilustra os depoimentos dos professores entrevistados:

Quando eu percebi, eu estava fazendo duas vezes a mesma coisa, acredita? Ou seja, aplicava uma prova hoje e já sabia que teria que aplicá-la novamente pra todo mundo da sala porque nenhum deles ia mesmo conseguir a nota 7 (sete). E os alunos, espertos do jeito que são, logo aprenderam a dançar conforme a música, ou seja, nunca estudavam pra primeira prova porque já sabiam, de antemão, que teriam outras chances pra recuperar as notas. Eu me sentia um OTÁRIO, por DEUS DO CÉU! Agora, eu baixo bastante o nível de exigência das provas, porque pelo menos, o número de alunos que vão pra recuperação é bem menor e aí, eu não tenho que corrigir tudo de novo. Mesmo assim, alguns alunos ainda zombam da

⁷⁷ O sistema de avaliação institucionalizado pela rede pública de ensino do Estado do Acre estabelece como padrão mínimo de qualidade a nota 7 (sete) e como padrão mínimo classificatório (mínimo para a aprovação) a nota 5 (cinco). Submeter-se-ão aos estudos de recuperação todos os alunos que na avaliação da aprendizagem, de cada bimestre letivo, não alcançarem o padrão mínimo de qualidade, expresso na nota 7 (sete).

gente, acredita? Às vezes entregam as provas só assinadas e dizem pra você: olha aí professor, não deu pra estudar nessa não, fica pra próxima, tá legal? É um total desrespeito com o trabalho da gente, queria ver no meu tempo, quem passou, passou e quem não passou, acabou e pronto! (Professor EM/1ºA/HIS)

Se a gente fosse exigente mesmo, ou seja, fizesse uma prova com certo grau de dificuldade, a gente ia passar o bimestre inteirinho fazendo só isso: prova, recuperação, recuperação da recuperação e, assim por diante. Então, além da prova, a gente passa uns trabalhos de pesquisa pra fazer em casa - se bem que muitas vezes acontece deles nem trazer, tamanho é o interesse! -, outros trabalhos em grupo, dá nota pelas atividades do caderno e aí, quando a gente faz a média, até que não sai tão ruim, não. Hoje em dia a escola dá muita chance pra esses alunos, até para aqueles que ficam reprovados mesmo, ainda tem chance de no início do ano seguinte, fazer uma 'provinha' e passar. (Professora AFEF/8ºS/POR)

Muitas vezes, eu repito a mesma prova pra ver se eles (alunos) tiram logo a média necessária e, assim, acabo com tanta recuperação. Sinceramente, é estressante você ficar repetindo o trabalho tantas vezes, até o aluno ser aprovado. Às vezes me pergunto: por que eles (secretaria de educação) não mandam logo a gente dar a nota a todo mundo, já que está claro que não pode reprovar. Eles querem só índice de aprovação, se o aluno está realmente aprendendo ou não, problema dele, o Estado não está nem aí. O que importa é esse aluno não repetir o ano pra que o governo não fique gastando mais do que o necessário com ele. (Professor AFEF/5ºS/GEO)

Diante desses depoimentos, cabe questionar se a Secretaria de Educação, ao estabelecer na Instrução Normativa Nº 4/2004, que a recuperação ao ser oferecida aos alunos no exercício das atividades curriculares do ano letivo, seguisse duas orientações para sua realização – uma com nota mínima aceita como padrão de qualidade e outra com nota mínima aceita como padrão classificatório (mínimo para aprovação) – não enfatizou mais a forma do que o conteúdo do processo de recuperação da aprendizagem, que além de priorizar índices classificatórios e de qualidade, deve oferecer reais condições de trabalho para que o professor possa criar novas situações e formas de ensinar aos alunos que não aprenderam? Ou foi a escola que ao assumir novas posturas para obedecer ao que rege a Instrução Normativa, em relação à aprendizagem de maneira estereotipada, dando mais valor a forma do que ao conteúdo das ideias? Ou ainda, seria possível dizer que, os professores trazem para a escola determinadas visões da educação que não são fáceis de serem modificadas?

O fato é que, a ideia de que todos devem aprender e que se deve dar chance a que todos alcancem os objetivos é inquestionável. No entanto, para que essa ideia venha se tornar uma prática efetiva, condições devem ser oferecidas, afinal, para não deixar nenhum aluno para trás, é necessário projetos de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, como aulas suplementares em contraturnos, professores de reforço etc. Quando essas condições não são dadas, torna-se comum a ideia não se concretizar.

Na análise dos depoimentos dos docentes pesquisados, observa-se que estes, a partir das condições materiais oferecidas para a realização de seu trabalho, desenvolvem certas estratégias que, necessariamente, não se inscrevem nos padrões institucionais exigidos. Como afirma Barroso (2005, p.733), “o processo de regulação compreende, não só, a produção de regras [...] que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos actores em função dessas mesmas regras”. Portanto, pode-se concluir que, a tecnocracia educativa não se instala no âmbito da escola e do trabalho docente, sem que haja alguma resistência por parte de seus profissionais, mesmo que essa resistência acabe por provocar nos professores, atitudes e comportamentos de enredos arditos, como os declarados nos depoimentos anteriores. A escola, enquanto uma construção social é uma organização, na qual, os docentes têm sempre uma margem de liberdade (ou de manobra) na definição de seus comportamentos, portanto, as normas burocráticas instituídas ou formalizadas, podem induzir efeitos não pretendidos sobre os comportamentos dos seus profissionais.

A divisão do trabalho no interior da escola e o excesso de tarefas burocráticas não são realizados apenas por razões de ordem técnica, mas visam também a assegurar o controle hierárquico sobre o trabalho docente de forma a atender aos interesses das políticas do Estado e, assim, monitorar as iniciativas desses profissionais. Vários são os dispositivos utilizados pelas últimas políticas educacionais que têm como intenção, regular as práticas e as decisões dos professores, estabelecendo um quadro de condutas consideradas legítimas para se efetivar o processo educativo. Esses dispositivos podem ser compreendidos como

ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas a um fim determinado. Essas ações funcionam de forma pouco coordenada no seio das relações institucionais, buscando a prevenção/interrupção de desvios e/ou rupturas do grupo social (VIEIRA, HYPÓLITO & DUARTE, 2009, p. 225).

Compreende-se, então, que esses dispositivos constroem controles sobre aquilo que os professores e as professoras fazem em sala de aula e na escola e por extensão, asseguram o exercício do poder institucional assentado nas normas legais (normatização), que, frequentemente, reforçam e multiplicam as práticas burocráticas do sistema de ensino. No Acre, uma dessas formas utilizadas para estabelecer o controle sobre o trabalho docente e que na percepção dos professores da rede estadual, foi uma das atividades que se alterou bastante

depois das reformas educacionais, principalmente, depois da implantação do novo plano de carreira, diz respeito ao planejamento de ensino. Essa questão aparece nos seguintes depoimentos:

A questão do planejamento mudou bastante, geralmente se planejava, mas se deixava muito a critério do professor. A gente planejava em casa e só chegava na escola e entregava para a coordenadora. Ninguém fiscalizava, acabava acontecendo de você dar os conteúdos que você queria. Muitas vezes acontecia do professor não dar aquele conteúdo que tinha dificuldade pra ensinar ou então aquele que ele não encontrava em livro algum, simplesmente ele pulava. Eu vi muito isso na minha escola. Depois, ele dizia que não tinha dado tempo de dar certo conteúdo e pronto, quem é que iria atrás disso? Mas, agora, essa questão de dar ou não dar o conteúdo que você quer, só porque você não sabe ou não encontrou em algum livro, tá muito mais difícil. Há um acompanhamento dos conteúdos que você trabalha durante o bimestre, verificando o que deu tempo dar do conteúdo planejado e o que não deu. E ainda tem o acompanhamento da coordenação pedagógica da escola, semanalmente, pra que você possa trabalhar todo o programa da disciplina ou em alguns casos, quando a turma não acompanha tão bem, pelo menos priorizar aqueles conteúdos mais importantes. (Professora AFEF/8ªS/POR).

Uma coisa que mudou bastante em relação ao que eu fazia e faço hoje na escola foi o planejamento da minha disciplina. Antes a gente fazia em casa e já trazia o plano todo feitinho. Agora a gente tem que fazer aqui na escola. Uma vez por semana, a gente fica na escola quando termina a aula para planejar. Por um lado, foi bom, porque a gente acaba trocando ideias com as outras professoras que trabalham a mesma disciplina e troca também informações sobre os alunos que já passaram por elas e que agora são nossos alunos. Isso é muito importante – conhecer os alunos – quando a gente vai planejar. Por outro lado, nunca dá tempo suficiente para terminar o planejamento MESMO, a gente só traça mais ou menos o que vai trabalhar na semana, escolhe os textos, os conteúdos, enfim, o grosso mesmo, acaba sendo feito em casa. Então, você acaba mesmo, no final das contas, planejando em dois lugares, na escola e em casa. (Professora AIEF/4ªS)

Olha, sinceramente, essa questão de planejar na escolar nem sempre dá certo. Tem professora que não faz nada e a gente acaba fazendo todo o trabalho. Depois, elas copiam tudo que a gente fez no caderno delas. Eu, pessoalmente, prefiro trabalhar em casa, sozinha com meus livros, mesmo porque nem sempre a escola tem os livros com que eu gosto de trabalhar e não dá pra levar todos no dia de planejamento, já bastam os cadernos das crianças que eu carrego pra escola, é um peso só. Em casa, eu me sinto muito mais confortável pra planejar, sem falar que eu posso dar uma paradinha, olhar o almoço, ver uma coisa ou outra. (Professora EI/PRÉ-II)

Ah, agora o que você ensina na sala de aula é muito mais cobrado em termos de planejamento. Até o ritmo dos conteúdos que você trabalha é sempre comparado com o ritmo das outras turmas que estão na mesma série, enfim, é comparação daqui, é comparação dali! Tanto a coordenadora pedagógica, quanto a coordenadora de ensino exigem da gente o cumprimento do planejamento, de acordo com os Referenciais Curriculares do Estado. Mas, as cobranças maiores na hora do planejamento, elas fazem mesmo é nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, principalmente, pra gente que trabalha com as primeiras séries, a cobrança pra que essas crianças leiam, interpretem e resolvam os problemas de matemática é tremenda. (Professora AIEF/2ªS)

O planejamento das minhas aulas, antes era feito em casa. Bastava entregar para o coordenador pedagógico no início do ano e pronto. Ele arquivava e só no outro ano, a gente entregava outro, mais atualizado. Quer dizer, quem tinha consciência, porque quem na tinha, só passava um corretivo por cima do ano, porque geralmente era a mesma série, tirava 'xerox' e entregava para arquivar. Hoje não, o acompanhamento é no começo do ano, depois é semanal, além dos encontros dos bimestres e semestres pra discutir onde você está no programa, se avançou ou não. Também tem um detalhe muito importante, hoje se você não participar 100% das atividades de planejamento, você não recebe o prêmio de valorização profissional, o tal de VDP que é pago metade no meio do ano e a outra metade no final. E quem é que vai querer perder esse dinheirinho, né? (Professor EM/1ª/HIS).

Nesses depoimentos vários aspectos chamam a atenção. O primeiro diz respeito ao estranhamento por parte de alguns dos professores de reconhecer a escola como local de trabalho, quando esse trabalho não comporta o ensino propriamente dito, realizado na sala de aula. Outras atividades docentes que não o ensino, parecem ter adquirido naturalidade, sobre o fato de serem realizadas nas residências dos professores e não no local de trabalho, a escola. Talvez, tal posição esteja relacionada à questão do gênero e à etapa da educação básica onde o professor atua. É fato que o universo de docentes que trabalham com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é predominantemente feminino e, geralmente, essas profissionais, em sua maioria, optam por trabalhar apenas uma jornada de trabalho, obtendo assim, tempo para se dedicarem às questões familiares. Essa pode ser uma das razões que expliquem a tendência de se considerar o local da própria casa como o mais “confortável” para realizar a atividade de planejamento, do que propriamente, na escola que é o seu local de trabalho. O segundo, a partir dos depoimentos dos professores, é o controle, antes inexistente, sobre a atividade docente de planejar, mostra que essa tarefa é, atualmente, uma das mais vigiadas e controladas na escola. Por último, destacam-se os papéis exercidos pelos coordenadores pedagógico e de ensino, que acionam dispositivos para garantir que as prescrições legais e institucionais sejam obedecidas, no sentido de adequar as práticas docentes às novas exigências sobre o trabalho docente.

Além das ações dos coordenadores (pedagógico e de ensino), que acompanham e supervisionam a atividade de planejamento dos professores na escola, constituindo-se em práticas de intervenção nas relações de poder na instituição escolar, impedindo que essa atividade especificamente, fique desagregada do controle burocrático sobre as funções docentes, há ainda, outro dispositivo, apontado por um dos depoimentos dados, que se refere ao Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP). Este prêmio foi estabelecido, a partir da Lei Complementar nº 199, de 23 de julho de 2009 que inseriu o art. 23-A à Lei Complementar nº 67 (referente ao plano de carreira), garantindo aos professores em regência (sala de aula) o Prêmio Anual de Valorização e

Desenvolvimento Profissional (PAVDP), nestes termos:

“Art. 10. A Subseção II da Seção VII do Capítulo II da Lei Complementar nº 67, de 1999, passa vigorar acrescida do art. 23-A, com a seguinte redação:

Art. 23-A. Os professores do Quadro de Pessoal da SEE, que estejam em efetiva regência, terão direito ao Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – PAVDP, respeitados os valores máximos estabelecidos no Anexo IV.

Parágrafo único. Os critérios para o recebimento e a forma de pagamento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – VDP serão estabelecidos em decreto do Poder Executivo.

O “Anexo IV” a que se refere o Artigo 23-A da referida Lei, estabelece os seguintes valores a serem pagos aos professores da educação básica, conforme sua jornada e enquadramento funcional:

Quadro 6 – Vantagem por Desempenho Profissional – VDP

Nível de Formação Tipo de jornada em sala de aula	Valor
Professor P2, com jornada em sala de aula de 20 horas	R\$ 2.300,00
Professor P2, com jornada em sala de aula de 16 horas	R\$ 1.840,00
Professor PE3, com jornada em sala de aula de 20 horas	R\$ 1.725,00
Professor PE3, com jornada em sala de aula de 16 horas	R\$ 1.380,00
Professor P1, com jornada em sala de aula de 20 horas	R\$ 937,00

Em relação aos critérios para o recebimento e a forma de pagamento do prêmio, diz o Parágrafo Único do Artigo 23-A, que será estabelecido, posteriormente, por Decreto do Poder Executivo, no entanto, até o atual momento, nenhum decreto foi editado pelo governador Arnóbio Marques. Sem uma definição clara dos critérios, todos os professores que estão em sala de aula, estão recebendo o prêmio integral ou proporcionalmente. Os professores entrevistados reclamaram da falta de informações, a respeito dos critérios pelos quais estão sendo avaliados, pois não sabem em que aspectos foram bem ou mal avaliados. Os depoimentos abaixo ilustram a posição da totalidade dos docentes entrevistados:

Eu não sei nada desse prêmio. Só sei que a diretora da escola falou pra todos os professores numa reunião, que já tinha enviado para a Secretaria de Educação, as avaliações de todo mundo e que tinha dado “sim” pra todo mundo. Eu recebi o prêmio, mas nunca vi nenhum papel, nenhuma avaliação. Não sei o que tem na ficha pra avaliar se a gente merece ou não receber esse prêmio. (Professora EI/PRÉ-I)

Todos os professores estão recebendo esse prêmio, quando não recebem totalmente o valor estipulado, recebem parte dele. Teve até algumas professoras que procuraram saber do diretor por que não receberam o prêmio total e o diretor falou que não tinha colocado nada que fosse negativo à avaliação delas, mas até agora, a gente não sabe nada sobre como estamos sendo avaliadas. Seria bom até que a gente soubesse, por exemplo, em quais pontos a gente falhou, não é? Até porque como eu vou melhorar, se eu nem sei em que eu fui avaliada negativamente? (Professora AIEF/4ªS).

Durante o decorrer do semestre, o diretor vai vindo, pegando as avaliações com o coordenador pra saber se eu estou cumprindo com o meu planejamento, se eu não estou faltando por motivos fúteis e aí mandam pra secretaria. Mas eu não tenho conhecimento dessa avaliação, assim de ver o documento, sabe? Por exemplo, em quais pontos, eu fui avaliada positivamente ou quais os pontos em que eu fui avaliada negativamente. (Professora AFEF/8ªS/POR).

Ah, o diretor disse pra gente da escola que já tinha preenchido todas as fichas com as avaliações de todo mundo, pois, como diretor, ele já conhecia o trabalho da gente, por isso, já tinha enviado essas fichas pra secretaria e tava tudo ok! Geralmente aqui na escola tudo é muito atribulado, ninguém tem tempo de nada, de se reunir pra conversar e explicar as coisas que são realmente importantes. (Professor EM/1ªA/HIS).

No atual momento, o prêmio está sendo pago, com base na exigência de relatórios produzidos pelos diretores das escolas, contendo as atividades dos professores beneficiados, conforme um formulário denominado “Avaliação de Metas do Professor para pagamento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – VDP” criado pela própria Secretaria de Educação, no qual se procura identificar o cumprimento de duas atribuições relativas ao trabalho docente: a primeira refere-se à avaliação do cumprimento da jornada escolar dentro do calendário letivo aprovado pela unidade de ensino; a segunda diz respeito à avaliação do planejamento escolar, procurando verificar se o servidor cumpriu 100% (cem por cento) das atividades previstas na unidade de ensino⁷⁸. Como se pode observar, a primeira questão diz respeito à frequência e a segunda, à produtividade. Porém, ambas as questões, apresentam-se bastante imprecisas, não se dando conta que, por exemplo, o professor pode não cumprir 100% das atividades previstas em uma unidade de ensino, simplesmente, porque

⁷⁸ Esses itens estão contidos na ficha de avaliação dos professores para o pagamento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP). O acesso a essas informações se deu por meio do contato com uma diretora de escola da rede de ensino estadual. Na secretaria de educação, a informação obtida foi de que essa ficha de avaliação é preenchida pelo diretor e coordenadores (pedagógico e de ensino) coletivamente com o professor. Tal informação não foi confirmada pelos 08 (oito) professores entrevistados. Todos sem exceção, afirmaram nunca ter participado dessa prática, nem ter conhecimento sobre os critérios estabelecidos pela ficha de avaliação.

as turmas mostrara não ter conhecimentos prévios, necessários à aprendizagem do novo conteúdo, o que demandou do professor mais tempo para ensiná-lo.

Esse prêmio, já denominado pelos professores como 14º salário, ao regular a prática pedagógica em relação à atividade de planejamento, condicionando o seu recebimento ao cumprimento de 100% das atividades previstas na unidade de ensino, pode em algumas situações, fazer com que os docentes acelerem o ritmo de trabalho da unidade de ensino, para cumpri-la em sua totalidade no prazo pré-estabelecido, ignorando o tempo de aprendizagem dos alunos, avançando nos conteúdos, independentemente de eles acompanharem ou não, para terem direito ao recebimento do prêmio em seu valor integral.

Observa-se, nesse caso, que o Estado, por meio de suas ações políticas, utiliza-se de dispositivos diferentes para conseguir os resultados desejados no ensino. De forma direta, os coordenadores pedagógicos atuam junto aos professores, no sentido de supervisionar e garantir o cumprimento das ações pedagógicas, construídas com o coordenador de ensino, sendo uma dessas ações, a “garantia da execução do planejamento do professor, com base nos resultados da escola, nos referenciais curriculares da SEE e legislação vigente” (Instrução Normativa nº 04/2004). Dessa forma, ficam estabelecidos alguns critérios de desempenho e produtividade para recebimento do prêmio VDP.

Em meio a tantas ações articuladas, o Acre deu respostas tanto a reivindicações históricas da classe docente, quanto incorporou outras ações, como, a ideia da valorização profissional por mérito, por meio de iniciativas como o Prêmio VDP e ainda o Prêmio de Referência em Gestão Escolar, criado em 2005. Segundo Jean Mauro Morais, diretor de gestão institucional da Secretaria de Educação do Acre, esse último prêmio, é uma versão estadualizada do “Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar”⁷⁹ que prevê o pagamento de bonificações a professores e funcionários, com base nos mesmos critérios estabelecidos pela premiação nacional.

Observa-se, portanto, a coexistência de mecanismos de regulação burocrática e pós-burocrática no desenvolvimento de um sistema de monitoramento mais efetivo sobre a escola e o trabalho docente. A regulação burocrática é representada pelo excesso de relatórios que se sobrepõem um ao outro e pelos coordenadores pedagógico e de ensino, que juntos, exercem um papel fortemente marcado pelos dispositivos burocráticos monitorando o trabalho dos

⁷⁹ O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundação Roberto Marinho, encontra-se agora em seu 11º ciclo de realização. O prêmio se destaca como um instrumento de mobilização e de autoavaliação das escolas públicas brasileiras, tendo como objetivo a melhoria da gestão e da qualidade do ensino.

professores, de forma que estes, não desviem-se dos resultados esperados e estabelecidos pelo sistema nacional de avaliação, bem como, pelas normas institucionais que estabelecem diretrizes, para que os docentes realizem várias avaliações ao longo do trabalho com o aluno, até que esse consiga alcançar o índice necessário, para que não fique reprovado. Do ponto de vista do aluno, essa prática de avaliações contínuas e sistemáticas é o ideal, afinal a escola, ele é o fim da escola e não o professor. No entanto, a análise aqui realizada, tem como ponto de vista a visão do docente sobre o seu trabalho.

A regulação pós-burocrática pode ser percebida por meio do mecanismo estabelecido pelo prêmio, constituindo-se em um sistema de incentivo material, que regula a frequência e a produtividade dos professores e também, pelo condicionamento do trabalho docente aos resultados das avaliações externas, que acabam por ranquear as escolas da rede.

3.2.3.3 A organização do trabalho docente em relação às condições físicas e financeiras e os recursos materiais e pedagógicos da escola

Entre os vários condicionantes para um bom desempenho do trabalho docente e, conseqüentemente, um ensino de qualidade, pode-se destacar a infraestrutura física das escolas e os vários recursos necessários ao trabalho pedagógico. As condições físicas de trabalho, no que diz respeito ao ensino, referem-se a todos os meios disponíveis, que os professores podem lançar mão, para que seu trabalho se torne menos desgastante e mais prazeroso. Considerando ainda, que a educação representa um papel social inegável para o Estado, colocada no centro das estratégias de desenvolvimento, não se pode negar a importância da infraestrutura escolar e sua relação com um ensino de qualidade.

No que tange a essas condições no local de trabalho, os docentes pesquisados avaliaram os itens: ambiente físico, recursos materiais, recursos pedagógicos, recursos financeiros e disponibilidade de recursos humanos. A Tabela 27 apresenta os dados relacionados à avaliação dos docentes sobre esses itens:

Tabela 27 – Avaliação do ambiente físico, dos recursos materiais, pedagógicos, financeiros e humanos na escola pelos Professores da Rede Estadual do Acre

		Frequência	Proporção (%)
Ambiente físico (edificação e espaço)	Ótimo	28	12%
	Bom	66	27%
	Regular	94	39%
	Ruim	52	22%
	Total	240	100,0%
Recursos materiais (mobiliário e equipamentos)	Ótimo	15	6%
	Bom	103	43%
	Regular	86	36%
	Ruim	36	15%
	Total	240	100,0%
Recursos pedagógicos (livros, computadores etc.)	Ótimo	19	8%
	Bom	86	36%
	Regular	103	43%
	Ruim	32	13%
	Total	240	100,0%
Recursos financeiros	Ótimo	10	4%
	Bom	74	31%
	Regular	127	53%
	Ruim	29	12%
	Total	240	100,0%
Recursos humanos disponíveis	Ótimo	15	6%
	Bom	108	45%
	Regular	96	40%
	Ruim	21	9%
	Total	240	100,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Como é possível observar, predominou o conceito “regular” ao avaliarem o “ambiente físico” no que diz respeito à edificação e espaço, representado por 39% dos docentes; os “recursos pedagógicos” (livros, computadores etc.), representado por 43% dos docentes; e os “recursos financeiros”, representado por 53% dos docentes. Contraditoriamente, o conceito “ótimo” e “ruim” foram mais expressivos ao avaliarem o item do “ambiente físico” do que os itens mais bem avaliados. Com maior porcentagem de “ótimo” e “bom” foram avaliados os itens que trata dos “recursos humanos” com 51% das respostas dos docentes e dos “recursos materiais” com 49%.

No ensino, é fundamental a utilização de recursos pedagógicos no trabalho docente, constituindo-se em meios significativos para o processo de aprendizagem dos alunos. De uma lista de recursos pedagógicos, tais como, livros, jornais, vídeos, computadores etc., foi solicitado aos professores da primeira etapa da pesquisa que indicassem os recursos que utilizam ou não na escola. Foi apresentado ainda, duas opções de respostas para que o professor justificasse a não utilização dos recursos pedagógicos listados, na escola em que trabalha. São elas: a) não utiliza porque não acha necessário e b) não utiliza porque a escola

não possui o recurso. Os docentes responderam, em primeiro lugar, que utilizam livros didáticos (91%). Responderam que utilizam nessa ordem: livros de leitura (88%); livros de consulta e pesquisa (83%); fitas de vídeo/DVD (71%); e jornais e revistas informativas (69%). Os professores responderam que os recursos pedagógicos menos utilizados por eles são computadores, rede de internet, máquina copiadora e retroprojektor. Dos 240 professores, 76% respondeu que não utiliza rede de internet; 69% responderam que não utilizam computador; 62% responderam que não utilizam máquina copiadora e 56% dos professores não utilizam retroprojektor. A justificativa para o não uso de cada um desses recursos apresenta-se da seguinte forma:

Tabela 28 – Recursos pedagógicos menos utilizados na escola pelos Professores da Rede Estadual do Acre

Recursos pedagógicos menos utilizados pelos professores	Não utilizo porque não acho necessário	Não utilizo porque a escola não tem	Total
Internet	23%	53%	76%
Computadores	26%	43%	69%
Máquina copiadora	11%	51%	62%
Retroprojektor	12%	44%	56%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Diante do quadro em que foram analisados os aspectos referentes às condições físicas e os recursos materiais, pedagógicos, financeiros e humanos da escola, considerados importantes fatores que condicionam os resultados do trabalho docente e causam influências significativas na qualidade de ensino, observa-se que apesar de vários investimentos do governo do Estado na estrutura física das escolas da rede pública, nos últimos dez anos, construindo e reformando os prédios escolares, uma parte significativa dos professores que respondeu ao questionário (61%), não se encontra satisfeita com a atual condição física das escolas onde trabalham.

Observa-se ainda, que em relação aos recursos pedagógicos, o livro didático continua sendo o principal instrumento de trabalho do professor e em relação aos recursos considerados mais modernos, como o computador e o uso da internet, a maioria dos docentes não faz uso desses instrumentos em seu trabalho, podendo inferir, que a escola ainda é um ambiente de trabalho com um ritmo em descompasso com o desenvolvimento da tecnologia. São poucas as escolas que possuem laboratórios de informática em pleno funcionamento, visto que os computadores tornam-se obsoletos, antes mesmo que se instalem na escola, uma prática

rotineira de uso desses recursos. Na maioria das escolas, o acesso à rede de internet está circunscrito ao uso administrativo, feito pelos coordenadores administrativos e demais membros da sua equipe de trabalho, já que a demanda de trabalhos com base de dados, planilhas, relatórios, entre outros, tornou-se hoje, uma prática rotineira da dimensão administrativa dos estabelecimentos escolares.

Dados semelhantes foram apresentados na pesquisa denominada “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” e que foi realizada pela UNESCO (2004), a partir de questionários respondidos por cinco mil docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação. Segundo esse estudo, dentre as atividades que os professores afirmam nunca realizar, destacam-se o uso do computador e da Internet, o que indica dificuldade de acesso às modernas tecnologias de informação, cada vez mais valorizadas e utilizadas como ferramentas educacionais. Nessa pesquisa realizada com os professores da educação básica da rede do Estado do Acre, a maioria dos professores respondeu que não utiliza a internet e o computador como ferramentas educacionais porque a escola em que trabalham não possui esses recursos, 53% e 43% respectivamente. Sobre o papel dessas ferramentas no processo de aprendizagem dos alunos, ainda não se tem estudos conclusivos sobre os seus efeitos pedagógicos.

Tardif e Lessard (2005) já afirmam que, a tecnologia do ensino foi e continua sendo, sempre uma tecnologia de interações humanas, e que, devido a isso, os verdadeiros instrumentos de trabalho são antes de tudo simbólicos, relacionais e de linguagem. Os autores explicam, a partir dessa perspectiva, o motivo da escola e do trabalho docente ainda não ter absorvido as novas tecnologias, a ponto de se modificarem substancialmente.

Ontem como hoje, a arte de gerir um grupo de alunos, de fazer compreender um problema, de controlar alunos turbulentos, de motivar a classe, etc., continua sendo sensivelmente o mesmo, ao menos quanto às suas estratégias e seus meios básicos: autoridade, persuasão, sedução, etc. (p. 175)

Pode-se concluir então, que apesar do impacto que a introdução de novas tecnologias de informação vem causando na educação, e principalmente, no trabalho docente, este ainda será um trabalho que ocorrerá entre humanos, dia após dia, ano após ano, e se forem analisar os recursos pedagógicos, tanto em relação a sua disponibilidade na escola, quanto ao seu uso contínuo, o livro didático e o quadro negro, ainda são, até hoje, as ferramentas tecnológicas mais absorvidas pela organização do trabalho docente a serviço do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares.

3.3 Em busca de síntese

Os vários aspectos sobre o trabalho docente discutidos nesse capítulo, diz respeito a quatro dimensões de análise que estruturam e organizam o trabalho dos professores da educação básica da rede estadual do Acre: a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho. Esta última foi caracterizada por diversas variáveis relacionadas ao ensino e aos resultados do trabalho docente, como a jornada de trabalho, o número de alunos por turma, o número de turmas, as condições materiais e ambientais etc.

Um dos primeiros aspectos destacados como um dos fatores que condiciona o trabalho docente, diz respeito aos processos de formação em nível superior e formação continuada de professores. Qualificar melhor os professores da educação básica pode começar a significar melhores condições de trabalho, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto financeiro e profissional. No Acre, pode-se afirmar que a política de formação de professores da educação básica vem cumprindo com essa condição. Desde o ano 2000, os programas de formação do professores em serviço, implementados pelo Estado, vêm mudando o perfil do professor acriano, tanto do meio urbano quanto rural, atingindo quase a totalidade desses profissionais com a formação em nível superior. São quase dez mil professores formados nesses últimos dez anos, entre professores da rede estadual e das redes municipais de todo o Estado do Acre, bem como pessoas da comunidade, sem vínculo efetivo com nenhuma dependência administrativa e entre programas presenciais e a distância, entre convênios firmados com a Universidade Federal do Acre (UFAC), a Universidade de Brasília (UnB) e as secretarias de educação dos demais municípios do Estado.

Nessa pesquisa, onde participaram 240 professores das escolas da rede pública estadual, 90% declarou possuir nível superior completo. Na educação infantil, esse índice é de 97%; nos anos iniciais do ensino fundamental, o índice chega a quase 74%; nos anos finais do ensino fundamental, o índice é de quase 99% e no ensino médio, o índice é de 100%. Esses dados representam, tanto uma melhor posição nas classes do plano de carreira, quanto uma melhor situação, do ponto de vista da remuneração dos professores.

Em relação à carreira profissional docente, o novo plano implantado em 1999 (PCCR), comparado ao plano anterior, apresenta algumas vantagens para os docentes da rede, tais como: classes com intervalo de três anos e com diferença salarial de 7% a 10% entre as classes; isonomia entre os níveis de habilitação; amplitude salarial referente à progressão do profissional na carreira docente, a partir do tempo de serviço, ou seja, a diferença entre o salário inicial e o salário no final da carreira chega a 90%; e incorporação de todas as

gratificações que compunham a remuneração em salário real, o que traz benefícios aos docentes no momento da aposentadoria.

Em relação à política salarial dos professores, como já foi visto, a rede estadual paga, atualmente, um piso de R\$ 1.675,70 para os docentes com nível superior, independente da etapa da educação básica em que estiver atuando. Dos 240 professores participantes da primeira etapa da pesquisa, mais da metade dos docentes (54,6%) recebe entre R\$ 1.471,00 à R\$ 2.160,00 e apenas 28% declarou receber menos que os valores dessa faixa salarial. Ao comparar esse dado com a realidade apresentada pela maioria de outros estados brasileiros, pode-se concluir, que os professores da rede estadual do Acre apresentam condições superiores. No entanto, a maioria dos docentes declarou estar insatisfeita com os seus salários, classificando-os como uma renda salarial “regular” ou “ruim”.

As análises indicam que em relação a esses três fatores (formação, carreira e remuneração) a condição de trabalho dos professores da educação básica da rede estadual do Acre encontra-se em uma situação muito mais favorável quando comparadas à realidade de outros estados e também quando comparadas à realidade do próprio Estado, há dez anos. Porém, os professores já percebem uma redução no ritmo das reposições salariais nesses últimos anos. Com o quadro de professores, quase em sua totalidade com formação superior, demandando cada vez mais recursos financeiros, praticamente não se concede mais aumento salarial para os professores da rede, somente reposições da inflação ocorrida em determinados períodos.

É inegável que as mudanças educacionais promovidas pelo Estado, nesses últimos dez anos, no tocante a esses três aspectos (formação, carreira e remuneração), melhoraram as condições de trabalho dos professores da rede pública, em contrapartida, outras condições de trabalho que estruturam o fazer docente na sala de aula, como número de turmas e alunos com os quais os docentes trabalham, tempo de trabalho, aumento de tarefas burocráticas, exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos, entre outros, podem estar sinalizando um processo de intensificação do trabalho docente.

Em relação ao número de turmas, os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e nas turmas de ensino médio, apresentam uma jornada de trabalho mais complexa, pois estes profissionais, assumem uma média de 4 a 5 turmas, o que corresponde um trabalho de ensinar em torno de 160 a 200 alunos, como já foi mostrado no início do capítulo. Já os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, trabalham, geralmente, apenas com uma turma. O número de turmas é uma questão importante, pois de acordo com ele a jornada de trabalho docente pode tornar-se maior ou

menor. A tarefa do professor se altera, tendo em vista o número de provas para corrigir e o número de alunos para acompanhar individualmente no processo de aprendizagem. O excesso de turmas provoca a intensificação das atividades docentes em virtude da jornada de trabalho e da limitação do tempo para efetivá-lo. Geralmente, nessas etapas de ensino, é comum o entra e sai dos professores nas salas de aulas, com os tempos de ensino cronometrados, marcados pela fragmentação, em que muitas vezes, os conteúdos não são encerrados, prejudicando assim, a sequência e o ritmo de aprendizagem, pois sua continuidade só se dará dias depois. Outra situação, característica nessas etapas de ensino, é a repetição de aulas de turma em turma, que afeta o desempenho do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Essas situações e outras semelhantes trazem conseqüências negativas para o trabalho docente, diminuindo a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Outras modificações no trabalho docente podem ser sentidas em termos do aumento das tarefas burocráticas e do maior controle sobre o trabalho pedagógico. A maioria dos professores declarou que, atualmente, tem que se adaptar às diversas formas de prestação de contas do seu trabalho por meio de relatórios individuais dos alunos, principalmente, quando se leva em conta a cobrança por resultados de aprovação. A quantidade de avaliações que são realizadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem até que os alunos alcancem um índice satisfatório para serem aprovados, também foi identificado pelos docentes, como uma das exigências que aumentaram – e muito – o seu trabalho. O controle estabelecido sobre o trabalho docente é exemplificado, a partir da atividade de planejamento dos professores. Antes das reformas, essa atividade era realizada, de acordo com as possibilidades e vontade dos docentes, que geralmente, a realizavam em suas próprias residências. Atualmente, essa atividade é realizada semanalmente na escola e é submetida ao controle do coordenador pedagógico que trabalha sob as orientações do coordenador de ensino. Dentre as funções do coordenador pedagógico, uma delas, diz respeito, a atuar junto aos professores de modo a garantir a execução do planejamento do professor, com base nos resultados da escola e nos referenciais curriculares da Secretaria de Educação (Instrução Normativa nº. 04/2004).

O fato de o coordenador pedagógico atuar junto aos professores de modo a garantir que no planejamento do professor, o programa de conteúdos estabelecidos para determinadas séries sejam cumpridos, não pode ser visto como negativo. Em outras palavras, garantir que os professores não deixem para trás, alguns conteúdos necessários à formação acadêmica do aluno, muitas vezes, por não ter segurança de ensiná-los ou apenas por ter preferência por determinados conhecimentos em detrimento de outros, por si só, não se pode concluir que a atuação do coordenador pedagógico seja burocratizante e controladora, sem fins pedagógicos.

O que parece problemático, no que diz respeito às novas práticas de planejamento desenvolvidas na escola, é o fato do planejamento estar mais centrado no “cumprimento dos programas de ensino” do que na “realidade dos alunos de cada classe”. É essa a ideia que deixa-se transparecer, a partir dos relatos dos docentes entrevistados. Em suas falas, há pistas/indícios de que, a ação de planejar é realizada em função dos resultados nos testes nacionais, o que leva a desvios da verdadeira finalidade da escola, que é educar, em sentido amplo, trabalhando todos os conteúdos, valores, comportamentos afetivos e sociais, enfim, formando cidadãos.

Dessa forma, o trabalho do professor parece estar cada vez mais regulado pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente, tendo em vista a preocupação de adequar o trabalho docente em função dos resultados das avaliações nacionais. Deste modo, é possível observar, a posição estratégica assumida pela função do coordenador pedagógico que foi incorporada no processo de reformas educacionais, como um mecanismo de controle e de garantia de que as exigências sobre o trabalho do professor fossem cumpridas. E mais, fossem cumpridas, tendo como foco a elevação dos indicadores do desempenho da educação básica no Estado, sobretudo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, para isso, o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver focando o desempenho nos resultados previamente e externamente definidos, e passa a estabelecer uma percepção de que os aspectos não observados e não mensuráveis não tem significado para a avaliação do seu trabalho, nem para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

O controle dos conteúdos desenvolvidos pelos/as docentes como mecanismo de controle do trabalho docente, como uma das funções do coordenador pedagógico e sua vinculação/dependência aos resultados das avaliações nacionais, bem como outras questões, discutidas nesse capítulo, afetam a prática pedagógica dos trabalhadores docentes e alteram a natureza do seu trabalho, a partir da instituição de mecanismos ou dispositivos que induzem sua adequação às novas exigências profissionais.

Os trabalhadores docentes estão no centro dessas reformas educacionais, onde se procura criar novos valores e novos comportamentos que dê outra configuração ao trabalho, às relações entre os profissionais do ensino e à identidade profissional. Nesse sentido, após a identificação e caracterização do perfil desses trabalhadores e da análise sobre o que eles fazem e em que condições realizam seu trabalho nas escolas, outra parte importante dessa pesquisa e que será objeto do capítulo seguinte, diz respeito à visão desses profissionais sobre as mudanças ocorridas nos últimos anos na organização do trabalho na escola.

CAPÍTULO 4

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O SEU TRABALHO APÓS AS REFORMAS E MUDANÇAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem como finalidade discutir a visão dos professores da educação básica da rede estadual de ensino do Acre sobre as principais mudanças ocorridas na educação do Estado e, conseqüentemente, em seu trabalho, a partir das políticas e reformas educacionais implementadas, nessa última década, descritas, inicialmente, no primeiro capítulo dessa tese.

Essas reformas foram apresentadas como medidas necessárias à melhoria da qualidade da educação acriana, de acordo com o entendimento de que a qualidade educacional é uma meta quantificável, mensurável, e que pode ser alcançada, a partir de políticas de formação inicial e continuada de professores, com alterações no plano de carreira e políticas salariais, mas, sobretudo, com mudanças a serem introduzidas na organização escolar e no trabalho docente. Por tais razões, as mudanças vincularam o sucesso do trabalho docente ao desempenho dos estudantes, aferidos sistematicamente pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica composto por dois exames complementares, a Prova Brasil e SAEB, e mais recentemente, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo INEP em 2007, calculado, a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no censo Escolar, e médias de desempenho dos alunos nos exames citados anteriormente. O Acre tem obtido, a cada biênio, melhores indicadores educacionais, superando as metas de qualidade estabelecidas para cada etapa de ensino da educação básica. Em 1999, ocupava a 27ª posição no *ranking* nacional de avaliação da educação básica, chegando, neste ano, a 10ª posição, disputando as melhores colocações com os demais estados do sul, sudeste e centro-oeste brasileiro.

Para analisar essa questão, onde se discute a visão dos professores da educação básica da rede estadual acriana sobre diferentes aspectos ligados ao seu trabalho e circunscritos no quadro de reformas e mudanças educacionais que o Acre passou a viver desde o ano de 1999, este capítulo se organiza em cinco seções, a saber: a primeira seção aborda a visão dos professores sobre as finalidades da educação escolar e as mudanças ocorridas no trabalho docente nos últimos anos; a segunda discute a visão dos professores sobre o trabalho docente e a relação que este tem efetivamente com a qualidade da educação; a terceira trata da visão dos professores sobre as situações, potencialmente problemáticas, que enfrentam

cotidianamente na escola em relação ao seu trabalho e às circunstâncias ligadas estritamente ao ensino, às condições e contexto de trabalho e às relações humanas estabelecidas no exercício da profissão; a quarta seção discute a visão dos professores sobre suas atitudes e comportamentos frente às novas exigências do seu trabalho, bem como o grau de satisfação profissional em relação a diversos aspectos que envolvem a profissão docente; e por fim, a quinta seção analisa a visão que os professores têm sobre a autonomia profissional que gozam para organizar seu trabalho, administrar seu tempo, enfim, para ter um maior controle sobre o seu processo de trabalho.

4.1 Visão dos professores sobre as finalidades da educação escolar e sobre as mudanças ocorridas no trabalho docente

A escola, geralmente, é uma instituição que não se caracteriza por ter uma finalidade clara e objetiva. Ao contrário, suas finalidades são várias e complexas, principalmente, em sociedades onde prevalecem as desigualdades socioeconômicas. Nas últimas décadas, a educação vem sendo tratada pelos governantes de vários países como um bem público e um direito humano, portanto, fator essencial para o desenvolvimento de uma sociedade. Cada vez mais, a escola assume finalidades para além da instrução, do ensino e da disseminação de conhecimentos científicos e culturais. Segundo Oliveira (2009) as políticas educativas na atualidade partem da noção de que a escola é antes de tudo, um espaço para a promoção de justiça social, assumindo cada vez mais o papel de corrigir determinados desequilíbrios sociais e econômicos, sendo, muitas vezes, a ela atribuída funções de caráter assistencialista. Essas funções e exigências podem ser explicadas pelas grandes mudanças sociais, econômicas e culturais pelas quais vem passando a sociedade e que impactam diretamente no trabalho que é realizado na instituição escolar e porque não dizer, no trabalho docente.

Diante desse contexto complexo e permeado de conflitos, em que se insere a escola e seus profissionais, uma das questões do questionário auto-aplicado a 240 professores da educação básica da rede pública do Estado do Acre solicitava que os docentes elessem, entre uma lista de finalidades propostas e em ordem de prioridade, àquela que eles consideravam como sendo a finalidade do trabalho desenvolvido por eles na escola em que atualmente exercem sua profissão. A visão dos professores pesquisados sobre essa questão está representada na Tabela 29:

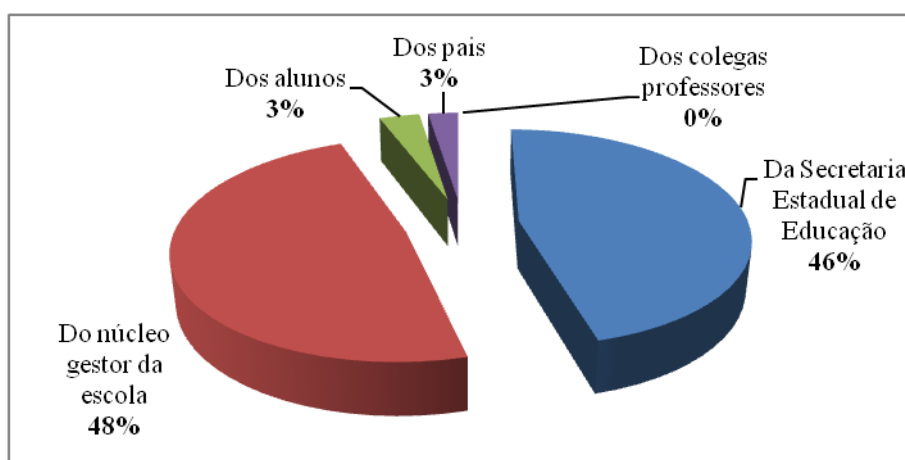
Tabela 29 – Visão dos Professores da Educação Básica da Rede Estadual do Acre sobre a finalidade do trabalho desenvolvido na escola

Finalidades da escola	Frequência	Proporção (%)
Oferecer uma educação ampla/geral aos alunos.	100	43%
Atender às exigências da SEE em relação ao desempenho dos alunos.	76	32%
Preparar os alunos para a vida em sociedade.	25	10%
Preparar os alunos para o vestibular.	16	6%
Preparar bem os alunos para responder corretamente as avaliações nacionais (Prova Brasil, ENEM etc.)	16	6%
Preparar os alunos para o mercado de trabalho.	7	3%
Total	240	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Conforme os dados apresentados pela Tabela 29 destacam-se duas questões a respeito da finalidade do trabalho docente evidenciadas na visão dos professores pesquisados. Uma delas refere-se à crença que o professor ainda cultiva em relação ao caráter formativo do papel da escola. O predomínio por estas afirmativas, primeira e terceira na Tabela 29, pode estar ligado à confiança depositada ao processo educativo como fator de mobilidade social, melhorando, assim, as condições de inserção social dos sujeitos. Dos professores pesquisados, 53% acreditam que o trabalho desenvolvido na escola tem a finalidade de desenvolver em seus alunos, uma educação ampla e integral para que os alunos se preparem para a vida social. A outra questão refere-se à segunda opção apontada pelos docentes, como sendo a finalidade do trabalho desenvolvido atualmente na escola, que é a de “atender às exigências da Secretaria de Estado de Educação em relação ao desempenho dos alunos”. Segundo a visão dos professores, a Secretaria de Educação vem nesses últimos anos monitorando mais de perto o trabalho desenvolvido na escola, tendo em vista o alcance das metas previstas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As cobranças pela melhoria da qualidade da educação resultam em maiores exigências em relação ao trabalho docente, que, segundo a visão de 94% dos professores pesquisados, a maioria dessas cobranças e exigências vem do núcleo gestor da escola (diretor e coordenadores) e da Secretaria Estadual de Educação. Apenas 3% disseram que se sentem mais cobrados pelos pais e 3% pelos alunos, conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 22 – Visão dos professores da Rede Estadual do Acre a respeito de quem eles mais recebem cobranças em relação ao seu trabalho



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Os depoimentos dos professores entrevistados na segunda etapa da pesquisa convergem para os dados evidenciados no *survey*. Segundo esses professores, há um conjunto de cobranças e exigências nesse sentido que obedecem a uma hierarquia de poder dentro do sistema educacional: a Secretaria de Educação cobra do diretor da escola, este aciona os demais membros do núcleo gestor da escola, principalmente os profissionais, cuja função é desenvolvida em relação ao trabalho dos professores, os coordenadores de ensino e os coordenadores pedagógicos. Sentem-se, portanto, mais cobrados pelo núcleo gestor da escola porque são os profissionais que estão mais próximo no dia-a-dia em seu trabalho, mas têm consciência da hierarquia existente na rede de cobranças sobre o seu trabalho, expressando-se da seguinte forma:

As ordens seguem sempre uma hierarquia. Aqui na escola nós somos cobrados direto para que o IDEB projetado sempre seja alcançado. Mas, tudo isso vem da secretaria que cobra do diretor e eles da gente. Mas, até mesmo a gente se cobra porque não queremos ver a nossa escola como uma daquelas que não conseguiu atingir a meta (Professora AFEF/8ªS/POR).

Diretamente, é o diretor que nos cobra mais em relação a esse negócio de estar aprovando todo mundo, mesmo que no discurso isso não esteja dito, a gente sabe que hoje em dia, praticamente é proibido reprovar. Nas reuniões, o professor que mais tem alunos reprovados no bimestre é sempre o maior alvo. Para o diretor é sempre bom quando ele vai para as reuniões com a equipe da secretaria e é elogiado porque na escola dele o “índice de aprovação foi 100%”, porque a escola dele ficou com o “maior IDEB do Estado”, esse tipo de coisa. E, assim, as cobranças são feitas meio que em cadeia, ou seja, a secretaria cobra do diretor, o diretor cobra dos coordenadores pedagógicos e esses cobram da gente. Bom mesmo se a gente também pudesse cobrar dos alunos também, mas esses não estão nem aí, sabem que dificilmente ficarão reprovados mesmos (Professora AIEF/4ªS).

Não é bem cobrança que eu sinto a respeito do meu trabalho, mas que hoje em dia eles, tanto o diretor quanto os coordenadores exigem mais da gente e acompanham mais de perto o nosso trabalho, isso acontece bem mais que antes. A gente vê que os coordenadores quase não têm mais tempo pra nada, elaborando tabela, relatório, indo pra reunião na secretaria e aí voltam e colocam mais exigência em cima da gente. Mas eu procuro fazer tudo pra não ser cobrado de nada. (Professor EM/1ª/HIS).

Eu me sinto mais cobrada pelo diretor e pelos coordenadores da escola, mas eu sei que eles também já são cobrados pela secretaria, é um ciclo de cobranças, cada um que é exigido, vai cobrando do outro que está sob sua subordinação. Principalmente agora, com essa questão de IDEB, a gente é cobrada mesmo e os diretores também são cobrados pela secretaria. (Professora EM/3ª/MAT).

Percebe-se, então, a partir dos dados e dos depoimentos acima, uma mudança, mesmo que ainda em curso, sobre a finalidade do trabalho que vem sendo realizado nas escolas públicas nos dias de hoje, por conseguinte, no sistema de ensino estadual do Acre. A “formação integral” aos poucos vem cedendo lugar para a “formação por resultados”. Não que uma, necessariamente, exclua a outra, mas ambas são baseadas em diferentes concepções de educação. A formação quando direcionada, predominantemente, no enfoque dos resultados provoca uma série de exigências ao trabalho docente, em relação aos índices de aprovação dos alunos pelas escolas.

É importante salientar que diferentes autores (Ball, 2001; Elliot, 2001) têm demonstrado que as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo (SANTOS, 2004, p. 1.153).

Os desempenhos dos sujeitos ou das instituições escolares servem como parâmetros de qualidade do trabalho que é desenvolvido pelas organizações e seus profissionais. O controle e a introdução das mudanças na área educacional vêm acompanhados de discursos sobre a responsabilidade, a qualidade e a eficiência das práticas escolares. Os docentes começam a compreender que o seu trabalho com o conhecimento transforma-se em resultados, e estes, desempenham um papel crucial no conjunto de mudanças educacionais, que facilitam o monitoramento do Estado nas práticas docentes e afetam as subjetividades dos profissionais que atuam nas instituições do setor público. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem ficam submetidos a processos de auditoria, viabilizados pelos indicadores de desempenho.

Em razão disso, Santos (2004) adverte que as tecnologias de auditoria pressupõem informações precisas sobre as organizações que são medidas por meio da construção de

indicadores estandardizados e, dessa forma, os desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores, vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura, deixando de lado qualquer prática pedagógica que não possa ser observável e medida.

Sendo, hoje, um consenso entre os administradores e os formuladores de políticas públicas educacionais de que a qualidade do trabalho docente é a principal variável que influencia nos resultados dos alunos, depois das variáveis relacionadas à sua origem sociocultural. Essa correlação, denominada “efeito professor” vem alterando a natureza do trabalho docente ao fazer uso da avaliação, pois, encerra a ideia de responsabilização da escola e dos professores pelos resultados dos sucessos ou fracassos dos alunos. Ao lado disso, traz para dentro da escola o autocontrole sobre o trabalho docente que passa a ser modelado pelos resultados dos testes. Arrisca-se dessa forma, a afunilar as práticas pedagógicas e induzir uma educação pautada para o teste, para os resultados.

Entre as várias mudanças ocorridas no trabalho dos professores da rede estadual de ensino acriano, nos últimos anos, a partir das reformas educacionais implementadas no Estado, o “aumento das exigências sobre o trabalho do professor em termos de resultados escolares” foi escolhido por 42% dos 240 docentes pesquisados. As outras mudanças são: “maior supervisão do trabalho docente”, indicada por 18% dos docentes; “ampliação da jornada de trabalho”, indicada por 10% dos docentes; “competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade” e “incorporação de novas funções e responsabilidades do trabalho docente”, indicadas, cada uma, por 9,2% dos professores; “melhoria da aprendizagem dos alunos”, indicada por 8,7% dos professores; “maior apoio ao trabalho docente” indicada apenas por 1,3% dos pesquisados; e “gestão da escola” e “maior autonomia do trabalho docente”, indicadas cada uma, por menos de 1% dos professores, conforme pode ser visualizado na Tabela 30.

Tabela 30 – Visão dos professores sobre as principais mudanças ocorridas no trabalho docente

Principais mudanças ocorridas	Frequência	Proporção (%)
Aumento das exigências sobre o trabalho do professor em termos de resultados escolares	101	42,0%
Maior supervisão do trabalho docente	43	18,0%
Ampliação da jornada de trabalho	24	10,0%
Competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade	22	9,2%
Incorporação de novas funções e responsabilidades do trabalho docente	22	9,2%
Melhoria na aprendizagem dos alunos	21	8,7%
Maior apoio ao trabalho docente	3	1,3%
Participação na Gestão da Escola	2	0,8%
Maior autonomia do trabalho docente	2	0,8%
Total	240	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Tardif (2004) afirma que a questão da obrigação de resultados em educação nada mais é do que um esforço para que as escolas entrem na lógica da ação instrumental, própria da modernidade que se baseia em critérios de eficácia e de sucesso, ou seja, nos parâmetros do mercado. Assim, o Estado do Acre ao assumir a concepção e a execução das políticas educacionais, via Secretaria de Educação, o fez, seguindo uma lógica baseada na eficácia dos resultados, considerando as metas educacionais estabelecidas pelo sistema de avaliação nacional, como os parâmetros mínimos de qualidade da educação. Portanto, quando os professores declaram que uma das principais mudanças que vem ocorrendo em seu trabalho é o “aumento das exigências em termos de resultados escolares”, mostram a presença dessa lógica de produtividade. Contudo, há que se reconhecer que a lógica de resultados e a busca de melhoria de indicadores que evidenciem a melhoria da qualidade da educação feita atualmente, sobre os professores, não ocorrem sem que outras políticas, consideradas fundamentais para a qualidade do trabalho docente, tenham sido implementadas, como formação superior a todos os professores da rede, inúmeros cursos de formação continuada com ênfase nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, política salarial e reformulação do plano de carreira. Tais políticas foram discutidas em outro momento dessa tese, no capítulo 1. Pode-se, então dizer que a “obrigação de resultados”, que hoje é exigida no trabalho dos professores, foi antecedida por ações políticas que, em tese, garantiriam as condições necessárias para produzir índices de qualidade da educação. Assim se expressa Arnóbio Marques de Almeida Júnior, responsável pela gestão educacional do Estado há doze anos, oito como secretário de educação e nesses últimos quatro anos, como governador.

[...]; investiu-se em qualificação profissional; estabeleceram-se prioridades reais voltadas para o acesso, permanência e o sucesso do aluno na escola; constituiu-se um padrão arquitetônico com modelos específicos para as escolas urbanas, rurais e indígenas e instituiu-se um plano de carreiras com o maior piso salarial do país para professores de nível superior, com progressão assegurada a cada três anos, além de garantir para todos os professores com formação média o acesso ao ensino superior. A combinação de todos estes esforços assegurou as condições básicas para a melhoria da qualidade do ensino (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 20).

A partir desse novo quadro educacional, as escolas da rede estadual passam a ter outro perfil, bem como os professores que nela atuam, preocupando-se em obter os resultados definidos como metas de qualidade pelo Estado-avaliador e, assim, parecerem mais produtivos e eficientes. Nessa direção, Ball (2005) afirma que está em curso uma mudança profunda na identidade profissional dos professores provocada pelos efeitos combinados de

tecnologias de performatividade e o gerencialismo. Tais tecnologias (discutidas nessa tese como referenciais teóricos para compreender e analisar os impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente) se relacionam a outro tipo de profissionalismo, àquele que pode ser medido e demonstrado por cada profissional docente, por meio do desempenho (performance) “correto” ou “apropriado”, conforme os critérios de auditoria. Esse autor considera, ainda, que o gerencialismo e a performatividade são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, mudando o significado do que é ser professor, ou seja, sua identidade.

Essa questão, a “obrigação dos resultados” como uma das principais exigências do trabalho docente na atualidade, emerge dos depoimentos dos professores, em forma de uma “consciência bifurcada” (SMITH, 1987), que ora manifesta uma visão de crítica e de reclamação, principalmente, no que diz respeito à pressão exercida sobre os índices de aprovação em massa (Ver. p. 207-8 da tese), ora demonstra uma visão de reconhecimento da necessidade dessa exigência para a realização de um trabalho com mais qualidade, expressa nas seguintes falas:

*Essas cobranças que a Secretaria de Educação começou a colocar nas escolas nos últimos anos, pra mim serviu bastante, eu estava me acomodando muito. Depois que eu deixei de trabalhar na universidade, eu dava minhas aulas, vinha pra casa, planejava a aula do outro dia e pronto. Eu estava de um jeito como se estivesse sempre ligando no automático, já sabia o que ia trabalhar, tinha a minha experiência, então só olhava o conteúdo que ia dar, fazia o planejamento e entregava pro meu coordenador. Não é dizer que antes eu não trabalhava, eu era cobrado menos e quando você é cobrado menos você acaba relaxando. Atualmente, a secretaria exige mais do núcleo gestor da escola e aí eles cobram mais da gente e quando cobra, a gente rende muito mais. Eu acho que determinadas cobranças fazem a gente crescer dentro do nosso próprio trabalho (**Professor EM/1ªA/HIS**).*

*O perfil do professor na sala de aula mudou bastante, porque, a partir do momento que nós fomos mais cobrados na sala de aula, mais cobrados e exigidos, mas também foi dado a nós professores mais oportunidades de aperfeiçoamos cada vez mais em nossas disciplinas através de vários cursos de formação continuada, como os “parâmetros”, o “gestar”, entre outros, fora o curso de formação superior. Houve uma melhorada em nosso trabalho em sala de aula e isso refletiu nas avaliações dos nossos alunos nas avaliações externas, né! Porque às vezes você vê que nas avaliações internas realizadas na própria escola, os alunos vão bem, mas o que comprova mesmo é a avaliação externa, essa realmente prova se os alunos estão indo bem ou não e também se os nossos professores estão indo bem ou não em seu trabalho. Por exemplo, no ano passado a nossa escola deu uma caída no IDEB em relação à avaliação anterior, então isso acendeu a luz! Os próprios professores ficaram preocupados, a gente ficou discutindo um com o outro de que isso não podia ficar assim, que nós tínhamos que voltar para o nosso patamar anterior ou até mesmo superar. E eu acho isso muito bom para o trabalho do professor porque mostra que os professores estão preocupados com o crescimento da qualidade da educação (**Professora AFEF/8ªS/POR**).*

Apesar da gente reclamar dessas exigências em cima do nosso trabalho, exigindo da escola que sempre supere a meta do IDEB, eu acho que a gente trabalha melhor. Tem mais preocupação com os resultados, sabe? Antigamente, só o pai ou mãe é que se interessava se o filho tinha reprovado ou não, se tirava nota boa ou não. Hoje em dia, os pais não se preocupam mais tanto assim não, só se os filhos ficarem reprovados, mas a questão de nota, eles não estão nem aí... Mas, o governo, esse exige da gente sempre um índice igual ou maior que a meta estipulada pra escola naquele ano, então a gente se 'rebola' pra que o aluno tenha um bom desempenho nessas provas, a gente faz simulado, dá aula de reforço, aumenta a quantidade de aula de português e matemática, enfim, a gente faz de tudo para nossa escola ser uma das melhores. (Professora AIEF/4ªS).

Essa postura e forma de pensar em que os docentes se sentem responsáveis e investidos da responsabilidade pela qualidade do ensino, podem ser compreendidas, a partir do que Santos (2004) denomina “cultura do desempenho”, onde a performance acaba forjando uma nova subjetividade docente, influenciando a criação de novos valores e padrões de trabalho. Em termos gerais, os professores acabam inseridos na cultura da performatividade pelo empenho com que tentam responder às exigências de resultados e cumprimento de metas educacionais.

Nessa mesma linha de pensamento, partindo, porém do que é chamado de “Novo Gerencialismo”, Del Pino, Vieira e Hypólito (2009) discutem que o processo de trabalho docente está sendo invadido por essa tecnologia, onde se cria o governo da conduta, ou seja, um governo, cujo procedimento consiste em conformar, orientar ou afetar o comportamento das pessoas. Diante disso, segundo esses autores,

O professorado das escolas públicas se vê envolvido nessa rede por meio de discursos dirigidos às subjetividades docentes. Num primeiro momento, o problema de desempenho dos estudantes são diretamente relacionados à má formação do professorado. Subliminarmente (ou nem tanto), os docentes sofrem uma crítica que lhes acusa de acomodação e de não atender aos apelos e ao “esforço” do governo, que busca uma educação de qualidade (p.119).

Assim, os docentes incorporam os discursos da política oficial, convencidos de que as exigências que lhes são feitas em seu trabalho, condicionando-o a uma gestão de resultados, têm como finalidade a melhoria da qualidade do seu trabalho e, conseqüentemente, do ensino realizado na escola. Ao considerar os depoimentos dos professores acrianos, envolvidos nessa pesquisa, observa-se, em seus depoimentos, uma preocupação com os resultados das escolas onde trabalham, a partir do desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, entendendo que, essa busca pelos resultados, corresponde a uma busca pela qualidade da educação acriana. Tal fato suscita alguns questionamentos, e um deles, diz respeito ao que as escolas e os professores estão entendendo por “qualidade”. É inegável que se deseja um bom desempenho

dos alunos em português e matemática, mas, uma educação de qualidade vai muito além disso. Um conjunto de fatores extraescolares (fatores sociais, econômicos e culturais dos alunos; obrigações e garantias do Estado etc.) e intraescolares (condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; profissionalização docente; acesso, permanência e desempenho escolar etc.) contribui para com a qualidade na educação, portanto, não se pode compreender a qualidade como uma questão dissociada de seus condicionantes. É certo, também, que a qualidade da educação passa pelos saberes curriculares, mas não só de português e matemática. Teme-se que os professores se dediquem apenas ao ensino dessas disciplinas, deixando de lado, outros aspectos importantes da educação escolar. Questiona-se, ainda, o fato de que, se essas escolas e seus profissionais começarem a preocupar-se apenas com os resultados, colocando de lado, seu primeiro papel de instituição responsável pela socialização de crianças e adolescentes e por uma formação que os tornem capazes de lutar por um mundo melhor, tornando-se sujeitos de direitos e incluídos cultural e socialmente, com qualidade de vida, pode se instalar nessas escolas uma cultura de mercado, em que valores que tornam a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, como cooperação, solidariedade, respeito e tolerância, tenham pouco significado.

Ainda sobre as principais mudanças ocorridas no trabalho docente, nos últimos anos, a partir das políticas implementadas pelo Estado, 18% dos 240 professores que responderam ao questionário apontaram como uma delas a “maior supervisão do trabalho docente”. Historicamente, a função do “supervisor de ensino” esteve ligada à qualidade do ensino. Esperava-se que o supervisor utilizasse conhecimentos científicos para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos. Ao lado disso, a supervisão apresentou-se como uma prática associada à função de fiscalização e controle. Muito embora, atualmente, essa função tenha se ampliado e ganhado um caráter mais participativo e de liderança, caracterizando-se como articuladora e mediadora entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, este profissional ainda é considerado um representante do poder central e, como tal, sua atuação continua sendo vista como controladora do trabalho da escola e de seus professores.

No Acre, essa função de controle é exercida pelo “coordenador de ensino”, enquanto o processo de ensino também é acompanhado pelo “coordenador pedagógico”, o que significa dizer que o trabalho docente é observado, acompanhado e controlado por duas funções específicas e hierarquicamente superiores⁸⁰. Justifica-se, portanto, a percepção dos

⁸⁰ As atribuições de cada um desses profissionais foram discutidas, anteriormente, no Capítulo 1.

professores de que a supervisão sobre o seu trabalho tem aumentado ao longo desses anos, visto que, algumas das funções atribuídas, tanto ao “coordenador de ensino”, quanto ao “coordenador pedagógico”, incidem diretamente sobre o trabalho docente, tendo um caráter fiscalizador e controlador da execução do trabalho, tendo em vista a garantia de que as decisões tomadas em níveis superiores sejam cumpridas. Está claro que uma das atribuições do “coordenador pedagógico” é atuar junto aos professores de forma a garantir o cumprimento das metas e das ações construídas com o “coordenador de ensino” visando à qualidade de ensino, para isso, é necessário que se garanta a execução do que foi planejado. Nesse caso, a gestão da conduta dos professores em seu trabalho se realiza pela regulação burocrática. No caso anterior, onde o trabalho docente é pressionado pela “obrigação de resultados”, utiliza-se da regulação pós-burocrática, induzindo o professor a incorporar como parte de seu profissionalismo, princípios de eficiência, excelência e produtividade, princípios estes, decorrentes de uma cultura de mercado.

A ampliação da jornada de trabalho foi assinalada por 10% dos professores pesquisados na primeira etapa da pesquisa, ocupando o terceiro lugar na lista das principais mudanças ocorridas no trabalho docente nos últimos dez anos. Em quarto lugar, encontram-se duas mudanças assinaladas, cada uma delas, por 9,2% dos professores: a competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade e a incorporação de novas funções e responsabilidades do trabalho docente. A competição entre as escolas em busca do melhor índice de qualidade, respondido por 22 professores como uma das principais mudanças ocorridas no trabalho docente, nos últimos anos, evidencia ainda que, de forma tímida e não tão expressiva na rede de ensino acriana, o que Ball (2005) afirma sobre a performatividade, é que trata de uma luta pela visibilidade e que a base de dados, mensurações, comparações, metas e a publicação periódica de resultados, como no caso do IDEB aqui no Brasil, são os seus mecanismos.

Dos professores entrevistados, no total de 08, nenhum deles citou a “ampliação da jornada de trabalho” e a “competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade” como mudanças ocorridas no trabalho docente nos últimos dez anos. Do total de 08 professores, 05 seguiram a mesma opinião dos professores que responderam o questionário, apontando como principal mudança o “aumento das exigências sobre o seu trabalho em termos de resultados escolares” e 03 responderam que a principal mudança foi a “incorporação de novas funções e responsabilidades do trabalho docente”.

A incorporação de novas funções e responsabilidades do trabalho docente vem sendo

apontada por vários estudos (AUGUSTO 2005; BIRGIN, 2000b; EVANGELISTA & SHIROMA, 2007; GARCIA & ANADON, 2009; OLIVEIRA, 2004, 2007) como uma das principais mudanças decorrentes das reformas educacionais mais recentes, em vários estados brasileiros e países da América Latina.

Como afirma Noronha *et al* (2008) a alargamento das funções docentes advém, principalmente, da expansão do ensino, uma vez que os alunos das camadas populares chegam à escola pública demandando dos professores à atribuição de múltiplas tarefas que vão desde os cuidados de higiene, nutrição, saúde à outras necessidades dos alunos. Dessa forma, os profissionais do ensino sentem-se obrigados a desempenhar funções de psicólogo, agentes de saúde, assistente social, agentes de segurança, mediadores de conflitos, entre outras. O desabafo de uma professora da primeira série do ensino fundamental dá uma ideia de como os professores se sentem em relação ao alargamento de suas funções. Além de outros depoimentos, já reproduzidos anteriormente, essa questão também se mostra no depoimento abaixo:

*Às vezes, quando eu estou fazendo, por exemplo, a higiene bucal dos meus alunos, separando as escovas de dentes de cada um deles, colocando os seus nomes, depois guardando novamente, eu me pergunto: mas porque eu tenho que fazer isso? Essa é uma tarefa da minha profissão? No dia que tem escovação e aplicação de flúor, sabe quanto tempo eu gasto só para arrumar as crianças para sair da sala, fazer todo o processo e voltar? Você não tem ideia, mas isso leva mais de uma hora, acredita? Até eu conseguir catar os alunos, um por um, colocá-los todos de volta na sala de aula e acalmá-los para começar a trabalhar os conteúdos, lá se foi mais meia hora. Sinceramente, parece que hoje em dia, as mães dessas crianças não ensinam mais nem eles escovarem os dentes, o que acaba sobrando pra gente que é professor. Agora você imagina, se as mães não ensinam os meninos a escovarem os dentes, imagina o resto do que tem pra ser ensinado pra que essa criança possa viver em sociedade de uma forma honesta! Nós temos que ensinar praticamente tudo, como sentar, como falar, como escrever, como brincar para não machucar os outros, como comer etc. Sabe professor “Bombril”? Mil e uma utilidades...É assim que eu me sinto (**Professora AIEF/2ºS**).*

Para Oliveira (2004), tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante, diante das variadas funções que a escola pública vem assumindo atualmente.

Outra questão, no que se refere ao aumento das funções docentes relatadas por duas professoras, uma que atua na educação infantil e outra na 4ª série do ensino fundamental, diz respeito ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula de ensino regular.

Eu tenho uma criança de cinco anos na minha sala que possui deficiência visual. Toda tarefa que eu faço para os outros, pra ele eu faço em alto relevo para ele ver com as mãos. Me dá prazer vê-lo vencendo seus próprios desafios, mas confesso, que trabalho duas vezes. Tudo que o que eu faço, faço duas vezes. Faço de uma forma para o restante da turma e faço de outra pra ele. Se eu não me desdobrasse no meu trabalho pra fazer assim, esse meu aluno seria como tantos outros que entram na escola só para dizer que está incluído quando na verdade está apenas dentro da sala de aula, jogado à sua própria sorte (Professora EI/PRÉ-II).

Eu não me sinto preparada o suficiente para trabalhar com essas crianças especiais. Eu tenho uma na minha sala com Síndrome de Down e outra que é deficiente física. Eu preciso de um tipo de ajuda também especial, ou seja, de um profissional especialista em Síndrome de Down, por exemplo. De outra pessoa na escola que tenha um preparo físico adequado para levar e tirar a aluna da cadeira de roda e colocá-la no vaso sanitário e depois a por de volta na cadeira e, assim por diante. Não se trata de preconceito, mas de saber como lidar com uma situação para qual você não foi preparada para enfrentar e de repente você se vê obrigada a lidar com essa nova realidade. Quando a deficiência não é muito grave e a escola possui condições de receber esse aluno e incluí-lo de verdade, não só no discurso, eu a acho importante, mas do contrário, esse aluno não consegue se desenvolver satisfatoriamente. Podem até achar que eu estou sendo preconceituosa, mas estou falando com conhecimento de causa e não de discurso, do que adianta falar bonito se a realidade é outra completamente diferente (Professora AIEF/4^{as}).

O processo de alargamento das funções docentes pode ser compreendido, a partir das reformas implementadas na década de 1990, no Brasil. A reestruturação do trabalho docente, principalmente, no que diz respeito à ampliação de suas funções, tem como finalidade atender tanto às demandas sociais, quanto à demanda de mercado, conforme indicam alguns estudos já citados anteriormente. A escola assume novas funções sociais, e, no Brasil, muitas delas são de caráter assistencial, esperando, com isso, corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes (OLIVEIRA, 2009). Nesse cenário, os docentes são sobrecarregados de funções, construindo alternativas no limite das possibilidades das instituições escolares e das suas condições pessoais e profissionais para as situações impostas pela nova configuração do papel da escola e da profissão docente. É importante salientar que, muitas dessas funções, como a participação na gestão da escola, a inclusão, a descentralização, entre outras, fazem parte também da agenda dos educadores críticos, o que dificulta a análise dos projetos educacionais na prática, sendo quase impossível, classificá-los em um determinado quadro teórico, pois no terreno em que se desenvolvem, tendências de ordem política diferentes podem ser identificadas (SANTOS, 2008).

No entanto, nos trechos, anteriormente relatados pelas professoras, é significativa a observância da ampliação das funções depositadas à escola e aos docentes, funções estas, na maioria das vezes, impossíveis de serem assumidas por essa instituição e por esses profissionais. Assim, a busca por alternativas que venham solucionar, mesmo que

parcialmente, os desafios propostos por essa nova realidade educacional extrapolam os limites de jornada de trabalho dos profissionais docentes, levando-os a se auto-responsabilizarem pelas falhas ocorridas em seu trabalho e por outros problemas que surgem na escola. “Trata-se de construir alternativas, possíveis, nos limites postos pela realidade onde realizam suas funções e pelas próprias características pessoais desses professores” (DUARTE, 2006, p. 244). Dessa forma, o modo como os professores vêm enfrentando os problemas, anteriormente citados, tem ampliado e intensificado o trabalho docente, já que não se sentem preparados para lidar com essa nova situação. Segundo Santos (2009, p. 11), “não se pode apenas exigir do professor novas habilidades e o aumento de sua jornada de trabalho, sem recompensá-lo financeiramente por isso”, o que, facilmente, pode provocar o “desinteresse para os que atuam e para os que potencialmente poderiam se interessar pelo trabalho nesse campo”, o da educação especial. Essa impossibilidade dos professores de realizar o trabalho como gostariam, pode ainda provocar, desmotivação e insatisfação profissional, podendo levar a um sentimento de desistência e abandono.

Apesar da proposta deste trabalho não ter tido a intenção de verificar as evidências de adoecimento dos professores da rede de ensino do Estado do Acre, foi perguntado, para o conjunto de professores que participaram da primeira etapa da pesquisa, se eles tinham percebido, no decorrer desses últimos anos, um aumento ou diminuição de adoecimentos dos professores na escola em que trabalhavam. Na visão de 155 professores (65%), o adoecimento dos docentes “aumentou muito” nesses últimos anos; para 42 professores (18%), o adoecimento “aumentou pouco”. Já na visão de 22 professores (9%), o adoecimento “não aumentou” e na visão de 21 docentes (8%), o adoecimento diminuiu.

A sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando e a impressão de que quanto mais se tem para ser feito, menos tempo existe para fazer o que deve ser feito (HYPÓLITO, 2008b) pode ser entendido como uma das evidências de intensificação do trabalho docente. Na visão de 61% dos professores pesquisados, o que corresponde a 146 docentes, nessa última década, eles têm a sensação que o seu trabalho na escola “aumentou muito”. Na visão de 20% dos docentes, a sensação é que o trabalho “aumentou pouco”, o que corresponde a 48 professores e para 19% dos docentes, “não houve alteração” em relação à sensação de que seu trabalho tenha aumentado, o que corresponde a 46 professores.

Por ser o trabalho docente um trabalho que continua a ser exercido mesmo fora da sala de aula, na grande maioria das vezes, à noite na própria residência do professor, pode-se

inferir que a intensificação do trabalho gera um cansaço que pode levar ao desânimo para realizar outras atividades, como aquelas ligadas ao lazer e que, são importantes para a saúde física e mental das pessoas. Ao perguntar, aos 240 professores da rede estadual acriana, se nessa última década o trabalho desenvolvido por eles nas escolas lhes permitiu um maior tempo de lazer, 76% dos professores responderam que o “tempo de lazer foi reduzido”, 23% responderam que “não houve alteração em relação ao tempo dedicado ao lazer” e 3% responderam que o “tempo de lazer tem aumentado”. Segundo Apple (1995), essa dificuldade para o lazer, uma das características da intensificação do trabalho docente, destrói a sociabilidade do indivíduo e aumenta o seu isolamento.

No geral, os professores têm dificuldades para administrar seu próprio tempo e espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, tornando o tempo e espaço de descanso e de lazer, em horário e local de trabalho. Como o universo de professores da educação básica é predominantemente feminino, o uso do tempo pode apresentar dimensões variadas, como ritmos mais ou menos intensos, lazer interrompido, dinâmica familiar, conforme o gênero.

Diferentemente das mulheres de outras categorias profissionais, as professoras possuem tripla jornada, e não dupla, uma vez que, além do trabalho na escola, há os serviços escolares realizados em casa e o trabalho doméstico. Mesmo quando não executam as atividades domésticas, ou seja, quando recebem ajuda de terceiros, como empregadas domésticas, elas são as responsáveis pela administração desses serviços (TEIXEIRA, 1998).

Dos professores que declararam que o seu tempo de lazer foi reduzido pelo trabalho docente, após as reformas educacionais implementadas no Acre, na última década, 76%, sua maioria pertence ao gênero feminino, sendo 74,4% contra 59% do gênero masculino. Entre os professores que declararam que o trabalho docente, na última década, não influenciou seu tempo de lazer (23%), 38,1% são do gênero masculino e 21,1% do gênero feminino.

Em relação às etapas de ensino da educação básica, os professores que mais se sentiram afetados com a redução do seu tempo de lazer pelo trabalho docente, nos últimos anos, são os que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio, 77,3% e 76,9%, respectivamente. Talvez, a explicação para o que é demonstrado pelos dados, resida no fato de que nos anos iniciais, a maioria dos professores é do gênero feminino (92,3%), o que pode levar a uma dupla ou tripla jornada de trabalho, entre atividade docente e atividades domésticas. Já no ensino médio, a questão de gênero é mais equilibrada, são 53,7% do gênero feminino contra 46,3% do gênero masculino, no entanto, o número de turmas e o número de

alunos aumentam consideravelmente em relação aos anos iniciais, o que pode levar a uma redução do tempo de lazer.

4.2 Visão dos professores sobre o trabalho docente e a qualidade da educação

Aparentemente, a qualidade da educação virou um tema a ser discutido por todos, órgãos financeiros internacionais, Estado, empresários, trabalhadores da educação e sociedade civil. O discurso da qualidade da educação evoca ser esse um “compromisso de todos”, embora não se tenha clareza sobre a que concepção de “qualidade”, ele se refere. O alcance do que se almeja como qualidade da educação pode assumir diferentes aspectos, dependendo dos fins do processo educativo e dos rumos que devem ser seguidos na formação do ser humano. De maneira simples, pode-se dizer que, atualmente, duas concepções de qualidade da educação estão presentes, com maior ênfase, nos discursos e nas propostas educacionais. Uma concepção de qualidade da educação que está voltada para as demandas do mercado de trabalho presente nos discursos e nas propostas dos organismos financeiros internacionais e do empresariado. Outra concepção de qualidade da educação contrasta com a concepção anterior e está presente nos discursos dos educadores, pesquisadores e dos que defendem a escola pública de qualidade. Nesses discursos, a concepção de qualidade da educação é socialmente referenciada, transcendendo a orientação voltada para o mercado de trabalho e defendendo uma formação capaz de preparar os indivíduos para serem cidadãos atuantes e transformadores da realidade social em que vivem, portanto, para esse grupo, é necessário aumentar os investimentos públicos em educação, pois “qualidade” custa caro (SANTOS, 2003).

Não são poucos os que defendem a qualidade da educação no sentido de favorecer prioritariamente, os interesses da produção voltados ao desenvolvimento econômico. Essa posição é baseada na crença de que o investimento na educação com uma determinada qualidade agrega valor à produção e aumenta a competitividade das empresas, ao mesmo tempo em que, um país com mão de obra mais qualificada atrai mais investimentos, possibilitando, assim, o crescimento econômico que traz benefícios a todos. Portanto, a preocupação da qualidade da educação, a partir dessa perspectiva, consiste na relação entre o investimento e o retorno trazido por ele. Ao lado disso, é importante enfatizar que também, para esse grupo, a melhoria da qualidade da educação é necessária para o processo de geração de conhecimentos, uma vez que, o “conhecimento” tem se tornando um dos principais fatores

de produtividade, em função da grande expansão de setores da economia que necessitam, cada vez mais, de alta tecnologia, uso da informação e da comunicação para se desenvolverem. Por ter um viés econômico, essa concepção de qualidade da educação está vinculada aos interesses do capital e orienta-se pela lógica do menor custo para obter o maior retorno possível (lucro). Essa perspectiva de qualidade da educação é amplamente difundida e estimulada pelas organizações internacionais. Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a definição de qualidade da educação consiste na utilização da relação “insumos-processos-resultados”, em outras palavras, a qualidade é definida, a partir da relação do que se investe em termos de recursos materiais e humanos e do que é produzido com esse investimento na escola e na sala de aula. Nessa lógica, a qualidade pode ser definida, a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

No entanto, a outra direção acerca da concepção de qualidade da educação considera outros elementos (objetivos e subjetivos) que se encontram presentes no interior da escola, na percepção e postura dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando também as condições sociais, econômicas e culturais nas quais se encontra cada sociedade. É extensa a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação de qualidade, que vão desde sua organização administrativa (gestão e organização da escola) e financeira (custo aluno) até a pedagógica (currículo, formação de professores etc.). Os insumos, os processos e os resultados também são importantes, desde que contextualizados de acordo com as condições de trabalho dos professores nas escolas e com as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos. Portanto, uma educação de qualidade pressupõe: um esforço de investimentos baseados no custo aluno/qualidade; uma escola com condições de ensinar e professores com condições de trabalho; o oferecimento de elementos de formação geral e uma boa articulação com o mundo do trabalho; uma educação para todos e cada um, e não para poucos; uma educação que forme para a participação na vida social e política; uma educação que ajude na promoção de uma sociedade mais justa e mais solidária.

Entende-se, portanto, que a definição de uma educação de qualidade é polissêmica e carrega múltiplas significações, pois são vários os elementos e concepções que a qualificam, envolvendo desde questões relacionadas à desigualdade social até a melhoria na distribuição de renda. A qualidade da educação se articula com condições de trabalho, gestão da escola, formação dos professores, diretrizes curriculares e finalidades educativas, entre outros. Antes de qualquer coisa, a qualidade da educação se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às

demandas e exigências sociais de determinado momento histórico. Segundo Araújo e Oliveira, R. (2005), historicamente, na educação brasileira, foram construídos três significados distintos de qualidade. A primeira noção de qualidade, presente até a década de 1970, esteve condicionada à oferta limitada de oportunidades de escolarização, cujo acesso era insuficiente para atender a todos. No final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, uma segunda noção de qualidade foi incorporada pelo debate educacional no Brasil, relacionada à ideia de fluxo, comparando a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino. Um sistema de ensino ou uma escola eram considerados de baixa qualidade se a saída de alunos se mostrasse muito pequena em relação à entrada. A regularização do fluxo escolar no ensino fundamental ocorreu na década de 1990, por meio da adoção de ciclos de escolarização, da progressão continuada e programas de aceleração de aprendizagem, mecanismos estes difundidos pela LDB de 1996. Esses mecanismos de combate à reprovação escolar, de certa forma, tornaram mais complexa a tarefa de aferir a qualidade da educação nos sistemas escolares, já que todos apresentam um índice de aprovação igual ou superior a 70%. Surge, então, a terceira noção de qualidade no debate educacional brasileiro, que é a qualidade indicada pelo desempenho dos estudantes nos testes padronizados em larga escala. Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, por sua dimensão reducionista que não considera as diferentes condições sociais, econômicas e culturais presentes nas realidades educacionais das três instâncias educativas autônomas – federal, estadual e municipal – onde o número de crianças e jovens matriculados (52 milhões de alunos, segundo último Censo Escolar – 2009) dão uma ideia significativa da heterogeneidade e das diferenças que deveriam ser consideradas ao se analisar a qualidade de educação.

Os resultados dos estudantes nas provas de desempenho acadêmico realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica têm sido muito abaixo do esperado. Divulgados pela imprensa de forma ruidosa, esses resultados provocam o debate público em torno das deficiências do sistema de ensino. Tanto a mídia quanto os discursos das autoridades públicas tentam explicar esse fracasso, culpabilizando, principalmente, os professores, vistos como mal formados, sem preparo etc., o que explica a grande ênfase dada às políticas de formação de professores, no processo de reformas educacionais, tendo em vista, o papel exercido pelos docentes na qualidade da educação básica. É inegável a importância que assumem essas políticas, já que não se pode pensar em qualidade dos processos educacionais sem profissionais qualificados para esse desafio. No entanto, a qualificação não é suficiente, e outras políticas, são tão importantes quanto esta principalmente as que se destinam a

promover melhores condições de trabalho e a valorizar a profissionalmente os docentes.

No Acre, de fato, a formação de professores estava em uma situação bastante precária. Como já foi ressaltado em capítulos anteriores, a política de formação de professores no Acre constituiu-se uma espécie de carro-chefe das políticas educacionais implementadas pela gestão do Partido dos Trabalhadores e dos partidos a ele coligados, nestes últimos dez anos em que estiveram à frente do poder executivo do Estado. O desencadeamento dessa política realizada de forma ampla em todo o Estado voltou-se para melhoria dos indicadores educacionais. Reconhecer que esses indicadores expressam a qualidade da educação não é tão simples, o que talvez explique a desconfiança, por parte de grupos de educadores e pesquisadores, em relação aos meios utilizados pelo governo federal para o monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil.

O instrumento da avaliação da educação básica no Brasil, atualmente, representado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tornou possível por meio da realização da Prova Brasil, classificar o desempenho não só das redes de ensino, mas principalmente, das unidades escolares. Cada escola, em cada rede de ensino, tem um índice educacional, com metas a serem atingidas a cada biênio, que representa (estatisticamente) o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento escolar (taxa de aprovação). O IDEB, como política da avaliação da educação básica, vem se tornando uma prática cada vez mais consolidada no sistema educacional brasileiro. Portanto, não há como desprezá-lo ou simplesmente ignorá-lo, apesar de suas grandes limitações. No entanto, os impactos desse índice de qualidade, como instrumento de monitoramento da educação básica sobre os sistemas de ensino, as escolas e seus profissionais, ainda são poucos conhecidos. Acredita-se que a apropriação desse índice pela escola e, principalmente, pelos professores como medida de avaliação educacional seja ainda, muito tímida, o que não significa que gradativamente haja uma incorporação dessa cultura de avaliação que já se mostra como uma tendência na educação brasileira.

Nessa pesquisa, sobre o trabalho docente no Acre, quatro questões envolveram a discussão sobre o tema da qualidade da educação. Procurou-se identificar e analisar a visão dos professores da educação básica da rede de ensino estadual sobre “a qualidade do ensino na escola em que trabalham”, “o grau de concordância em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações nacionais foi considerado um parâmetro para avaliar a qualidade do trabalho docente”, “os mecanismos eficazes que garantem a qualidade da educação” e “os fatores que podem ser atribuídos às mudanças na ‘qualidade’ de ensino do Estado do Acre”.

Inicialmente, questionou-se, aos 240 professores, como eles “avaliavam o desempenho de sua escola em relação à qualidade do ensino”. Os dados da Tabela 31 demonstram que a maioria dos docentes avaliou a qualidade de ensino na escola em que trabalhavam atribuindo os conceitos “ótimo” e “bom”, o que corresponde a 80% do total dos professores e 20% atribuíram os conceitos “regular” e “ruim”.

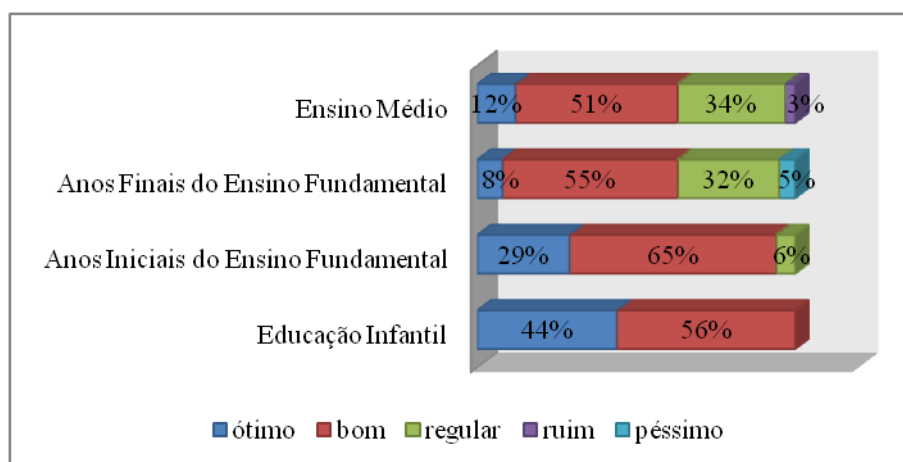
Tabela 31 – Visão dos professores em relação à qualidade do ensino na escola em que trabalham

Conceito	Frequência	Proporção (%)
Ótimo	48	20%
Bom	145	60%
Regular	43	18%
Ruim	2	1%
Péssimo	2	1%
Total	240	100,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Quando se olha para os professores distribuídos nas várias etapas da educação básica, representados no Gráfico 23, percebe-se que nenhum dos professores da educação infantil considerou o ensino desempenhado em sua escola como “regular”, “ruim” ou “péssimo”; todos consideraram que o ensino ou é “ótimo” ou é “bom”, respectivamente, 44% e 56%. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 6% dos docentes que atuam nessa etapa da educação básica avaliaram o ensino da sua escola como “regular”; o restante dos professores avaliou como “ótimo” e “bom”, 29% e 65%, respectivamente. Nos anos finais do ensino fundamental, 32% dos professores que atuam nessa etapa avaliaram o ensino como “regular” e 5% como “péssimo”; os demais professores avaliaram como “ótimo” e “bom”, 8% e 55%, respectivamente. No ensino médio, 34% dos professores avaliaram o ensino da sua escola como “regular” e 3% como “ruim”; enquanto os demais conceituaram como “ótimo” e “bom”, 12% e 51%, respectivamente.

Gráfico 23 – Visão dos Professores da Rede Estadual do Acre sobre a qualidade do ensino desempenhado na escola em que trabalha, por etapa/segmento de ensino



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Constata-se, na visão dos professores pesquisados, que a qualidade do ensino é melhor na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, enquanto que o ensino nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio é considerado, por mais de um terço dos professores, regular e até mesmo, “péssimo” e “ruim” por um pequeno percentual de docentes.

A questão seguinte refere-se à visão dos professores em relação à seguinte proposição: “o desempenho dos alunos nas avaliações do sistema deve ser levada em conta para avaliar a qualidade do trabalho dos professores?” A essa questão, a maioria dos docentes, 74,25% do grupo de 240 professores, respondeu que “sim”. Um grupo de 60 professores que corresponde a 23,75% do total respondeu que “não” e 3% respondeu que “não sabe”. A maioria dos docentes adeptos da proposição de que o desempenho da aprendizagem dos alunos é um fator que deve ser levado em consideração para avaliar a qualidade do trabalho docente, independe da etapa da educação básica em que atuam, são professores da educação infantil ao ensino médio, o que pode ser constatado na Tabela 32.

Tabela 32 – Proporção de professores que concordam que o desempenho dos alunos nas avaliações do sistema deve ser levado em conta para avaliar a qualidade do trabalho docente

Etapa da Educação Básica	Sim		Não		Não sabe		Total	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Educação Infantil	27	87,1%	4	12,9%	0	0%	31	100%
1ª à 4ª série	50	76,9%	15	23,1%	0	0%	65	100%
5ª à 8ª série	54	70,1%	19	24,7%	4	5,2%	77	100%
Ensino Médio	43	64,2%	22	32,8%	2	3%	67	100%
Total	174	72,5%	60	25%	6	2,5%	240	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

A mesma visão de que o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais deve ser levado em conta para avaliar a qualidade do trabalho docente foi confirmada por metade dos professores entrevistados na segunda etapa da pesquisa (04 docentes). Esses professores acreditam que o desempenho do aluno é um reflexo do seu trabalho e da sua competência profissional, portanto, os resultados desse desempenho acadêmico são de sua responsabilidade. Os depoimentos abaixo expressam esse pensamento comum:

Eu acho que a nota que o aluno tira nessas avaliações é um reflexo do trabalho do professor porque um depende do outro, como vou dizer? A competência do aluno vai refletir na competência do professor. Aliás, eu acho que essas avaliações que o MEC faz, avaliam muito mais o trabalho do professor do que mesmo o desempenho do aluno porque se ele vai mal é sinal que eu como professora também estou mal (Professora AIEF/2ªS).

Não se pode desvincular o trabalho do professor dos resultados da avaliação dos alunos. Se os alunos vão bem é sinal que o trabalho que o professor desenvolveu com esse aluno também foi bom. E acho sim, que os professores deveriam ser avaliados com base nas notas que os alunos tiram, só assim muito dos meus colegas iriam se esforçar mais. Eu vejo que, enquanto eu dou o meu sangue pra esses meninos aprenderem, outros não estão nem aí. Mas, aos poucos isso já está mudando, a escola não quer mais aquele tipo de professor que reprova não. Antigamente, esse era tido como o bom professor, o mais competente, já hoje, o melhor professor é aquele que mais aprova, apesar de que, isso é um pouco perigoso também, porque o que tem de alunos sendo aprovado sem saber, aqui mesmo nessa escola, tem muitos casos assim. Mas, o que você vai fazer? Me diga? O que fazer com um menino que já vem repetindo aquela série várias vezes? É menos ruim passar ele logo pra outra série e fazer um acompanhamento, você não acha? (Professora AIEF/4ªS).

Ah, eu acho que deve sim, sabe por quê? A gente acaba se sentindo responsável pela aprendizagem deles. Se eles vão bem, é aquela alegria, mas se vão mal, a gente fica triste com essa situação. Fica se perguntando: onde foi que eu errei? Eu faço de tudo para os meus alunos se saírem bem nessas avaliações. Faço simulado, elaboro minhas provas parecidas, sabe? Com questões de marcar! Assim eles já vão se habituando ao estilo de prova e não estranham porque muitas vezes o aluno até sabe a resposta, o que ele não sabe é interpretar o que estão perguntando por causa do tipo de questão que são bem elaboradas (Professora EM/3ªA/MAT).

A nota que os alunos tiram nessas avaliações reflete muito o trabalho de nós professores fazemos aqui na escola. Nós aqui na escola, quando fica próximo da Prova Brasil, por exemplo, nós reforçamos bastante as aulas de português e de matemática. Passamos várias semanas fazendo simulado, sabe? Pra treinar os meninos e, assim, eles saírem bem porque é sinal de que nos fizemos nossa parte, cumprimos com a nossa obrigação e aí quando sai o resultado do IDEB, é aquela festa. A gente manda confeccionar faixa, cartazes, o nome da nossa escola sai na imprensa, isso é gratificante. Agora eu fiquei pensando... quem não consegue um bom resultado deve ficar triste não é? (Professora AFEF/8ªS/POR).

No entanto, a outra metade dos docentes entrevistados não concorda com essa posição, declarando que os índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas nem sempre

refletem o trabalho realizado por eles na sala de aula. Os depoimentos abaixo evidenciam essa posição que foi assumida pela metade dos outros docentes entrevistados:

Claro que não acho, sabe por quê? A gente pega cada aluno, com cada dificuldade pra ler, pra escrever, imagina! A gente, não dá conta sozinha de ensinar esses meninos. Em casa, não tem ninguém que ajude eles, dão graças a Deus, quando amanhece o dia, que é pra mandar essas crianças pra escola. Eu faço o que posso, mas eu não dou conta de fazer aqueles alunos que tem mais dificuldades, de aprender tudo não. Às vezes, esses alunos até que progridem bastante, se agente for ver a situação deles desde o início do ano, mas ainda assim, não conseguem chegar no mesmo nível dos outros que são bem mais adiantados, apesar de que esses, são pouquíssimos. Se esses que tem mais dificuldades forem escolhidos pra fazerem a prova (Prova Brasil), é claro que o desempenho vai ser mais baixo do que outros, mas aí, qual é a minha culpa nisso, se fiz o que pude? (Professora EI/PRÉ-I).

Como uma nota de IDEB pode me avaliar? Ninguém entrou na sala de aula e viu como eu trabalhava; ninguém viu como os meus alunos se comportavam, enquanto eu explicava a matéria; ninguém viu quantas vezes eu fiz recuperação com esses alunos; e pior, ninguém viu, quem desses alunos, realmente quis recuperar o que não aprendeu. É muito difícil ensinar pra quem não quer aprender. Por isso, eu não concordo que o desempenho do aluno retrate a qualidade do meu trabalho. Vou te dar um exemplo: eu pego um aluno no início do ano que não sabia nem ler direito, chegou na 4ª série desse jeito, acredita? É claro que, se esse aluno for escolhido no final do ano pra fazer essa avaliação do governo federal, ele não vai se sair tão bem. Mas, se olhasse para o que ele não sabia desde o início do ano e o que ele aprendeu no final, vai perceber que ele deu um salto bem grande em termos de aprendizagem. Mas isso, nem é levado em conta, né? Não é fácil avaliar o trabalho da gente, sabia? Só quem tá aqui dentro pode ter uma ideia do que é o nosso trabalho e, principalmente, com quem a gente lida no dia-a-dia. (Professor AFEF/5ªS/GEO).

Ao concluir a análise dessa questão, observa-se uma duplicidade de posturas e pensamentos dos professores em relação a sua responsabilização sobre o desempenho da aprendizagem de seus alunos. Alguns dos docentes, metade dos entrevistados para ser mais precisa, parecem que já internalizaram os mecanismos de monitoramento da educação básica e sentem-se como responsáveis pelos resultados aferidos. Esses profissionais sustentam uma relação de compromisso e responsabilidade com os resultados da qualidade da educação; organizam a prática docente de forma a preparar os alunos para os futuros momentos em que seus conhecimentos e habilidades serão testados externamente; acreditam que os desempenhos individuais dos alunos servem de parâmetros para demonstrar a qualidade de seu trabalho; esforçam-se para serem reconhecidos pela comunidade escolar, pela sociedade e pela mídia, a partir dos bons resultados, apresentados pelos desempenhos dos alunos.

Conforme Ball (2004) essas práticas escolares executadas pelos docentes em seu trabalho são resultantes da força que a tecnologia da performatividade exerce sobre a formação da identidade profissional dos professores.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (BALL, 2005, p. 1.116).

Para este autor, a performatividade, como uma das tecnologias utilizadas pelas reformas educacionais, não muda só as práticas dos sujeitos, muda também o que eles são. Para esse grupo de professores, o profissionalismo transforma-se em formas de desempenho. Os critérios de qualidade e de uma boa prática são fixados, a partir da *performance*. É claro que, o desempenho do aluno também é resultante da qualidade do ensino realizado pelo professor, porém, outros fatores intra e extraescolares concorrem para esse resultado. E é essa compreensão que faz com que a outra metade dos docentes entrevistados, não concorde com a responsabilização dos docentes pela qualidade da educação, medida pelo desempenho demonstrado pelos alunos nas avaliações sistêmicas. Na visão destes últimos, para avaliar o trabalho docente, exige-se que se considere uma série de fatores que, muitas vezes, são bem complexos e que não podem ser traduzidos em índices quantitativos. Para esse grupo, também, nem sempre, há correspondência entre a qualidade das ações pedagógicas e os resultados em termos de aprendizagem alcançada pelos alunos, principalmente, porque nesse modelo de avaliação, a aprendizagem do aluno não é compreendida e avaliada no contexto em que ela ocorreu. Deste modo, nesse tipo de avaliação, o que se cultua é “um determinado resultado” e não “o resultado” com base em um determinado processo de aprendizagem, terminando por expor muito mais o que o aluno “não aprendeu” do que o que ele efetivamente “aprendeu”.

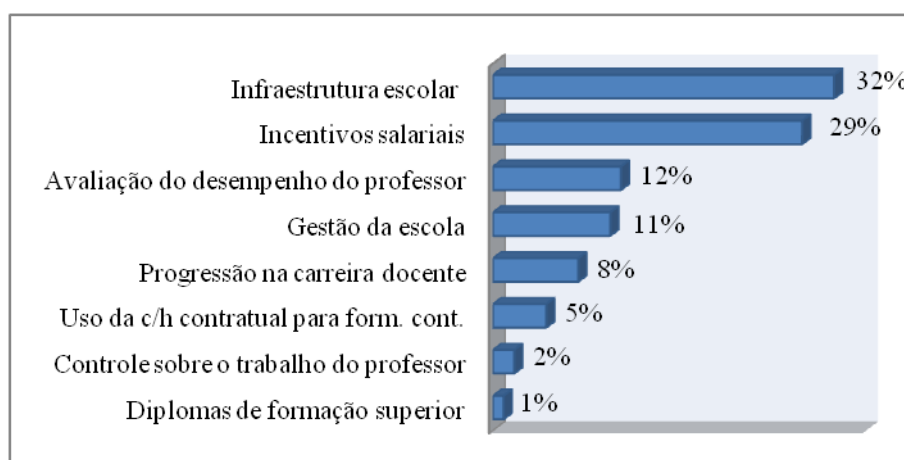
Essa posição dos docentes, contrária à avaliação do seu trabalho, a partir do desempenho de seus alunos nas provas externas, revela que o alcance das tecnologias que integram as reformas educacionais não é tão preciso assim. A instalação da cultura da performatividade não se dá de uma forma consensual e tranquila por todos como, a princípio, poderia parecer. O que pode ser explicado pelo fato de que, no interior das escolas, como organizações educativas, individualmente, podem se constituírem em espaços de microrregulação local, onde pode ser posto em ação um complexo jogo de estratégias e negociações entre os vários sujeitos para reajustar as normas e as orientações estratégicas que redefinem os papéis a serem assumidos pelas instituições e seus profissionais. Compreendida,

segundo Barroso (2006), como um processo onde as ações dos sujeitos se coordenam, a partir do confronto e da negociação dos diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias, quer em uma perspectiva vertical (administradores e administrados), quer em uma perspectiva horizontal (entre os diferentes sujeitos que ocupam um mesmo espaço), a microrregulação só acontece na escola, considerada uma instância local, porque os sujeitos (nesse caso, alguns professores) ocupam determinados lugares nessa instituição, onde suas relações podem permitir a construção de outros cenários com várias possibilidades, entre elas, um cenário onde os profissionais poderão vivenciar e reagir às tecnologias das reformas, de formas distintas e, assim, manter o equilíbrio no jogo de forças das organizações dos serviços públicos. Portanto, nas escolas, os professores, posicionados de diversas maneiras, podem tanto resistir às pressões das reformas, quanto incorporá-las como um novo profissionalismo.

Essas posições podem ser identificadas na visão dos professores (participantes da pesquisa) sobre os mecanismos mais eficazes para garantir a qualidade da educação. Na visão dos professores, o que realmente se torna eficaz para promover a qualidade da educação nas escolas públicas de ensino são, em primeiro lugar, a infraestrutura escolar (bibliotecas, laboratórios, salas ambiente etc.) e, em segundo lugar, os incentivos salariais. Esses aspectos são considerados importantes para 32% e 29% dos professores que responderam ao *survey*, respectivamente.

Essa visão reforça a posição adotada por parte de um conjunto de professores da pesquisa (146 docentes), e pode ser identificada como uma posição de resistência aos argumentos das reformas educacionais de que a qualidade está intrinsecamente ligada ao desempenho dos professores em seu trabalho. No entanto, não se pode negar a força exercida pelo papel da performatividade como tecnologia das reformas, pois, na visão de 12% dos professores pesquisados, o mecanismo mais eficaz para garantir a qualidade da educação é a “avaliação do desempenho do professor”, o que corresponde a 29 docentes e na visão de 2% é o “controle sobre o trabalho do professor”, correspondendo a 5 docentes. Na visão do restante dos professores, os mecanismos mais eficazes para garantir a qualidade se distribuem da seguinte forma: 11% acreditam que a gestão escolar é mais eficaz; 8% acreditam no mecanismo da progressão da carreira docente; 5% apostam na utilização da jornada de trabalho contratual para formação continuada e apenas 1%, optou pela formação superior como mecanismo que promove a qualidade na educação (Gráfico 24).

Gráfico 24 – Visão dos Professores da Educação Básica da Rede Estadual do Acre sobre os mecanismos eficazes que garantem a qualidade da educação



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Os professores que participaram da segunda etapa da pesquisa por meio de entrevistas, em um total de 08 professores da educação básica, também reafirmaram em quase sua totalidade (07 docentes) a posição do grupo participante do *survey*. Para esses professores a infraestrutura escolar aparece como o principal mecanismo de garantia de qualidade de educação, e, em suas respostas, defendem a necessidade de bibliotecas, livros didáticos, recursos pedagógicos voltados para a especificidade de cada disciplina, salas maiores e climatizadas, entre outros, conforme poder ser observado nos depoimentos de dois professores, logo a seguir, que são representativos da visão de quase todo o grupo entrevistado:

Primeiro você ter recursos adequados para você trabalhar sua disciplina é o mais importante. Porque essa questão de quadro e giz, só isso não adianta. Você tem que ter recursos adequados, como livro didático, recursos audiovisuais sempre disponíveis para você dar aula, salas climatizadas, apesar de dizer que isso é utopia, eu não vejo assim. Já estamos no século XXI e isso facilitaria bastante o processo de ensino-aprendizagem, portanto, facilitaria bastante o trabalho do professor. A falta de climatização nas salas de aulas nos obriga a ficar liberando os alunos minuto a minuto. O aluno sai para tomar água por conta do clima. Se você tem uma estrutura boa, recursos didáticos favoráveis disponíveis para o professor, com certeza o trabalho docente vai dar frutos maravilhosos. (Professor EM/1ª/HIS)

Infraestrutura. Mais biblioteca, mais livros didáticos, trocar essa lousa por um quadro branco, acabar com essa história de giz, minha garganta está acabando. Você está ouvindo a minha voz? Ela está assim, faz tempo, minha garganta está péssima. As salas de aulas são pequenas para o número de alunos, não dá para trabalhar de forma diversificada onde se pudesse trabalhar com vários grupos de trabalho, só dar pra trabalhar com as carteiras enfileiradas. Eu digo que a nossa profissão de professor é a mais desvalorizada pelo Estado, porque se você entrar

em qualquer repartição pública, por mais 'furreca', por mais humilde que ela seja, você tem um cafezinho e uma água mineral gratuita, já nas escolas não, o professor que quiser beber uma água mineral ele tem que pagar. Eu acho isso uma disparidade, em nossa escola, por exemplo, o professor paga R\$ 8,00 por mês para tomar água mineral e tomar uma xicarazinha de café. Quando você chega em qualquer repartição pública, você vai lá e bebe água; você está trabalhando, deu sede, você vai lá e bebe água, toma um cafezinho, aqui na escola, isso não acontece. Você só usufrui desse direito se pagar ou então se arrisca a beber água daquela caixa d'água que foi lavada no dia que deu uma chuva grande, que só Deus sabe quando foi. (Professor AFEF/5ºS/GEO)

Esses depoimentos confirmam que as condições de infraestrutura disponível nas escolas públicas têm importância fundamental no processo de ensino, tanto na visão dos professores que participaram da primeira etapa da pesquisa (*survey*), quanto na visão dos que participaram da segunda etapa (entrevista), exercendo um peso mais significativo do que a política de formação de professores, pois, conforme demonstrado no Gráfico 24, apenas 1% de 240 professores, acredita que os diplomas de formação superior é o mecanismo eficaz para garantir a qualidade da educação. Ao defenderem que a infraestrutura escolar é o mecanismo mais eficaz, nota-se, em seus depoimentos, importantes lacunas a serem preenchidas, em relação a alguns itens citados pelos professores entrevistados. Esses itens (recursos audiovisuais, salas climatizadas, livros didático, bibliotecas, etc.), segundo a maioria dos professores, garantem as condições ideais para um trabalho docente bem sucedido, sendo fatores importantes para uma educação de qualidade. Todos concordam que a formação superior dos professores, o plano de carreira e bons salários são também importantes, mas elegem a infraestrutura como o mecanismo mais eficaz para garantir a qualidade de educação escolar, exceto uma professora que ao ser questionada sobre essa questão, defendeu que a identificação do professor com a profissão e o seu compromisso com a educação são determinantes para essa questão. A mesma professora termina seu depoimento ressaltando que a questão da qualidade da educação não está circunscrita somente à escola e ao professor, e sim, às questões sociais e à família:

Professor de nível superior é necessário, mas nem sempre ele significa qualidade de ensino, de educação. Eu acho que o que garantiria mais a qualidade do ensino é o compromisso do professor com a profissão, ele tem que se identificar com ela, gostar do que faz. Porque o salário não é grande coisa, ter nível superior também não vai garantir isso. O que garante isso é a postura do professor com a profissão, com a sala de aula, por isso deveriam ter muito cuidado com quem se coloca na sala de aula, na educação, se são pessoas que realmente tem aptidão ou se estão lá só por que é a única opção de emprego disponível. Salários compatíveis que o professor necessita para viver bem, formação superior, acompanhamento do coordenador pedagógico para dar suporte ao professor, tudo isso são importantes, tudo isso é preciso, mas não é por conta desses fatores que as coisas não estão acontecendo não. Esse problema da qualidade de educação não é só do professor

não, é algo muito maior que foge do âmbito da escola. O problema está na sociedade, na comunidade, na família, a maioria dos pais de nossos alunos, em sua grande maioria são pais desempregados, mães solteiras que sozinhas tentam educar os seus filhos e não dão conta do recado, são pessoas sem instrução, enfim, são pessoas que querem os filhos na escola para que alguém cuide deles, para receber bolsa família, ou seja, por mil e um motivos, menos aprender (Professora EM/3ªA/MAT).

Considerando que as políticas de formação de professores, implementadas no Estado do Acre na última década, tiveram e ainda tem uma notável visibilidade social, tornando-se de certa forma, uma vitrine da gestão do governo nesse período; considerando, ainda, que a política de remuneração dos profissionais do magistério da rede pública estadual, configura-se como um grande avanço, pois, atualmente, o Acre paga um dos melhores salários entre os estados brasileiros; um dos objetivos da pesquisa consistia em verificar até que ponto essas ações estratégicas do governo (entre elas, as políticas educacionais no que se refere à formação, à carreira e a remuneração docente), na visão dos professores, estão relacionadas às mudanças dos indicadores educacionais específicos da realidade acriana. É preciso considerar também que, em 1999, o Acre era o último nas avaliações do SAEB e dez anos depois, coloca-se entre os dez estados brasileiros com os maiores índices de qualidade, conforme a última avaliação realizada pelo MEC (IDEB 2009). Seria a política de formação dos professores o fator responsável por essa mudança considerável nos indicadores de qualidade da educação? Ou seria a política salarial, a principal responsável? Em relação a esse questionamento, trabalha-se com a hipótese de que essas duas ações (política de formação de professores e política salarial) foram estratégicas no processo de mudanças dos indicadores educacionais. Porém, se aposta também, que outro fator foi considerado preponderante para o alcance desses resultados. Esse fator diz respeito às mudanças operadas na organização do trabalho escolar, que passa a submeter-se à lógica do desempenho, sendo construída uma estrutura de trabalho vinculada a processos de controle, voltado para o resultado dos testes sistêmicos.

Na visão dos professores pesquisados, os fatores atribuídos às mudanças na qualidade educacional (em relação aos seus indicadores) no Estado do Acre, em ordem de preferência, são, em primeiro lugar, o “controle da Secretaria de Estado de Educação e da escola sobre o desempenho dos alunos nos exames nacionais (SAEB, Prova Brasil, ENEM)” manifestado por 56% dos docentes; em segundo, na preferência de 37%, “o acompanhamento e supervisão do trabalho do professor pela equipe pedagógica da escola”; em terceiro lugar, a “política de formação de professores” implementada pelo governo do Estado, nesses últimos dez anos,

manifestado por 28% dos docentes; em quarto lugar, a “política salarial” escolhida por 29% dos docentes; e em quinto lugar, o “plano de carreira” na visão de 19% dos docentes. Os fatores de menor peso foram as “condições de trabalho” e o “modelo de gestão escolar” adotado pela rede estadual de ensino.

Tabela 33 – Visão dos Professores sobre os fatores atribuídos às mudanças na “qualidade” de ensino do Estado do Acre

Fatores em ordem de preferência	Frequência	Proporção (%)
Controle da SEE e da escola sobre o desempenho dos alunos	134	56%
Acompanhamento e supervisão do trabalho do professor pela equipe pedagógica	89	37%
Política de formação de professores	67	28%
Política salarial	69	29%
Plano de carreira profissional	45	19%
Condições de trabalho	38	16%
Modelo de Gestão Escolar	31	13%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Nota: os professores foram instruídos a indicar, em ordem de preferência, 5 fatores em uma lista de 7, portanto, as respostas não são autoexcludentes.

É interessante lembrar que o mecanismo considerado mais eficaz para garantir a qualidade da educação, na visão dos professores pesquisados, representado anteriormente pelo Gráfico 24, foi em primeiro lugar, a “infraestrutura escolar” e em último, os “diplomas de nível superior”. O “controle sobre o trabalho do professor”, também representado no mesmo gráfico, foi considerado apenas por 2% dos professores. Nessa situação, fica claro que os professores participantes da pesquisa não consideraram que o “diploma de nível superior” garanta qualidade da educação, como foi visto na questão anterior, mas quase um terço, 28%, julgaram que a política de formação de professores contribuiu na mudança relativa à qualidade do ensino no Acre. A diferenciação existente entre essas duas posições pode estar sinalizando que, na visão dos professores, mesmo que parta de um julgamento situado e não geral, que no Acre, especialmente, a política de formação de professores (uma política conhecida e vivenciada por eles) exerceu um peso significativo na melhoria da qualidade de ensino do Estado, mas que no geral, um “diploma de nível superior”, por si só, não é um mecanismo que garanta essa qualidade.

Essa posição demonstrada pelos professores evidencia que eles têm uma visão sobre quais mecanismos ou fatores são eficazes para garantir uma educação de qualidade situada em um contexto geral e outra visão, quando se trata, especificamente, do contexto educacional acriano. Pois, quando se pede para indicar 5 fatores que contribuíram para as mudanças na

qualidade de ensino, levando-se em consideração a realidade específica do Estado do Acre (Tabela 33), os professores elegeram por ordem de preferência: o “controle exercido pela Secretaria de Educação sobre a escola”, ou seja, sobre o trabalho que a escola realiza, tendo em vista o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais e o “acompanhamento e supervisão do trabalho do professor pela equipe pedagógica da escola”, respectivamente, em primeiro e segundo lugar. A política de formação de professores, na visão dos docentes pesquisados, aparece em terceiro lugar como sendo responsável pelas mudanças ocorridas no ensino da rede estadual acriana. Da mesma forma, ao tratar da questão de forma geral, não consideraram o “controle sobre o trabalho do professor” (Gráfico 24) como um fator que garanta a qualidade da educação, mas, em relação às mudanças na qualidade de ensino ocorridas no Acre, esse fator aparece em primeiro lugar na visão dos docentes pesquisados.

Nessa visão evidenciada pelos professores, as mudanças dos índices educacionais ocorridas no Estado do Acre estão ligadas a fatores que de acordo com a literatura exercem controle sobre o trabalho docente e que buscam a eficácia da educação por meio de um sistema que vincula a qualidade da educação ao desempenho dos alunos nos testes nacionais. Essa visão dos professores vai ao encontro da tese defendida nesse trabalho, ou seja, que não só a política de formação de professores e a política salarial foram os fatores responsáveis pelas mudanças ocorridas nos índices educacionais do Estado, nos últimos dez anos. Mas, sobretudo, a uma nova “arquitetura que configura sistemas de ensino, na qual se desenvolve uma nova atmosfera de trabalho, a da cultura do desempenho, que vai redefinindo as formas de trabalho e as relações dos docentes com suas atividades cotidianas” (SANTOS, 2004, p. 1.146). É com base na cultura do desempenho, que se garante a implementação e os resultados desejados pelas reformas e políticas educacionais, em que os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade, ou seja, funciona como um mecanismo de prestação de contas e responsabilização pelos resultados alcançados dos serviços educacionais.

Segundo Ball (2004), a lógica desse processo está baseada nos valores do mercado privado que são celebrados na área educacional ao legitimar e impulsionar certas ações de espírito empresarial, como a competição e excelência. Dessa forma, cada vez mais, as políticas educacionais estão sendo articuladas em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento – via educação escolar – de habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas necessidades do sistema econômico. Nesse sentido, a avaliação representa um importante mecanismo de controle,

regulação e fiscalização, verificando se as metas estabelecidas estão sendo alcançadas, divulgando os resultados e responsabilizando as escolas e os docentes pelo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais. Por essa lógica, acredita-se que, a publicização dos resultados escolares estimulará tanto os diretores de escolas, quanto os professores a dedicarem maiores esforços para o alcance da qualidade da educação.

Cada vez mais, os gestores educacionais acreditam no grande poder que tem o monitoramento externo das redes de ensino como política voltada para a melhoria da qualidade educacional. Na visão da atual secretária de educação, estar entre os estados brasileiros com as maiores notas na avaliação nacional traz outras responsabilidades ao governo, como o desenvolvimento de um sistema de monitoramento mais efetivo e uma avaliação externa que evidencie a cada ano o desempenho dos alunos, para que as escolas, também possam estabelecer metas anuais (informação verbal)⁸¹. O monitoramento do desempenho dos alunos por meio de avaliações externas a cada ano, já é uma realidade em alguns estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Pernambuco. No Acre ainda não se tem um sistema próprio de avaliação com o objetivo de monitorar a qualidade do ensino desenvolvido nas escolas pertencentes à rede estadual, no entanto, a fala da Secretaria de Educação, citada anteriormente, que aponta para essa direção.

Tem sido ventilada a ideia de se adotar um modelo de remuneração docente baseado no desempenho do professor, fundados no pensamento de que existe uma relação direta entre o trabalho dos docentes e a qualidade da educação, demonstrada, principalmente, pelo desempenho de seus alunos. Ganha corpo entre os gestores públicos a ideia de que é preciso criar instrumentos de reconhecimento de mérito como forma de melhorar a qualidade do ensino. Algumas experiências de introduzir a remuneração por desempenho já são realidades em algumas redes de ensino nos estados que adotam programas de monitoramento da qualidade da educação básica por meio de avaliações externas. Geralmente, paga-se bônus e prêmios aos professores que conseguem alcançar as metas educacionais estabelecidas.

Essa proposta, bastante controversa, introduz várias discussões no âmbito educacional, onde alguns defendem e valorizam as iniciativas de introdução do pagamento por desempenho como política de incentivo, enquanto outros a criticam duramente, uma vez que essa proposta pode reduzir a prática pedagógica a ações restritas aos resultados de avaliação, vinculando o processo educacional a padrões de desempenho, sem que se leve em consideração a devida contextualização com a realidade local. Também pode induzir práticas

⁸¹ Informação obtida em reportagem no *site* “Agência de Notícias do Acre” em 12/06/2008.

fraudulentas, como a substituição dos alunos com poucas possibilidades de ter sucesso nos exames por outros, com possibilidades de melhor desempenho, entre outras.

Martin Carnoy, em entrevista à Folha de São Paulo⁸², ao ser perguntado se o pagamento de “bônus” a professores é um bom caminho para conseguir uma educação de qualidade, este afirma que não há boas evidências de que esse sistema de estímulo funciona. Que no início, há efeitos de sucesso, resultante do esforço dos professores, mas que, depois de se atingir um certo limite, os docente não conseguem mais progredir com o desempenho dos alunos. É o que demonstram algumas experiências em outras realidades educacionais, como por exemplo, na Carolina do Sul, nos estado Unidos⁸³. Carnoy (2009) ressalta que, no lugar de pagamento de bônus, o que tem sido feito, em geral, nos Estados Unidos, é a punição, ou seja, se a escola fracassa em atingir a sua meta em três anos, como na Flórida, por exemplo, os estudantes podem receber *vouchers* e frequentar escolas particulares, em vez de públicas.

Outro argumento contrário ao pagamento de professores por desempenho refere-se ao processo de avaliação dos professores, indispensável para “justificar” as diferenciações salariais, como não existe um consenso sobre o que é e o que faz um bom professor, já que sua atividade é complexa e envolve múltiplas variáveis que nem sempre são facilmente mensuráveis, assim, não existem consensos sobre quais aspectos de seu trabalho devem ser valorizados. As críticas a essa política são mais fortes ainda, quando se trata do pagamento por desempenho, onde se adota como critério único de qualidade docente, o desempenho dos alunos em testes padronizados. Neste caso, as críticas consistem no fato de que há uma simplificação do trabalho docente que desconsidera os diferentes fatores que influenciam o resultado dos alunos nestes testes. E no geral, os argumentos contrários a essa política de pagamento por desempenho, reside no fato de que ela incentiva a competição entre professores ou escolas, o que pode minar a cooperação e o trabalho em equipe, indispensáveis para o funcionamento de qualquer instituição educacional.

⁸² Entrevista concedida no dia 10 de agosto de 2009, à jornalista Maria Cristina Frias e Roberta Bencini (Folha de São Paulo).

⁸³ O Governo do Estado de São Paulo já implementou o pagamento de “bônus” por desempenho aos professores da rede de ensino. O pagamento é feito, tomando como base a meta de desempenho que deve ser atingida por cada escola no período de um ano. A meta é calculada com base em um indicador, chamado de Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que leva em conta as notas no SARESP, avaliação estadual, e a taxa de aprovação em cada ciclo escolar (1ª a 4ª, 5ª a 8ª e ensino médio). O resultado nesse indicador determina o pagamento de bônus nos salários dos professores e funcionários da rede e essa bonificação será sempre o equivalente ao avanço alcançado. Para maiores detalhes, consultar Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Para os que defendem o pagamento dos professores por desempenho, argumentam que os bônus em dinheiro funcionam como o principal fator de estímulo e motivação para que os docentes melhorem o seu desempenho. Posicionando-se, contrariamente a esse argumento, o Professor Romualdo Luiz Portela de Oliveira da Universidade Estadual de São Paulo (USP)⁸⁴, defende que esses modelos de incentivo monetário que trabalham com a ideia, de que o único elemento definidor do comportamento profissional é o estímulo financeiro, é em geral, bastante discutível e, no caso do magistério, há uma alta indicação de que esse modelo não é o único e talvez, não seja também, o maior. Oliveira, R. (2008) ressalta que talvez esse modelo funcione como um incentivo para quem deseja permanecer na profissão, porque, quem opta para ser professor, necessariamente, não usou o critério econômico como o único critério, porque se optou, tinha outra possibilidade, e não iria pelo critério econômico. Acrescenta ainda que, é muito pouco provável que esse modelo – ancorado, única e exclusivamente, no estímulo financeiro – tenha impacto a longo prazo.

Mas, pode-se dizer que um dos primeiros argumentos favoráveis ao pagamento por desempenho surge, conforme aponta Cassettari (2008, p. 6), das críticas referentes “às estruturas salariais tradicionais que, para além da experiência e da formação, não fazem nenhuma distinção entre o desempenho dos professores”. Segundo a autora, entre aqueles que criticam as estruturas salariais tradicionais, como proposta de pagamento aos professores, questiona-se o fato da experiência e da formação proporcionar diferentes aprendizados que podem ou não serem postos em prática pelos docentes, portanto, não há como garantir um trabalho de melhor qualidade, remunerando a todos da mesma maneira. Partindo desse ponto de vista, faz sentido, então, o pagamento dos professores de acordo com o desempenho, supondo-se que, ao remunerar da mesma maneira professores com esforços e aptidões diferentes, faz com que aqueles que mais se dedicam, sintam-se injustiçados.

Mariano Fernandez Enguita, um autor ligado a uma concepção mais crítica, ao discutir a heterogeneidade da categoria docente, ou seja, a sua diversidade interna, no que diz respeito a salários, condições de trabalho, prestígio, oportunidades de promoção, entre outros, enfatiza “a dificuldade de defender um sistema diferencial de recompensas quando de fato existe uma atitude diferenciada frente ao trabalho” (1991, p. 60). Para Fernandez Enguita (1991) “há professores e professores” e, embora, se reconheça que os educadores possam ser mártires, essa condição não garante que também sejam santos, pois suas atitudes e comportamentos não

⁸⁴ Depoimento concedido em 19 de novembro de 2008, ao Observatório da Educação, obtida por meio do seguinte endereço: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=589%3Adepoimento-romualdo-portela--professor-da-faculdade-de-educacao-da-usp&option=com_content&Itemid=104.

são iguais, “podendo ir desde uma alta preocupação com seu trabalho, um desejo constante de atualização, uma elevada responsabilidade etc. até a passividade, a rotina e a aplicação da lei do menor esforço mais absolutas” (Idem, p. 59). Para esse autor, o professor, que prefere trabalhar somente o mínimo, conforma-se em receber pouco em troca de não dar mais, cerceando as oportunidades daqueles que trabalham mais duramente a ter uma recompensa adequada. Quando esses professores, que apresentam maior rendimento e responsabilidade em seu trabalho, explodem por não ter reconhecido o seu esforço, entra em cena, a bandeira do igualitarismo e da solidariedade da categoria, empunhada pelos sindicatos de classe que, apesar de não vê pessoalmente com bons olhos aqueles trabalhadores que optam pelo menor esforço, baseiam-se no que os professores têm em comum e não no que os diferenciam, pois qualquer reconhecimento dessas diferenças, principalmente, no âmbito de recompensas financeiras, tornar-se-á uma ameaça à própria existência dessa organização coletiva.

A saída apontada por Fernandez Enguita (1991) poderia estar nos mecanismos de auto-regulação da profissão que assegurasse, ao mesmo tempo, um sistema de estímulos e contra-estímulos suscetíveis de mobilizar a energia individual dos docentes na direção desejada e um sistema de contrapesos que permitisse a estes não se converterem em simples marionetes da autoridade de plantão. Em outras palavras, isto significaria empregar mecanismos de acesso à carreira; de diferenciais de salários e benefícios, além de oportunidades como instrumentos positivos e negativos de sanção etc. Uma vez estabelecidos os critérios, seriam os próprios docentes quem os aplicariam.

Para Alavarse (2008), apesar de reconhecer, assim como Fernandez Enguita, que existem diferenças entre os professores, bem como entre outros profissionais, não defende o pagamento por desempenho, pois, segundo este autor, o tratamento diferenciado aos professores, pode levar à divisão dos profissionais, obstaculizando a discussão de salário em geral. Defende ainda que a diferença não é necessariamente passível de premiação, uma vez que, um professor ou professora pode ser melhor por diferentes razões, não apenas por dedicação. São diferenças decorrentes de várias ordens ou dimensões que nem sempre são passíveis de premiação, pois a vida de uma escola é resultado de um conjunto de variáveis, dentre as quais está à aprendizagem dos alunos que, não pode ser explicada por uma única variável, no caso, pelo desempenho do professor, mas sim, por um conjunto de questões que dialogam com as histórias e condições de vida dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Embora esse tema ocupe no debate das políticas públicas educacionais, diferentes posições acerca de diversas propostas que induzam a qualidade da educação a partir de

iniciativas que articulam o pagamento de bônus aos professores ao desempenho dos alunos em avaliações sistêmicas, por exemplo, no Acre, pode-se dizer que ainda não há uma política com essas características. O prêmio que é pago aos professores vincula-se a outros critérios de produtividade, conforme já foi discutido no capítulo anterior. No entanto, a avaliação externa exerce um papel, não só de monitoramento, mas, principalmente, de regulação do Estado sobre as escolas e seus profissionais, alterando a organização do trabalho, que passa a ser regido por critérios de produtividade e excelência.

A qualidade da educação mensurada apenas pelo desempenho dos alunos em duas disciplinas (matemática e língua portuguesa) não pode ser um fator determinante para a tomada de decisão dos governantes, relativa à implementação de políticas públicas. A aferição da qualidade educacional é bastante complexa e extrapola as variáveis (taxa de aprovação e rendimento) utilizadas para compor o atual Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, de tal forma, que o bom desempenho de um estado ou município em relação ao seu IDEB não garante que todas as crianças daquela região tenham acesso a uma educação de qualidade. É o que aponta um estudo do “Movimento Todos pela Educação” feito, a partir dos dados do IDEB, referentes a 2005, 2007 e 2009⁸⁵. A evolução das notas não é acompanhada por equidade, ou seja, dentro de uma mesma rede, há uma grande variação de resultados entre as escolas. Entre 2005 e 2009, a disparidade entre os índices das escolas cresceu em 14 das 27 redes estaduais, segundo o estudo, o que mostra a desigualdade em termos de desenvolvimento educacional entre as escolas e, principalmente, entre os próprios alunos. Mesmo essa “qualidade”, restrita a um índice de desempenho, não chega a todos.

Segundo esse estudo, o Acre é um dos estados em que a desigualdade educacional aumentou entre 2005 e 2009, apesar de ter atingido as metas definidas pelo MEC. Conclui-se, portanto, que há necessidade dos gestores públicos olharem para esse índice como indicador de resultados e não como indicador de qualidade, observando as disparidades de seus estados ou municípios e compreendendo que o desafio da universalização de uma educação de qualidade passa por vários outros fatores que nem sempre podem ser mensurados.

⁸⁵ Maiores informações sobre esse estudo, ver Nota técnica dos dados e análises complementares sobre os “Resultados do Ideb com foco na equidade e na qualidade das redes públicas do país” na biblioteca do *site* “www.todospelaeducacao.org.br”.

4.3 Visão dos professores sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho docente

Algumas situações no contexto de trabalho apresentam-se como problemáticas para a realização das diversas tarefas docentes, muitas vezes impedindo ou dificultando os docentes de realizarem a atividade de ensino e outras funções inerentes à sua profissão, de modo a conseguirem atingir os objetivos educacionais.

No questionário auto-aplicado aos professores, foi solicitado que eles qualificassem ou não como problema uma série de situações relacionadas com o seu trabalho docente. Essas situações foram classificadas da seguinte forma: a) *situações estritamente relacionadas ao ensino* (domínio de novos conteúdos; formas de planejamento; currículo interdisciplinar; avaliação da aprendizagem dos alunos); b) *situações relacionadas às condições de trabalho* (tempo disponível para corrigir tarefas, cadernos, avaliações etc.; tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas; acompanhamento do trabalho docente pela coordenação pedagógica da escola; exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola; controle sobre o seu trabalho; manejo da disciplina em classe; classes numerosas; uso de tecnologias no ambiente escolar) e c) *situações vinculadas às relações humanas no trabalho* (relação com o/a diretor/a; trabalho com os colegas; relação com os pais de alunos; características sociais e econômicas dos alunos).

A primeira evidência apresentada pelos dados da pesquisa é que as questões relacionadas diretamente ao ensino são as que menos são consideradas como problemáticas pelos professores pesquisados. Conforme demonstra a Tabela 34, o “domínio de conteúdos”, as “formas de planejamento”, a “organização do trabalho em sala de aula”, a “interdisciplinaridade” a “avaliação da aprendizagem” são exemplos de ações pedagógicas que cotidianamente são realizadas pelos professores sem representar um problema para quase à totalidade dos entrevistados.

Tabela 34 – Visão do professores sobre situações problemáticas em relação ao ensino

Situações relacionadas ao ensino	Opinião	Frequência	Proporção (%)
O domínio de novos conteúdos	É um problema	17	7%
	Não é um problema	223	93%
	Total	240	100%
As formas de planejamento	É um problema	72	30%
	Não é um problema	168	70%
	Total	240	100%
Organizar o trabalho em sala de aula	É um problema	29	12%
	Não é um problema	211	88%
	Total	240	100%
Trabalhar o currículo de forma interdisciplinar	É um problema	65	27%
	Não é um problema	175	93%
	Total	240	100%
Avaliar a aprendizagem dos alunos	É um problema	55	23%
	Não é um problema	185	77%
	Total	240	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Os dados demonstram que há proporção relativamente significativa de professores que consideram um problema, algumas situações ligadas ao ensino, como: às “formas de planejamento”, representada por 30% dos docentes pesquisados; ao “trabalho com o currículo de forma interdisciplinar”, representada por 27%; e à “avaliação da aprendizagem dos alunos”, representada por 23% dos docentes.

Há uma pequena variação no resultado dessa questão, quando a análise é realizada em função das etapas da educação básica nas quais os professores atuam, conforme é demonstrado na tabela 35. O “domínio de novos conteúdos” foi considerado “um problema” mais pelos professores da educação infantil do que pelos professores que atuam em outras etapas da educação básica. Em relação às “formas de planejamento”, são os professores que atuam no ensino médio que têm uma visão de que esse aspecto é realmente “um problema”, sendo esta posição compartilhada por 41% do total dos professores dessa etapa de educação básica. A situação é semelhante em relação à visão que os professores do ensino médio têm sobre “trabalhar o currículo de forma interdisciplinar”, sendo que 41% dos docentes consideram esta situação de ensino, um problema. Quanto a “avaliar a aprendizagem dos alunos” na visão dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio o índice de que essa situação de ensino é “um problema” é superior a dos professores que atuam nas outras etapas da educação básica, sendo respectivamente, 31% e 29%.

Tabela 35 – Visão do professores sobre situações problemáticas em relação ao ensino por etapa/segmento da Educação Básica

Situações relacionadas ao ensino	Opinião	Educação Infantil	Anos Iniciais (Ens. Fund.)	Anos Finais (Ens. Fund.)	Ensino Médio
O domínio de novos conteúdos	É um problema	20%	8%	5%	8%
	Não é um problema	80%	92%	95%	92%
	Total	100%	100%	100%	100%
As formas de planejamento	É um problema	25%	28%	27%	41%
	Não é um problema	75%	72%	73%	59%
	Total	100%	100%	100%	100%
Organizar o trabalho em sala de aula	É um problema	7%	12%	12%	16%
	Não é um problema	93%	88%	88%	84%
	Total	100%	100%	100%	100%
Trabalhar o currículo de forma interdisciplinar	É um problema	27%	17%	29%	41%
	Não é um problema	73%	83%	71%	59%
	Total	100%	100%	100%	100%
Avaliar a aprendizagem dos alunos	É um problema	22%	16%	31%	28%
	Não é um problema	78%	84%	69%	72%
	Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Os dados da Tabela 36 mostram que as principais situações consideradas como problemáticas na visão dos professores pesquisados referem-se, principalmente: às “classes numerosas”, 86% dos docentes; ao “manejo da disciplina em classe”, 79% dos docentes; ao “tempo disponível para corrigir tarefas, cadernos, avaliações etc.”, 61% dos docentes pesquisados; e às “características sociais e econômicas dos alunos”, 62% do total de professores. Os dados apresentam, ainda, uma visão dividida dos professores, no que diz respeito a algumas situações relacionadas às condições e ao contexto de trabalho. Uma dessas situações refere-se ao “tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas”, considerada por 43% dos docentes como um problema no contexto de trabalho, contra 57% dos docentes que não vêem essa situação como problemática. Outra situação, diz respeito às “exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola”, em que 49% dos docentes a consideraram um problema em relação às suas condições de trabalho contra 51%. A “inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” nas salas de aula de ensino regular apresentou-se como uma situação problemática para a maioria dos docentes pesquisados, 58% contra 42% que não vêem essa situação como um problema. Em relação ao “uso de tecnologias no ambiente escolar”, a visão dos professores também se apresenta dividida, pois, 44% dos docentes declararam ser esta, uma situação problemática contra 56% dos pesquisados. Na visão da maioria dos professores pesquisados o “acompanhamento do

trabalho docente pela coordenação pedagógica da escola” e “controle exercido sobre o trabalho docente” não foram consideradas como situações problemáticas no contexto de trabalho, representadas, respectivamente, pelos percentuais de 88% e 81%.

Tabela 36 – Visão do professores sobre situações problemáticas em relação às condições de trabalho

Situações relacionadas às condições e ao contexto de trabalho	Opinião	Frequência	Proporção (%)
O tempo disponível para corrigir tarefas, cadernos, avaliações etc.	É um problema	146	61%
	Não é um problema	94	39%
	Total	240	100%
O tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas	É um problema	103	43%
	Não é um problema	137	57%
	Total	240	100%
Acompanhamento do seu trabalho pela coordenação pedagógica da escola	É um problema	29	12%
	Não é um problema	211	88%
	Total	240	100%
As exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola	É um problema	118	49%
	Não é um problema	122	51%
	Total	240	100%
Controle sobre o seu trabalho	É um problema	46	19%
	Não é um problema	194	81%
	Total	240	100%
Manejar a disciplina em classe	É um problema	190	79%
	Não é um problema	50	21%
	Total	240	100%
Classes numerosas	É um problema	206	86%
	Não é um problema	34	14%
	Total	240	100%
Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	É um problema	140	58%
	Não é um problema	100	42%
	Total	240	100%
Características sociais e econômicas dos alunos	É um problema	149	62%
	Não é um problema	91	38%
	Total	240	100%
Uso de tecnologias no ambiente escolar	É um problema	106	44%
	Não é um problema	134	56%
	Total	240	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

A visão dos professores sobre as situações problemáticas em relação às condições e ao contexto de trabalho apresenta-se com algumas variações em função das etapas da educação básica em que trabalham. O “tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas”, enquanto é um problema para a metade dos professores do 2º segmento do ensino fundamental e do ensino médio, foi considerada uma situação problemática apenas por 20% dos professores da educação infantil.

Em relação ao “manejo da disciplina em classe” observou-se que quanto mais se avança no ensino da educação básica, mais essa situação é considerada pelos docentes como “um problema”. A prática de manter a disciplina na sala de aula torna-se uma situação mais problemática para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e para os professores que atuam no ensino médio, respectivamente, na visão de 75% e 78% dos docentes.

A questão do “controle sobre o trabalho docente” apresenta uma pequena diferença em relação aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em relação aos professores das demais etapas. Enquanto a proporção do total de professores que consideraram essa situação um problema é de 19%, entre os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, esse índice chega a ser de 27%. No geral, dos 240 docentes pesquisados, 81% não considerou o “controle sobre o seu trabalho” como uma situação problemática e 88% também não viu como um problema o “acompanhamento do seu trabalho pela coordenação pedagógica”. A nova atmosfera presente na escola, em que o trabalho docente é regulado por diversos mecanismos, entre eles, a supervisão do coordenador pedagógico, e pelos índices de desempenhos dos alunos que acabam por definir o que deve ser trabalhado em classe, não é vista pelos professores como um problema no contexto de trabalho.

Essa visão, talvez possa ser compreendida, a partir da argumentação utilizada por Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), de que os professores das escolas públicas são envolvidos em uma rede de discursos dirigidos à sua subjetividade e aos poucos, vão internalizando certas “verdades” pedagógicas, na busca de alternativas viáveis para os problemas de sala de aula. Em outras palavras, os docentes são, a todo o momento, seduzidos pelos discursos que dizem como eles devem ser e como devem agir, para serem considerados, cada vez mais, profissionais comprometidos com o sucesso dos alunos e da escola em que trabalham. Entende-se, portanto, conforme o que é defendido por Ball (2005), que está em curso uma mudança profunda que condiciona a formação da identidade profissional dos professores na prática, reorientando esse novo profissional a absorver e aprender com a reforma e adaptar-se às necessidades e as vicissitudes das políticas atuais.

Em relação à visão dos professores sobre as situações consideradas problemáticas no contexto de trabalho que estão diretamente ligadas às relações humanas estabelecidas entre os professores, seus alunos e demais sujeitos da escola, pode-se afirmar, com base nos dados demonstrados na Tabela 37, que foi considerado como problema, por 27% dos professores pesquisados, apenas a “relação com os pais de alunos”. No geral, não foram consideradas

como situações problemáticas a “relação com o diretor da escola” e o “trabalho com os colegas”.

Tabela 37 – Visão do professores sobre as situações problemáticas vinculadas às relações humanas no trabalho

Situações problemáticas vinculadas às relações humanas no trabalho	Opinião	Frequência	Proporção (%)
A relação com o(a) diretor(a)	É um problema		8%
	Não é um problema		92%
	Total	240	100%
O trabalho com os colegas	É um problema		6%
	Não é um problema		94%
	Total	240	100%
A relação com os pais de alunos	É um problema		27%
	Não é um problema		73%
	Total	240	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

A heterogeneidade das turmas de alunos, do ponto de vista socioeconômico e cultural resulta em uma multiplicidade e imprevisibilidade de questões que adentram a sala de aula, acarretando uma ampliação das responsabilidades docentes, principalmente, no que diz respeito às demandas sociais da clientela escolar. Conseqüentemente, as relações estabelecidas entre escola e família, entre os docentes e os pais dos alunos, ficam muitas vezes confusas e problemáticas, principalmente, em decorrência da sobrecarga com as tarefas advindas da reduzida colaboração da família no processo educativo de seus filhos, caindo assim, na contemporaneidade, a fronteira que marcava a divisão das responsabilidades educacionais da escola e da família.

Com as mudanças na estrutura familiar (famílias monoparentais, por exemplo) e também devido ao fato de grande parte dos pais dos alunos (pai e mãe) trabalharem fora, o dia todo, passa a ser demandado à escola, aspectos da educação que, tradicionalmente, ficavam a cargo da família. Nesse sentido, questões relativas à higiene corporal, normas de civilidade, como a educação no trato às pessoas, respeito, obediência, passam a ser cobrados da escola pelas famílias. No entanto, os docentes acham que esses comportamentos devem ser ensinados pelas famílias.

O estudo de Lourencetti (2008) sobre o trabalho dos professores secundários confirma a dificuldade dos professores em trabalhar com os alunos de hoje, cujo papel da família, é bastante frágil ou até mesmo ausente e/ou omissos no processo de socialização de seus filhos. Essa situação traz implicações diretas para a escola e para o trabalho docente, ampliando a

função e o papel profissional do professor, na maioria das vezes, provocando alterações sobre “o que ensinar” e o “que fazer em sala de aula”. Duarte (2006, p. 243) considera que “nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas como essas que chegam às salas de aula”, ou seja, “a instituição escolar e os docentes não vão solucionar aquilo que as sociedades e as famílias não possibilitam às crianças e aos jovens”.

No entendimento de Cury (2002), realmente a educação básica no Brasil, ganhou contornos bastante complexos, principalmente nas duas últimas décadas. Para o autor, analisar esses contornos, não é uma tarefa fácil, devido à multiplicidade de contingências e fatores que cercam a educação brasileira. Um desses fatores, sem dúvida, diz respeito às condições socioeconômicas dos alunos que frequentam cada vez mais a escola, procurando uma educação “salvífica” e “redentora”, no dizer de Cury (2002), concepção essa, segundo o autor, que deve ser superada, pois, não se deve exigir da escola o que não é dela, uma vez que, há problemas que estão na escola, mas, não são dela. Afirma ainda, o autor que, considerar este contexto socioeconômico na análise da educação básica, não significa negar as determinações internas à escola e sim, vê-lo como suscetível de ser superado por meio de políticas sociais redistributivas e não por meio da escola e da educação.

4.4 Visão dos professores frente às novas exigências profissionais

Um dos debates atuais relativos à análise do trabalho docente refere-se às novas atribuições profissionais, partindo-se da premissa que um novo modelo de regulação das políticas educativas emergiu muito recentemente, em consequência do ciclo de reformas que muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais, a partir dos anos de 1990. Essas reformas têm colocado os professores, no centro dos programas governamentais, como agentes responsáveis pelas mudanças educacionais, especificamente, no que diz respeito ao desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Segundo alguns autores, (HYPÓLITO, 2008a; OLIVEIRA, 2004, 2005, 2006, 2007; SHIROMA, 2004; SANTOS, 2004, entre outros) os trabalhadores docentes se vêem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, na maioria das vezes, recebem tais exigências como algo próprio do avanço da autonomia e da democratização da escola. Em um contexto de demasiada pobreza, como é o caso da maioria dos estados brasileiros, frequentemente, a tarefa educativa cede lugar ao desempenho de outras funções, como cuidar da higiene, da nutrição, da saúde, entre outras

necessidades dos seus alunos.

Esse conjunto de novas exigências impostas ao trabalho docente na atualidade, segundo os estudos citados anteriormente e outros (GARCIA & ANADON, 2009; GARCIA, HYPÓLITO & VIEIRA, 2005; BALL, 2002, 2004, 2005), tem contribuído para um processo de desprofissionalização, desqualificação e desvalorização do trabalho docente, gerando impactos em sua identidade profissional e produzindo outro tipo de profissionalismo subordinado às exigências de performatividade.

Diante desse quadro, é importante questionar: como os docentes se vêem e se sentem frente a essas novas exigências sobre o seu trabalho e, sobretudo, em relação às mudanças ocorridas no seu fazer docente trazidas pelas últimas reformas educacionais? Esses professores sentem-se responsáveis pelas mudanças que devem ser operadas na escola e no desempenho dos alunos? Estão se adequando às novas exigências profissionais ou resistindo às mudanças? Sentem que, atualmente, seu poder de decisão acerca do seu trabalho tem aumentado ou diminuído? Enfim, essas e outras questões que envolvem a percepção dos docentes a respeito das mudanças e novas exigências sobre o seu trabalho foram objetos da referida pesquisa e que, nesse item, passam a ser analisadas.

Algumas questões propostas pelo instrumento de pesquisa (questionário) solicitaram aos docentes que respondessem se “concordavam” ou “discordavam” de algumas afirmações relativas às determinadas atitudes e comportamentos dos professores frente às novas exigências acerca do seu trabalho, levando-se em consideração sua situação na escola em que trabalhavam. Ao todo, foram apresentadas, aos docentes, treze afirmações. Em geral, a maioria dos docentes concordou com seis das treze afirmações apresentadas (Tabela 38) e discordaram de sete delas (Tabela 39).

Entre as afirmações, em que a maioria dos docentes expressa “concordância” estão as seguintes: 94% dos docentes concordam que, atualmente, os professores estão se dedicando mais ao ensino; 92% dos docentes concordam que estão se adaptando às novas exigências profissionais; 64% dos docentes concordam que se sentem responsáveis pelo sucesso ou insucesso no desempenho dos alunos; 60% dos docentes pesquisados concordam que professores devem ter como foco do trabalho docente os indicadores de desempenho, expressos nos exames realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação (SAEB, Prova Brasil, ENEM); 58% concordam que, atualmente, participam mais do processo de tomada de decisões na escola; e 53% dos docentes concordam que se sentem pressionados a dominarem novas práticas, novas competências, novas funções e responsabilidades em seu trabalho.

Tabela 38 – Visão dos professores segundo o grau de concordância sobre algumas afirmações utilizadas para explicar atitudes e comportamentos dos professores frente às novas exigências do seu trabalho

Concordam com as seguintes afirmações:	Proporção (%)
1 Hoje os professores estão se dedicando mais ao ensino.	94%
2 Os professores estão se adaptando às novas exigências profissionais.	92%
3 Os professores sentem-se responsáveis pelo sucesso ou insucesso no desempenho dos alunos.	64%
4 Os professores devem ter como foco do trabalho docente os indicadores de desempenho, expressos nos exames realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação (SAEB, Prova Brasil, ENEM).	60%
5 Hoje os professores participam mais da tomada de decisões na escola.	58%
6 Os professores estão se sentindo pressionados a dominarem novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades.	53%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Entre as afirmações, em que a maioria dos docentes expressa “discordância”, estão as seguintes: 94% discordam que “não têm se esforçado para desempenharem suas funções”; 88% discordam de que “não percebem as transformações e repercussões das mudanças sobre o seu trabalho cotidiano”; 77% discordam de que “trabalham de acordo com sua experiência, e não, de acordo com as novas exigências postas pelas mudanças”; 75% discordam de que “resistem às obrigações de dominarem novas práticas e novos saberes no desempenho de suas funções”; 64% discordam de que “se consideram os principais sujeitos responsáveis na escola pelas mudanças”; 54% discordam de que “têm um maior poder de decisão no seu trabalho”; e 52% discordam de que “assumem as novas responsabilidades de forma absolutamente natural”.

Tabela 39 – Visão dos professores, segundo o grau de discordância sobre algumas afirmações utilizadas para explicar atitudes e comportamentos dos professores frente às novas exigências do seu trabalho

Discordam com as seguintes afirmações:	Proporção (%)
1 Os professores não têm se esforçado para desempenharem suas funções.	94%
2 Os professores não percebem as transformações e repercussões das mudanças sobre o seu trabalho cotidiano.	88%
3 Os professores trabalham, de acordo com sua experiência e não, de acordo com as novas exigências postas pelas mudanças.	77%
4 Os professores resistem às obrigações de dominarem novas práticas e novos saberes no desempenho de suas funções.	75%
5 Os professores se consideram os principais sujeitos responsáveis na escola pelas mudanças.	64%
6 Os professores têm um maior poder de decisão em seu trabalho.	54%
7 Os professores assumem as novas responsabilidades de forma absolutamente natural.	52%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

A partir dos dados apresentados pelas Tabelas 38 e 39, pode-se desenhar um perfil dos professores pesquisados sobre o julgamento que eles têm acerca das atitudes e comportamentos docentes frente às novas exigências postas ao seu trabalho. Permite ainda, uma análise desses aspectos, em relação aos conhecimentos já acumulados em outras pesquisas realizadas em outros contextos brasileiros, identificados na literatura recente pertinente a esse campo de estudos. Esses dados evidenciam que os professores pesquisados estão construindo modos de ser e de agir (identidades docente) no exercício de suas funções nos contextos de trabalho, mais ou menos articuladas aos objetivos últimos das reformas. No quadro apresentado sobre as atitudes e comportamentos dos docentes frente ao seu trabalho no atual contexto, pode-se dizer que, há indícios de que os professores participantes da pesquisa estão introjetando parte do que é proposto pelas reformas, sobretudo, julgam que seu trabalho deve orientar-se, centralmente, por aquilo que é exigido pelos testes nacionais. No entanto, outros julgamentos indicam mudanças que dizem respeito a ganhos em termos profissionais, como dedicação maior ao ensino e maior participação na tomada de decisões na escola, por exemplo.

A literatura (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005; LAWN, 2001; BALL, 2005) aponta que os discursos oficiais que falam dos modos como os docentes devem ser vistos e definidos, enquanto categoria profissional responsável pelas mudanças educacionais, acabam por produzir uma ética e uma determinada relação dos docentes com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios e do seu trabalho. Como diz Martin Lawn (2001), a gestão da identidade profissional dos docentes é uma tarefa central do governo na condução do sistema educacional e escolar de uma nação. Definir pelo discurso que categoria profissional é essa e como deve agir, consiste na produção das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de trabalhador. Nesse sentido,

as tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. O problema em decidir acerca dos objetivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor (LAWN, 2001, p. 120).

Portanto, a postura assumida pelos professores pesquisados, pode estar dando sinais e indícios de que uma nova identidade profissional docente está se forjando no contexto das reformas educacionais das últimas décadas. Sem as atitudes adequadas não há como ter os resultados esperados em termos de qualidade do ensino, mesmo que essa qualidade esteja

restrita apenas a índices mensuráveis. As novas políticas educativas requerem novos tipos de professores, com novas competências e para tornar isso possível, os professores são regulados, a partir do discurso que acentua a ideia do desempenho e do profissionalismo, orientando suas práticas pela responsabilização e pela excelência dos resultados. Ao que parece, no Acre, as reformas educacionais foram perpassadas por ideias do “novo gerencialismo”, apesar de também incluírem propostas e ações que fazem parte do discurso dos educadores críticos.

Outro aspecto que caracteriza os modos de ser e agir dos docentes pesquisados diz respeito ao grau de responsabilidade desses profissionais em relação ao sucesso ou insucesso do desempenho escolar do aluno. A maioria dos docentes pesquisados julga-se responsável pelo sucesso ou insucesso do aluno e acredita que, hoje, os professores se dedicam muito mais ao ensino do que antes das reformas. Reafirmam sua postura em relação a questões anteriores, como por exemplo, que o foco do trabalho docente deve estar direcionado aos indicadores de desempenho – expressos nos exames realizados pelo sistema nacional de avaliação – que “medem” a qualidade de educação do sistema, dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho que os professores realizam em sala de aula. Embora essa atitude – a de trabalhar com o foco voltado para os indicadores de desempenho escolar dos alunos – pareça estar internalizada pela maioria dos docentes, estes não se consideram os principais sujeitos responsáveis pelas mudanças na escola, o que contraria os discursos oficiais das reformas educacionais que os colocam como protagonistas das mudanças necessárias à educação.

As novas demandas do trabalho docente também são percebidas e sentidas pelo grupo de professores entrevistados. Em alguns dos depoimentos dados por esse grupo, observam-se sentimentos confusos em relação ao papel que hoje é exigido dos docentes em relação ao seu trabalho, o que evidencia, mescla de posições.

Não tem como a gente ignorar as novas exigências que são feitas ao nosso trabalho. A escola mudou, os alunos mudaram e as cobranças sobre a gente também aumentaram e muito. Antigamente, se os alunos reprovavam, a culpa recaía sobre eles porque, geralmente, era por falta de interesse desse aluno com o seu estudo, que isso acontecia. Hoje em dia, se o aluno sai reprovado, a culpa é de quem? Do professor, que não ensinou direito. Não é que eu concorde totalmente com a forma de se pensar (de antes), mas também não concordo totalmente, com a forma de se pensar hoje. Então, nós somos forçados a trabalhar de acordo com o que se espera de nós, ou seja, sem reprovação, sem evasão, porque se aluno começa a faltar lá vai um de nós na casa dele saber o motivo e convencer ele a voltar pra sala de aula.
(Professor AFEF/5ºS/GEO)

Cada vez mais a gente tá deixando as experiências que a gente acumulou durante o trabalho pra trás, porque o que querem da gente hoje é completamente diferente do que se exigiam antes. Antigamente se exigia que só se passasse o aluno que realmente sabia. Hoje, se o aluno não tem condições de ser aprovado, dê o seu jeito, faça o que quiser, desde que ele não fique reprovado. O que conta é o índice de aprovação da sala no fim do ano. Sem falar que a gente trabalha do jeito que mandam a gente fazer, ou seja, o tipo de texto, o tipo de atividade, o jeito de dar aula, enfim, pra que serve a nossa experiência, se já tem sempre uma equipe de pessoas, sempre de fora da escola, que diz o que você tem que fazer? (Professora AIEF/2ºS).

Olha, eu percebo que hoje muitas mudanças estão ocorrendo na escola. Tem mudanças que são pra melhor, mas o problema é que muitas vezes a gente não sabe como lidar com certo tipo de situação e, principalmente, com as novas responsabilidades que são colocadas pra nós professores. É por isso, que muitas coisas não dão certo, pelo menos, não do ponto de vista esperado, por exemplo, integrar as crianças com deficiências no ensino regular e esperar que elas aprendam e se desenvolvam da mesma forma que as outras crianças. Infelizmente, isso não é possível. Na maioria das vezes, essas crianças precisam de pessoas especializadas e o professor, por mais que faça cursos e mais cursos de capacitação nessa área, ele não pode esquecer os outros alunos. Também não tem como ensinar o mesmo programa de conteúdos, se para as crianças que não tem deficiência, já é um problema, ou seja, nem todos aprendem tudo, o que dirá de uma turma mista? Mas, se a gente for falar isso, é logo taxado de preconceituoso e desumano, por isso, boa parte dos professores, vão se adequando a essas situações novas da forma como pode. (Professora AIEF/4ºS).

Como afirma Vaillant (2005), apoiada em Tedesco e Tenti Fanfani, “exige-se dos docentes e da escola de hoje que façam tudo o que a sociedade, os estados e a família não estão fazendo”. As exigências educacionais em matéria de qualidade, eficácia e competitividade nem sempre vem acompanhadas dos recursos, autonomia e mudanças estruturais nos sistemas de ensino e nas condições de trabalho para que o professorado possa desempenhar esses novos papéis.

Nas grandes mudanças postuladas pelas reformas educacionais, os resultados escolares, ou seja, o desempenho dos alunos vem se tornando uma das medidas de eficiência e competência do professor. A qualidade do ensino que é ministrado na escola é legitimada, a partir dos resultados de desempenho dos alunos em provas de larga escala. Diante disso, os professores acabam por direcionar seu trabalho para os resultados esperados, atribuindo a eles, prova de eficiência e competência profissional.

Eu acho que hoje os professores se esforçam mais no seu trabalho. Hoje, na escola, nosso trabalho é acompanhado mais de perto pelo coordenador pedagógico, pelo coordenador de ensino e se exige mais também em termos de resultado. (Professor EM/1ºA/HIS)

Eu acho que nós, professores, temos grande responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno. Aqui na escola, a gente trabalha se esforçando o máximo para que eles possam ter um bom desempenho na Prova Brasil. Quando saiu o resultado do IDEB, ficou todo mundo eufórico, porque você sente que houve uma resposta ao trabalho constante que todos nós vínhamos fazendo com muito esforço. É gratificante. (Professora AFEF/8ªS/POR).

O índice de nossa escola foi fantástico. Quando soubemos do resultado ficamos muito entusiasmados. O diretor colocou no quadro de aviso “professores, vocês são fortes”. Senti-me realizada como professora. Isto significa que estamos no caminho certo para as avaliações ao qual estamos sendo submetidos. Somos uma escola que tinha tudo para dar errado. Atingimos um patamar num bairro que não possui muita infraestrutura como áreas de lazer e biblioteca para as crianças, mas superamos tudo isso pelo compromisso de todos os professores e a equipe pedagógica da escola em dar o melhor de cada um. Não tem como a gente não ser responsável por esses resultados. (Professora AIEF/4ªS).

Percebe-se, pelos depoimentos, que há mais esforço e compromisso dos docentes com o ensino, o que é um aspecto positivo. No entanto, na literatura sobre o trabalho docente (HYPÓLITO, 2008a; SHIROMA & EVANGELISTA, 2004; MAUÉS, 2010; (MELO e AUGUSTO, 2004), tem sido criticada a relação que se estabelece entre esse trabalho e as demandas relacionadas a resultado. Segundo alguns autores, o trabalho dos professores tem sofrido alterações, caracterizando-se por uma perspectiva gerencialista e uma maior prestação de contas e escrutínio público, o que parece estar conduzindo os docentes a um “novo profissionalismo” e um novo entendimento do que é ser professor. Esse “novo profissionalismo” caracteriza-se, segundo Ball (2005), por reduzir-se em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena e a uma forma de desempenho, em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os docentes são submetidos a um (auto)gerenciamento em que o seu trabalho é colocado em um nível de decisões para que os resultados específicos do sistema sejam atingidos, e não num ponto de julgamento sobre o que poderia constituir um referencial adequado de conhecimento. Tal situação, para alguns autores (BALL, 2005; MULLER, 1998; RYAN, 1998) provoca uma despersonalização na identidade profissional docente, confundindo profissionalismo com produção de resultados, o que contribui para o desenvolvimento de uma cultura de desempenho.

4.5 Visão dos professores sobre o processo de autonomia no trabalho docente

No centro das reformas educacionais implementadas, principalmente, nas duas últimas décadas, vários estudos defendem que houve um aprofundamento da perda de autonomia

docente sobre o seu trabalho e uma maior responsabilização desses trabalhadores (HYPÓLITO, 2008a; LESSARD, 2006; MIRANDA, 2006; OLIVEIRA, 2008; entre outros). A maioria desses estudos e de outros que tratam dessa temática expressam que a autonomia é entendida no contexto atual das políticas públicas educacionais, não como liberdade para organizar e realizar o seu trabalho docente, mas como responsabilização pelos resultados das decisões tomadas para solucionar problemas de toda ordem, seja, pedagógica, política ou financeira. No entanto, pode-se afirmar que diferentes graus de autonomia caracterizam o trabalho docente, pois na instituição escolar, em que predomina um trabalho fortemente regulado pelo modelo de organização burocrática, na sala de aula, a margem de autonomia do professor se amplia, possibilitando-lhe tomar decisões substantivas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Isto porque é impossível uma fiscalização que o vigie, constantemente, de forma que se garanta exatamente o cumprimento de todas as normas, regras e procedimentos estabelecidos por órgãos centrais.

O grau de autonomia com que os docentes realizam suas tarefas constitui uma dimensão relevante para caracterizar o trabalho que desempenham e, nesse contexto é interessante saber como os docentes avaliam a margem de autonomia que gozam no exercício cotidiano de seu trabalho docente. Afinal, quanta autonomia os professores e as escolas devem ter em relação ao que acontece nas salas de aula?

No questionário foi incluída uma série de questões acerca das aspirações dos docentes em relação ao grau de autonomia para realizar as seguintes atividades: definição dos conteúdos de ensino e objetivos educacionais; uso de métodos de ensino; uso do sistema de avaliação; definição de regras de comportamentos e convivência em sala de aula e uso do tempo de aprendizagem. A Tabela 40 dá uma clara amostra da visão dos professores sobre sua autonomia profissional em relação às dimensões citadas. Nela é demonstrado percentual do grau de desejo de autonomia dos docentes sobre aspectos centrais do ensino.

Tabela 40 – Grau de autonomia desejado pelos professores em relação a diferentes atividades docentes

Dimensões	Deseja...	Frequência	Proporção (%)
Definição dos conteúdos de ensino e objetivos educacionais	Mais autonomia	92	38,3%
	Bom como está	128	53,3%
	Maior controle	11	4,6%
	Não sabe	9	3,8%
	Total	240	100,0%
Uso de métodos de ensino	Mais autonomia	75	31,3%
	Bom como está	129	53,8%
	Maior controle	20	8,3%
	Não sabe	16	6,6%
	Total	240	100,0%
Uso do sistema de avaliação	Mais autonomia	72	30,0%
	Bom como está	132	55,0%
	Maior controle	28	11,7%
	Não sabe	8	3,3%
	Total	240	100,0%
Definição de regras de comportamentos e convivência em sala de aula	Mais autonomia	78	32,5%
	Bom como está	105	43,8%
	Maior controle	49	20,4%
	Não sabe	8	3,3%
	Total	240	100,0%
Uso do tempo de aprendizagem	Mais autonomia	59	24,5%
	Bom como está	139	57,9%
	Maior controle	24	10,1%
	Não sabe	18	7,5%
	Total	240	100,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Os dados apresentados evidenciam certo conformismo com o grau de autonomia dos docentes pesquisados em relação ao seu trabalho, com a manifestação predominante de que, o grau de autonomia, em relação a todas as dimensões apresentadas no questionário, está “bom como está”, variando entre 44% e 58% dos professores. Só se observa uma pequena minoria que deseja mais controle sobre as dimensões do trabalho docente apresentadas, sobretudo, no que diz respeito à “definição de regras de comportamentos e convivência em sala de aula”, representando cerca de 20% dos 240 professores pesquisados.

Cerca de um terço dos docentes deseja mais autonomia na definição de aspectos importantes sobre o seu trabalho ligados diretamente ao ensino. Na definição dos conteúdos

de ensino e objetivos educacionais, 38% dos docentes gostariam de ter mais autonomia. Sabe-se que essa dimensão do trabalho docente sofre poucas alterações do professor já que são definidas em esferas institucionais hierarquicamente superiores à escola (Ministério da Educação e Secretarias Estadual e Municipal de Educação) e que estão submetidas a um currículo nacional com algumas alterações, de acordo com as especificidades de cada estado brasileiro. Os professores também desejam ter mais autonomia em relação à metodologia de ensino utilizada em sala de aula, 31% dos docentes; em relação ao sistema de avaliação, 30% dos docentes; no que diz respeito à definição de regras de comportamentos e convivência em sala de aula, 33% e em relação ao uso do de aprendizagem, 25% dos docentes.

Para evitar falsas interpretações, torna-se necessário discutir que a autonomia quando não é acompanhada de recursos materiais, financeiros e, principalmente humanos, não poderá ser considerada autonomia, de fato, e sim abandono. Em outras palavras, a simples autorização para tomar decisões e executar as ações desejadas no trabalho docente não garante que essas decisões e ações sejam adequadas e tecnicamente consistentes, caso não seja garantida certas condições de trabalho. Muitas vezes, “dar autonomia” pode significar “transferências de responsabilidades”.

Como pode ser observado, na visão da maioria dos docentes pesquisados, o grau de autonomia exercida sobre algumas das dimensões significativas do trabalho docente (definição dos conteúdos de ensino e objetivos educacionais, uso de métodos de ensino, uso do sistema de avaliação, definição de regras de comportamentos e convivência em sala de aula, uso do tempo de aprendizagem) foi declarado que “está bom” da forma que atualmente se encontram. Partindo dessa visão dos docentes, pode-se ventilar três hipóteses: a primeira pode está relacionada à percepção que os docentes já estão compreendendo que quanto mais autonomia, mais exigências e responsabilidades são depositadas sobre seu trabalho; a segunda pode estar relacionada ao fato de que os docentes já incorporaram as formas de controle sobre seu trabalho de tal forma, que naturalizaram e se familiarizaram com essas formas de controle embutidas nas rotinas organizativas de seu trabalho a ponto de converter seu caráter coercitivo em atributos inerentes à natureza do trabalho docente; e a terceira, que pode está relacionada à manifestação de satisfação dos docentes com as condições de trabalho, que de fato, no Acre, em uma década, melhoraram bastante.

Portanto, não se pode falar em resistência ou de uma oposição explícita dos docentes em relação a uma reivindicação de maior autonomia sobre as questões centrais do seu trabalho. Os dados da Tabela 41 mostram que são poucos os mecanismos utilizados pelos

docentes para manifestarem suas insatisfações, traduzidas em formas de resistência sobre as exigências que estão sendo feitas sobre o seu trabalho, inclusive sobre o aumento de suas funções e sobre o excesso de cobranças burocráticas em seu trabalho.

Tabela 41 – Mecanismos utilizados pelos professores no caso de se manifestarem criticamente sobre as exigências feitas atualmente sobre o seu trabalho

	Frequência	Proporção (%)
Conversa com os colegas na sala dos professores	122	50,8%
Aceita e cumpre as exigências de modo resignado, pois acha que não adianta reclamar	38	15,8%
Fica em silêncio, apesar da insatisfação	24	10,0%
Aparenta que aceita, mas só cumpre as exigências que você acha coerentes	24	10,0%
Reclama com o seu sindicato	20	8,3%
Não cumpre as normas e as exigências com as quais não concorda	9	3,8%
Conversa pelos corredores	3	1,3%
Total	240	100,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

A maioria declara que as críticas feitas sobre algumas exigências sobre o seu trabalho são manifestadas “por meio de conversas com os colegas no ambiente de trabalho, especificamente, na sala dos professores”, representando 50,8% dos pesquisados; 15,8% dos docentes declararam que “aceitam e cumpre as exigências de modo resignado, pois acreditam que não adianta reclamar”; 10% não exercem nenhuma forma de resistência, “ficando em silêncio, apesar da insatisfação”; 10% dos professores declararam que “aparentemente, aceitam as exigências, mas só cumprem aquelas que acredita ser coerentes”; apenas 8,3% dos docentes “reclamam com o sindicato”; 3,8% declararam que simplesmente “não cumpre as normas e exigências com as quais não concordam” e um pouco mais de 1% apenas conversam pelos corredores da escola, reclamando e criticando essas cobranças.

A resistência como expressão da insatisfação profissional dos docentes da rede estadual do Acre, em decorrência das exigências feitas, atualmente, sobre o seu trabalho, predominantemente, assume características passivas de aceitação e de conformismo. Os que fazem críticas, fazem de forma individual, reclamando com os colegas e apenas uma minoria recorre ao sindicato, enquanto organização coletiva.

Em relação à visão que os docentes manifestaram sobre a implementação das políticas educacionais executadas pela Secretaria Estadual de Educação, um projeto contínuo em vigor por quase doze anos no Acre, 42% dos docentes estão “totalmente satisfeitos” ou “mais

satisfeito do que insatisfeito” com essas políticas, enquanto 49% dos participantes da pesquisa declararam estar “mais insatisfeito do que satisfeito”. Em relação à gestão da escola em que trabalham e o apoio do núcleo gestor formado pelo diretor e pelos coordenadores de ensino e administrativo e, ainda, o trabalho de coordenação pedagógica desenvolvida na escola, mais de 80% dos docentes declararam estar “totalmente satisfeito” ou “mais satisfeito do que insatisfeito” com esse aparato institucional na estrutura da organização escolar. Esses dados podem ser evidenciados na Tabela 42.

Tabela 42 – Grau de satisfação dos professores em relação à gestão do seu trabalho em diferentes níveis

Dimensões	Grau de satisfação	Frequência	Proporção (%)
Políticas da Secretaria Estadual de Educação	Totalmente Satisfeito	14	5,8%
	Mais satisfeito do que insatisfeito	87	36,3%
	Mais insatisfeito do que satisfeito	118	49,2%
	Totalmente Insatisfeito	21	8,7%
	Total	240	100,0%
Gestão da escola	Totalmente Satisfeito	60	25,0%
	Mais satisfeito do que insatisfeito	154	64,1%
	Mais insatisfeito do que satisfeito	17	7,1%
	Totalmente Insatisfeito	9	3,8%
	Total	240	100,0%
Apoio do núcleo gestor da escola (Diretor e Coordenadores de Ensino e Administrativo) no seu trabalho	Totalmente Satisfeito	76	31,7%
	Mais satisfeito do que insatisfeito	134	55,8%
	Mais insatisfeito do que satisfeito	29	12,0%
	Totalmente Insatisfeito	1	0,5%
	Total	240	100,0%
Coordenação de Ensino/Pedagógica da escola	Totalmente Satisfeito	79	32,9%
	Mais satisfeito do que insatisfeito	127	52,9%
	Mais insatisfeito do que satisfeito	27	11,3%
	Totalmente Insatisfeito	7	2,9%
	Total	240	100,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2009)

Tais resultados permitem estabelecer que o aparato administrativo, caracterizado pelo papel de controle burocrático exercido sobre o trabalho docente, não produz relações de conflito com a maioria dos professores pesquisados, tendo em vista que a maioria dos professores declarou estar “mais satisfeito do que insatisfeito” com a gestão da escola, com o apoio do núcleo gestor (diretor e coordenadores) e com o coordenador pedagógico, cuja

função, em muitos locais, pode ser apenas de controle de resultados. No entanto, entre os professores pesquisados, há de forma consistente uma relação positiva com a equipe pedagógica da escola. Pode-se inferir que a equipe pedagógica está dando suporte e apoio aos professores que, caso se sentissem apenas vigiados e controlados por essa equipe, teriam em algum momento, deixado isso transparecer, nas várias questões do *survey* sobre esse aspecto.

4.6 Em busca de síntese

Considerando as diversas questões, tratadas neste capítulo, pertinentes a visão e julgamento dos professores da educação básica que participaram desta pesquisa, sobre temas que estão diretamente ligados ao que eles pensam, fazem e sentem em sua profissão docente, pode-se fazer uma síntese dos principais achados.

Primeiro, na visão da maioria dos professores pesquisados, as finalidades do trabalho que eles desenvolvem na escola consistem em “oferecer uma educação ampla/geral aos alunos” e “atender às exigências da Secretaria de Estado de Educação em relação ao desempenho dos alunos”. Essa visão é corroborada com o julgamento de que o monitoramento que a Secretaria de Educação vem fazendo ao longo dos últimos anos, nos desempenhos obtidos pelos alunos nas avaliações nacionais tem provocado uma mudança na qualidade da educação do Estado, bem como uma maior supervisão sobre o seu trabalho pela equipe pedagógica da escola.

As principais mudanças ocorridas no trabalho docente nos últimos anos, na visão dos docentes pesquisados, referem-se ao aumento das exigências sobre o trabalho do professor em termos de resultados escolares e uma maior supervisão do trabalho docente, como já foi afirmado anteriormente. Os docentes ao mesmo tempo em que reclamam da pressão exercida sobre eles para aprovar todos os alunos, reconhecem que as exigências sobre o seu trabalho têm um lado positivo, pois os tiram de uma situação profissional em que já se sentiam acomodados. Portanto, alguns consideram pertinentes as exigências que atualmente são feitas ao seu trabalho, forçando-os a procurarem dar o melhor de si, enquanto profissionais. Concordam, ainda, que o desempenho dos alunos nas avaliações do sistema deve ser levado em conta para avaliar a qualidade do trabalho docente. Essa postura e forma de pensar podem estar indicando que os docentes se sentem responsáveis e investidos da responsabilidade pela qualidade do ensino, apesar de não se sentirem os principais responsáveis pelas mudanças educacionais. Isso evidencia certa compreensão dos docentes que as mudanças abarcam aspectos que vão além do seu trabalho, como financiamento, formação docente, infraestrutura,

etc. Ao mesmo tempo, compreendem que a qualidade do ensino se relaciona com o seu trabalho. A pressão exercida sobre o seu trabalho, tendo em vista a necessidade de aprender coisas novas e sentir-se responsável pela aprendizagem dos alunos, é positiva. O que preocupa é o perigo do docente sentir-se o único responsável por esse aspecto, o que pode levá-lo a se culpabilizar pelo fracasso dos alunos, mesmo que tenha feito o máximo por eles.

A qualidade da educação é garantida de forma eficaz, se investir, em primeiro lugar, em uma infraestrutura escolar adequada e, em segundo lugar, em incentivos salariais. Essa é a visão da maioria dos docentes pesquisados. Mas em relação à qualidade educacional especificamente do contexto acriano, na visão dos professores pesquisados, os fatores responsáveis pelas mudanças em relação aos seus indicadores educacionais, são em ordem de preferência, o “controle da Secretaria de Estado de Educação e da escola sobre o desempenho dos alunos nos exames nacionais (SAEB, Prova Brasil, ENEM)” em primeiro lugar; a “política de formação de professores” implementada pelo governo do Estado, nesses últimos dez anos, em segundo lugar; e a “política salarial” em terceiro lugar.

Sobre algumas situações consideradas problemáticas pelos docentes relacionadas às condições de trabalho, a maioria delas está relacionada: ao tempo disponível para corrigir tarefas, cadernos, avaliações etc.; ao manejo da disciplina em classe; às classes numerosas; à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, entre outras. Praticamente, nenhuma situação estritamente relacionada ao ensino (domínio de novos conteúdos; formas de planejamento; currículo interdisciplinar; avaliação da aprendizagem dos alunos) foi avaliada como um problema. Entre as situações vinculadas às relações humanas no trabalho docente, as características sociais e econômicas dos alunos são fatores de grande peso na relação entre professor e aluno, causando diversos problemas ao trabalho de ensinar e a tarefa de aprender, segundo a visão da maioria dos docentes pesquisados.

A maioria dos docentes julga que estão se dedicando mais ao ensino e se adaptando às novas exigências profissionais. Sentem-se responsáveis pelo sucesso ou insucesso no desempenho dos alunos, percebem as mudanças que vem alterando o seu trabalho e acreditam que seu trabalho deve ter como foco, os indicadores de desempenho, expressos nos exames realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação (SAEB, Prova Brasil, ENEM).

Em relação ao grau de autonomia que os docentes têm sobre várias dimensões do seu trabalho, na visão da maioria deles, “está bom do jeito que está”, ou seja, não estão reivindicando mais autonomia para realizar atividades, tais como: definição dos conteúdos de ensino e objetivos educacionais; uso de métodos de ensino; uso do sistema de avaliação;

definição de regras de comportamentos e convivência em sala de aula e uso do tempo de aprendizagem. Em outras palavras, estão conformados com o grau de autonomia que gozam em relação ao seu trabalho, o que se pode ponderar: ou eles não querem assumir mais responsabilidades por achar que já têm uma sobrecarga de trabalho ou já incorporaram as diversas formas de controle sobre o seu trabalho, naturalizando-as como inerentes à profissão docente.

Diante das possibilidades de análise, foi possível esse delineamento da visão dos professores sobre o seu trabalho, sobre as políticas educacionais, sobre as situações problemáticas que dificultam o desenvolvimento adequado de suas atividades pedagógicas, sobre o processo de autonomia profissional, entre outras dimensões e aspectos relativos ao trabalho docente.

Aprofundar o conhecimento sobre esses professores, sobre suas condições de trabalho e sua visão sobre o que faz, pensa e sente, constitui condição essencial para que se possam tornar efetivas as iniciativas voltadas à sua valorização e à possibilidade real de que venham corresponder às expectativas neles depositadas, sobretudo em um estado brasileiro como o Acre, onde a questão da educação reveste-se de absoluta importância para o desenvolvimento da região e para a inclusão social.

Em síntese, percebe-se que a visão dos docentes é permeada de aspectos que parecem contraditórios. Ao mesmo tempo em que consideram a escola, uma instituição que deve dar uma educação ampla, dizem orientar seu ensino pelos testes nacionais, que medem apenas determinados aspectos da educação.

Da mesma forma, se sentem cobrados pelo núcleo gestor da escola, mas estão satisfeitos com o apoio que recebem de alguns profissionais desse núcleo, como do coordenador de ensino, por exemplo. Também consideram que aumentaram as exigências sobre seu trabalho, ao mesmo tempo que avaliam que as cobranças da Secretaria de Educação foram o principal fator para a melhoria da qualidade de ensino no Acre. O que tem que ser observado é que nas análises dessas questões, há sempre o perigo de visões unilaterais. Os professores disseram que trabalham para melhorar os resultados nos testes, mas não disseram que não trabalham outros aspectos da educação. No mesmo sentido, o núcleo gestor pode estar cobrando a partir do que foi acordado, mutuamente, entre eles e os professores. O que fica em aberto, diz respeito às novas tarefas postas sobre o trabalho docente. Será que as atribuições sobre o trabalho docente estão fixadas para sempre ou elas realmente mudam com o tempo? Será que educar não inclui o cuidado, que abrange aspectos que vão além do ensino

de conteúdos? Será que não seria mais razoável pensar que os docentes devam ampliar suas funções, em razão de novas demandas sociais, ao mesmo tempo em que se amplia a sua jornada de trabalho e seu salário?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecer a provisoriedade que existe no encerramento de estudos na área educacional, opta-se, por elaborar as “considerações finais” da pesquisa realizada, a partir de dois objetivos. O primeiro limita-se a realizar uma breve síntese da argumentação desenvolvida ao longo do trabalho. O segundo restringe-se em recuperar e discutir os principais achados da pesquisa tendo como base as questões iniciais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo desse trabalho.

O objetivo central da pesquisa consistiu em analisar o trabalho docente, a partir do movimento de reformas educacionais implementadas na última década no Estado do Acre, tendo em vista as condições de trabalho, a formação, a carreira e a remuneração dos professores da educação básica das escolas públicas da rede estadual. Para o alcance desse objetivo foi necessário situar o objeto de estudo no contexto mais amplo de discussão acadêmica sobre o tema focalizado. Foi também necessário localizar a problemática a ser investigada em seu contexto específico. Considera-se, então, como grande desafio no trabalho de pesquisa, conciliar essas duas formas de estudo, situando o objeto em seu contexto macrossocial e microssocial. Tendo adotado essa perspectiva, esse estudo buscou contemplar essas duas dimensões.

Inicialmente, a temática do trabalho docente foi estudada buscando, no contexto mais amplo de discussão acadêmica, a existência de conhecimentos acumulados por outras pesquisas. As leituras e os estudos iniciais permitiram contextualizar melhor o objeto da tese e a focalizar as questões a serem investigadas, evitando, assim, que a pesquisa se perdesse em um emaranhado de informações das quais não se conseguissem extrair significados relevantes. Em seguida, voltou-se para o contexto específico da realidade tomada como objeto de pesquisa – o trabalho docente no movimento de reformas e mudanças educacionais implementadas no Estado do Acre na última década. Foram analisadas as principais políticas e ações do governo no tocante à formação, à carreira profissional, à remuneração docente e aos procedimentos normativos que conduziram as mudanças na educação pública do Estado. Para isso, foram utilizados como materiais de pesquisa dados históricos e estatísticos, informações disponibilizadas por meios impresso e eletrônico, levantadas junto à Secretaria de Educação, ao *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), jornais, boletins, documentos legais como pareceres, instruções normativas, leis, resoluções, entre outros.

Nessa primeira parte do estudo (Capítulo 1), observou-se que, no Estado do Acre, a partir de 1999, o governo optou, inicialmente, pela reestruturação da máquina do Estado, usando ferramentas gerenciais modernas para manter o equilíbrio das finanças públicas, avançando o processo de descentralização da gestão financeira e, assim, tornar-se mais eficiente nos gastos públicos. Concomitante a esse processo, implementou um amplo movimento de reformas e mudanças educacionais no sistema público de ensino, cujo objetivo foi ampliar o acesso e a permanência à educação básica; assegurar as condições de infraestrutura das escolas; garantir a formação em nível superior aos docentes da rede pública e a formação continuada; assegurar uma remuneração mais “adequada” aos profissionais da educação; garantir a progressão funcional ao longo da carreira profissional, aprovando o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), entre outras.

Nesse processo, analisou-se que, contrariamente aos modelos de reforma de orientação mais economicista, onde se reduz o papel do Estado, no Acre, esse papel foi ampliado, desencadeando um aumento de gastos públicos com a educação. O volume de recursos investidos em educação, nessa última década, no que se refere à construção, à reforma e à ampliação de escolas da rede estadual, e principalmente, em programas de formação de professores, foram superiores aos dos governos anteriores. No entanto, as condições de governabilidade orçamentária foi e continua sendo uma constante preocupação desse governo para que seu projeto de gestão não seja inviabilizado, ao mesmo tempo em que se busca o atendimento das principais necessidades advindas da sociedade civil. Com isso, o Estado não se reduz e nem privatiza os bens públicos, mas, combina a reestruturação administrativa do governo (pela modernização da máquina estatal e capacitação dos funcionários para prestarem com eficiência os serviços públicos), a partir de uma nova gestão pública, voltada para a eficiência e a racionalização dos gastos com reformas, em que se destacam aquelas realizadas no campo educacional, não somente como fonte de mobilidade e nivelamento social, mas também de desenvolvimento econômico.

O processo de reformas educacionais no Acre assumiu, então, em boa medida, uma configuração híbrida na criação e implementação das políticas educativas, no sentido de promover as mudanças desejadas no contexto acreano. O processo de reformas associou discursos e propostas de tendências progressistas, em uma perspectiva crítica, com discursos e propostas vinculados à eficiência, à produtividade econômica, à gestão centrada na definição de metas e à avaliação de desempenho. É fortemente visível o modelo do novo gerencialismo, nesses últimos dez anos de reformas, não só na educação, mas em todas as outras áreas de

serviços públicos do Estado. Esse novo gerencialismo, como referência no campo da gestão pública busca tornar o Estado menos burocrático e mais ágil, primando pela eficiência e responsabilização pelos resultados (*accountability*), mas, ao mesmo tempo, o governo tenta conciliar esse modelo com uma gestão intitulada de democrática. Os elementos mais próximos à orientação “gerencialista”, presentes nas reformas educacionais no Acre, puderam ser observados no modelo de gestão pública adotada pelo Governo, que mudou toda a estrutura da Secretaria de Educação, estabelecendo objetivos estratégicos e planos de ações que foram comandados por líderes e gerentes de metas. Na área educacional foram criados novos cargos e funções com atribuições específicas de garantir a execução do Projeto de Governo nas unidades escolares, sem grandes desvios de seus objetivos, bem como o estabelecimento de novas relações com essas instituições de ensino. A partir das reformas, se passou exigir um maior comprometimento dessas instituições com os resultados educacionais provenientes do sistema nacional de avaliação, estabelecendo prescrições normativas sobre o trabalho pedagógico, afetando o trabalho docente, submetendo-o a um novo modelo de regulação educativa.

A tentativa de conciliar princípios da gestão gerencial com princípios da gestão democrática fica evidente com a convivência de dois instrumentos de planejamento de gestão educacional presentes nas escolas da rede estadual, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Outros elementos se juntaram ao conjunto de políticas educacionais e, que nesse trabalho foram variáveis importantes para compreender as mudanças ocorridas no trabalho docente, como: os programas de formação em nível superior dos professores da rede estadual; o aumento de salários com a implantação de um novo piso e a reformulação do plano de carreira, trazendo benefícios aos trabalhadores, como a transformação de todas as gratificações e abonos em salários reais; a construção e a reforma das escolas, favorecendo um melhor ambiente de trabalho etc. Ao analisar essas dimensões, não há como não reconhecer o avanço de todos os indicadores educacionais do estado, proporcionados pelas propostas, programa e projetos educacionais que, vão desde a redução dos índices de analfabetismo, de abandono, de reprovação e de distorção idade-série à expansão de matrículas em todas as etapas de ensino, ao aumento do índice de aprovação e desempenho escolar.

O conjunto dessas ações políticas voltadas para as mudanças educacionais no Estado aumentou, significativamente, os gastos públicos com a educação no Estado, o que pode dizer que, o Estado não se tornou apenas o “regulador” das políticas públicas educacionais, mas,

principalmente, foi o seu “criador” e “executor”. Daí, a necessidade da incorporação da ideia de “processos de híbridos” para permitir uma melhor e mais cuidadosa análise das reformas implementadas nessa última década, no Estado do Acre. É necessário salientar que, não é fácil analisar essa mistura de concepções presentes no processo de reformas e políticas educacionais, onde se mesclam diferentes orientações e lógicas. A política de formação de professores em nível superior é um exemplo de projeto que integra tanto a agenda dos educadores críticos ou progressistas, quanto à agenda dos defensores do gerencialismo, no entanto, o que definirá a trajetória e os rumos dessa política é sua orientação, dada pelo modelo de curso de formação adotado. As políticas implementadas no processo de reformas educacionais no Acre foram analisadas como um processo híbrido, que melhor explica a dinâmica do processo de mudanças ocorridas no setor da educação e no campo do trabalho docente.

O estudo exigiu também a imersão em uma literatura, que fundamentasse a discussão sobre as repercussões das políticas e reformas educacionais no trabalho docente nas últimas décadas (Capítulo 2). Para isso, partiu-se do estudo da teoria da regulação como ferramenta conceitual, a ser mobilizada para interpretar os modos como são produzidas e aplicadas as normas que orientam os trabalhadores docentes para um novo comportamento profissional, fazendo com que estes se (re)ajustem, em função do conjunto de ações executadas pelas políticas educacionais do Estado. Essa abordagem conduziu à discussão da política educacional no contexto da Nova Gestão Pública, em que estratégias gerenciais são aplicadas no campo da educação, produzindo uma nova arquitetura nos sistemas educacionais e na organização da escola. Os efeitos combinados das estratégias utilizadas pela Nova Gestão Pública, como a descentralização, autonomia aos sistemas educacionais e a busca por uma maior participação da comunidade escolar, nos processos decisórios da gestão da escola, segundo a literatura estudada trouxe significativas mudanças ao trabalho docente e alterou as práticas, as subjetividades e a identidade desses profissionais. Nesse processo de revisão da literatura foram destacadas a cultura do desempenho, a performatividade e as formas de *accountability*, usadas pelas reformas educacionais como tecnologias políticas capazes de provocar as mudanças necessárias no trabalho e no comportamento profissional dos professores. Face às discussões sobre as transformações no mundo do trabalho, deu-se destaque aos processos de flexibilização, precarização e intensificação do trabalho, como consequências advindas das mudanças no campo do trabalho docente. Por fim, no contexto do quadro de novas regulações educativas, as leituras desse campo mostraram que o modelo de

autonomia “cedido” aos docentes e às escolas em que estes trabalham, está, hoje, centrado muito mais em uma maior responsabilização dos docentes do que em maior liberdade em suas atividades pedagógicas.

Compreender em que medida esses pressupostos das reformas educacionais baseadas em novas regulações sobre o trabalho docente têm realmente conseguido penetrar na escola a ponto de "reformá-las" e "reformular os professores", alterando os significados de suas práticas e de suas subjetividades foi à questão que norteou, de certa forma, os capítulos seguintes da tese, tendo como referência a experiência local do Estado do Acre. Houve ou não a apropriação e incorporação dessas transformações no contexto escolar da rede estadual de ensino pelos professores acrianos? Para tanto, torna-se imprescindível, o retorno às questões de pesquisa, elaboradas inicialmente para, de certa forma, avaliar até que ponto foram respondidas.

Mediante as reflexões realizadas, neste estudo, a tese defendida foi que o trabalho docente no Acre sofreu mudanças significativas, a partir das reformas educacionais implementadas, nesta última década, reestruturando-se e alterando sua natureza pedagógica, em virtude da busca incessante, por parte da gestão do governo, de reversão dos indicadores críticos relacionados à qualidade da educação no Estado. Passou-se a exigir das escolas e de seus profissionais, mais eficiência e mais produtividade nos resultados dos exames nacionais, a partir do desempenho do aluno. A tese ainda defendeu que, alguns fatores, tais como, política de formação de professores em nível superior, melhorias no plano de carreira e nos salários dos docentes, contribuíram e muito, para que o Acre revertesse sua posição no *ranking* nacional de avaliação da educação. No entanto argumenta-se que, sozinhos, esse fatores não teriam obtidos resultados semelhantes, sem que, concomitante a eles, não se iniciasse uma reestruturação do trabalho docente com uma maior responsabilização dos professores e da escola pelos resultados de desempenho dos alunos, pondo em prática uma nova regulação educativa, mediante novas formas de controle e vigilância e de autoverificação, com base na cobrança de resultados fixados a partir de metas educacionais.

Diante desse ponto, algumas questões, como indicado na introdução desse trabalho, nortearam o presente estudo. Foram elas: a) a *análise das condições atuais que estruturam e organizam o trabalho docente na educação básica da rede pública de ensino do Estado do Acre, verificando as principais mudanças ocorridas no trabalho dos professores, a partir das reformas educacionais implementadas, nesta última década, tendo em vista as condições de trabalho, a formação, a carreira e a remuneração dos docentes*; b) a *análise das políticas*

educacionais no tocante à formação, a carreira, a remuneração docente e os demais procedimentos normativos desencadeados pelas reformas, no sentido de verificar até que ponto esses fatores estão relacionados à superação dos indicadores educacionais, que em uma década saiu de uma posição insatisfatória para comportar na atualidade, novos índices de qualidade (eficiência e eficácia) do sistema educacional do Estado; c) a identificação e descrição dos principais mecanismos institucionais de regulação do trabalho docente, característicos e específicos do contexto educacional da rede pública estadual acriana, manifestados, a partir do movimento de reformas educacionais; d) a identificação da percepção dos professores da educação básica da rede estadual do Acre sobre as mudanças e repercussões sobre o seu trabalho docente, no sentido deles sentirem-se ou não mais cobrados e mais exigidos em suas atividades no atual contexto e como reagem a essas mudanças.

Antes de passar ao desafio de respondê-las, vale ressaltar que as análises foram feitas a partir do ponto de vista dos docentes, o que muitas vezes, suas visões podem afastar-se dos interesses dos discentes, razão primeira da escola. Lembra-se, ainda que, o principal instrumento de pesquisa (questionário), também mostra o ponto de vista do professor, o que pode apontar algumas divergências com outras avaliações, pois a visão e o discurso dos 248 docentes partem de um lugar, o que pode trazer vieses, devido à posição política desses profissionais frente à Secretaria de Estado de Educação e ao governo, podendo, portanto, suas respostas estarem contaminadas por essa posição. Na presente pesquisa 58% dos docentes pesquisados afirmaram estar mais “insatisfeitos do que satisfeitos” e “totalmente insatisfeitos” com as políticas implementadas pela Secretaria de educação. É claro que, como em toda situação de pesquisa, os sujeitos participantes podem responder às questões propostas pela pesquisadora da forma que acham mais conveniente e, não necessariamente, da forma que realmente pensam.

Passa-se, então, mesmo que sumariamente, a responder às questões propostas inicialmente nesse trabalho de pesquisa, mesmo compreendendo que, essas questões não se esgotam nem se encerram com esse estudo, pois, há questões que exigem novas pesquisas empíricas com recortes mais precisos e imersão mais densa no campo, de forma que o objeto ou fenômeno possa ser esmiuçado em detalhes e, assim, se revelar com maior clareza.

Na análise das condições atuais que estruturam e organizam o trabalho docente na educação básica da rede pública de ensino do Estado do Acre, tendo em vista as condições de trabalho, a formação, a carreira e a remuneração dos docentes, observou-se que, a partir das

reformas educacionais implementadas, nesta última década, algumas mudanças se mostraram imprescindíveis e decisivas na busca pela qualidade da educação do sistema público do Estado. Uma dessas mudanças refere-se ao baixo nível de formação superior dos professores da rede estadual, sendo destacado pelo governo, como uma das principais causas da baixa qualidade do ensino desenvolvido no Estado. Algumas ações e programas foram implementados para reverter essa situação dos docentes pertencentes às redes públicas dos sistemas de ensino, tanto estadual, quanto municipal. Para se ter melhor a dimensão que os programas de formação de professores em nível superior tiveram no Estado, basta verificar o índice de professores com essa formação no Estado no período anterior e subsequente às reformas educacionais. Em 1999, o Estado tinha uma média de 28% de professores da educação básica com formação superior. Atualmente, o Estado encontra-se em vias de universalizar a formação de nível superior entre os docentes da rede estadual. Serão quase 10 mil professores formados nesses últimos dez anos entre programas presenciais e a distância e entre convênios firmados com a Universidade Federal do Acre (UFAC) e a Universidade de Brasília (UnB), dos quais, tanto participaram professores da rede, quanto membros da comunidade.

Nessa pesquisa, realizada nas escolas da rede pública estadual, dos 240 professores participantes como sujeitos investigados, 90% declararam possuir nível superior completo. Na educação infantil, esse índice é de 97%; nos anos iniciais do ensino fundamental, o índice chega a quase 74%; nos anos finais do ensino fundamental, o índice é de quase 99% e no ensino médio, o índice foi de 100%.

Esses dados, relativos ao nível de escolarização dos professores, representam tanto uma melhor posição nas classes do plano de carreira, quanto uma melhor situação, do ponto de vista da remuneração, condições estas que, comparadas as condições dos demais estados brasileiros, apresentam-se bastante favoráveis aos trabalhadores docentes da rede estadual acriana.

Outra mudança verificada no decorrer da pesquisa referiu-se à implantação do novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual do Acre, em 1999, que ao ser comparado com o plano anterior, este último apresenta algumas vantagens para os docentes da rede, tais como: intervalo menor entre classes (três anos); diferença salarial de 7% a 10% entre as classes; isonomia entre os níveis de habilitação; amplitude salarial referente à progressão do profissional na carreira docente, a partir do tempo de serviço, ou seja, a diferença entre o salário inicial e o salário no final da carreira chega a

90%; e incorporação de todas as gratificações que compunham a remuneração em salário real, o que traz benefícios aos docentes no momento da aposentadoria.

Em relação à política salarial dos professores, a rede estadual paga, atualmente, um piso de R\$ 1.675,70 para os docentes com nível superior, independente da etapa da educação básica em que estiver atuando. Nessa pesquisa, mais da metade dos docentes (54,6%) declararam receber entre R\$ 1.471,00 à R\$ 2.160,00 para uma jornada de trabalho e apenas 28% declararam receber menos que os valores dessa faixa salarial. Ao comparar esse dado com a realidade apresentada pela maioria de outros estados brasileiros, pode-se concluir que os professores da rede estadual do Acre apresentam-se, também, em melhores condições relativas a essa questão. Mesmo assim, os professores participantes da pesquisa, estão mais “insatisfeitos do que satisfeitos” ou “totalmente insatisfeitos” com as atuais condições salariais – são 58% dos professores pesquisados que declararam essa posição. Mais de um terço dos docentes manifestaram-se “mais satisfeitos do que insatisfeitos” ou “totalmente satisfeito”, 33%. Em termos de avaliação do salário, 21% dos professores consideraram que seu salário está “bom” e 3,5% assinalaram que está “ótimo”. Mais da metade dos 240 professores pesquisados (53%) classificaram sua renda salarial como “regular” e 18% consideraram “ruim”. Em relação aos professores que participaram da segunda etapa da pesquisa, por meio de entrevistas, são unânimes em considerar que o salário no Estado do Acre já foi bem melhor e que, ainda não pode ser considerado “ruim” pelo fato de que, na maioria dos estados brasileiros, os salários são bem piores. Mas, reiteram a posição majoritária do primeiro grupo de professores da pesquisa, declarando que os salários, encontram-se atualmente, bastante defasados.

Essa questão, remete a análise de que todo trabalhador, de uma forma geral, encontra-se insatisfeito com o seu salário, principalmente, em relação a carga horária de sua jornada de trabalho e o grau de complexidade que envolve suas atividades profissionais. Com o professor, essa situação não se apresenta diferente. Considera-se, legítima a demanda por salários mais dignos, pela importância e complexidade da tarefa que executam, mas não se deve abrir mão, de um trabalho com qualidade, o que será sempre cansativo e consumidor de mais tempo. Daí a necessidade de melhorar o pagamento e ampliar a jornada de trabalho destinada às atividades pedagógicas fora de classe, como planejamento, avaliação, correção de exercícios e até suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

As análises indicam que em relação a esses três fatores (formação, carreira e remuneração) as condições de trabalho dos professores da educação básica da rede estadual

do Acre, encontram-se, em uma situação muito mais favorável, atualmente, do que no período anterior às reformas, o que se pode concluir que, na rede de ensino estadual do Acre, em relação aos seus professores efetivos, constatou-se apenas uma relativa precarização do trabalho, no que diz respeito ao tempo gasto com atividades docentes em casa para além da jornada destinada à atividade extraclasse por parte de mais de um terço dos docentes. Retomando o entendimento de que precarização é um conceito relacional, ou seja, só pode ser compreendido a partir da comparação entre uma situação atual com outra anterior, concluiu-se que, no Acre, comparando o período da última década em relação aos períodos anteriores, há um processo de precarização relativa na atual configuração do trabalho dos professores da rede estadual, principalmente, quando se trata dos professores contratados temporariamente, onde o processo de precarização torna-se mais consistente. Como já foi visto, os professores temporários, além de receberem apenas 75% do salário dos efetivos, também possuem uma jornada de trabalho extraclasse menor que a jornada dos professores efetivos.

Em relação a outras condições de trabalho docente que estruturam o fazer docente na sala de aula, tais como o número de turmas e alunos com os quais os docentes trabalham, tempo de trabalho, aumento de tarefas burocráticas, exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos etc. a pesquisa revelou, a partir dos dados referentes à jornada de trabalho contratual (30 horas semanais) dos professores da educação básica da rede pública do Estado do Acre, considerando que essa jornada contratual prevê 10 horas semanais de atividades remuneradas, “preferencialmente” cumpridas na escola ou pelo menos o mínimo de 50% que: 39% dos docentes da rede estão trabalhando uma jornada que ultrapassa a carga de 10 horas atividades remuneradas no contrato de 30 horas (trabalham de 6 a 8 horas ou mais de trabalho semanal com atividades docentes extraclasse, que somada às 5 horas cumpridas na escola com o planejamento semanal, ultrapassam às 10 horas destinadas à atividade extraclasse) e 38% dos docentes trabalham de acordo com a jornada contratual de 30 horas semanais (trabalham em casa, até 2 horas por semana ou de 2 a 4 horas, que somada às 5 horas de atividade de planejamento na escola, não chega às 10 horas remuneradas para esse fim). O restante de 23% declarou gastar de 4 a 6 horas em casa, com atividades docentes, portanto, dependendo da quantidade real de horas trabalhadas, sua situação pode se encontrar na primeira ou na segunda análise. Concluiu-se, portanto, a partir desses dados, que para uma parte considerável dos professores da rede de ensino estadual acriana (39%), em relação a esse aspecto específico, há processos de precarização do trabalho.

Observou-se, também, pelos depoimentos dos professores, um possível indicador de

intensificação do trabalho resultante do aumento de tarefas burocráticas que os professores têm que realizar, tendo que adaptar-se às situações novas, tais como, as diversas formas de prestação de contas do seu trabalho por meio de relatórios coletivos e individuais dos alunos.

Em relação ao número de turmas assumidas, os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio apresentaram uma jornada de trabalho mais complexa, pois estes profissionais, assumem uma média de 4 a 5 turmas, o que corresponde trabalhar com 160 a 200 alunos. Já os professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental apresentaram uma situação mais confortável, pois trabalham em turmas unidocentes, apesar de ensinar todas as disciplinas. Mas, o contato apenas com uma ou duas turmas favorece um melhor conhecimento dos alunos, condição essa necessária e importante, para que o trabalho docente seja realizado com qualidade.

Em relação ao número de estabelecimentos escolares em que os docentes acrianos lecionam, os dados apresentaram semelhanças com os dados da realidade brasileira, conforme o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro (Censo Escolar da Educação Básica – 2007), onde predominou o docente que trabalha em uma única escola. No Acre, são 160 professores nessa condição, que correspondeu a 66,5% do total, enquanto que no Brasil, esse percentual é de quase 81%; os docentes acrianos que trabalham em 2 escolas representaram uma parcela menor (72 docentes), que correspondeu a 30% do total, enquanto que, no Brasil, essa parcela foi de apenas 16%. O percentual de professores que trabalham em mais de 2 escolas é relativamente igual, entre os docentes acrianos e brasileiros, 3,5% e 3,2%, respectivamente. Esse aspecto, por si só, não provoca intensificação do trabalho dos professores, mas, quando matizada pelo número de alunos por turmas, pode remeter à condição de um trabalho intensificado, como são os casos, dos professores dos anos finais do ensino fundamental e das turmas de ensino médio.

Além dessas questões, relativas a algumas variáveis que estruturam as condições de trabalho dos professores pesquisados, outras também foram se fazendo presentes, sob formas de orientações pedagógicas, a serem seguidas na definição de diretrizes que condicionam o trabalho docente, o que confirma a tese inicialmente levantada por essa pesquisa de que não apenas a política de formação de professores em nível superior e as políticas relativas à carreira e à remuneração foram responsáveis pelas mudanças dos índices de desempenho dos alunos nos testes nacionais, mas, também a reestruturação do trabalho docente. Segundo a visão dos professores investigados, as principais mudanças ocorridas no trabalho docente, a partir das reformas educacionais implementadas, nesta última década, foram: o “aumento das

exigências sobre o trabalho do professor, em termos de resultados escolares”, indicada por 42% dos docentes; uma “maior supervisão do trabalho docente”, indicada por 18% dos docentes; a “ampliação da jornada de trabalho, indicada por 10% dos docentes; a “competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade” e a “incorporação de novas funções e responsabilidades do trabalho docente”, cada uma delas, indicada por 9,2%; e a “melhoria da aprendizagem dos alunos”, indicada em por 8,7% dos professores pesquisados. Significativamente, em termos percentuais, não foram consideradas como mudanças ocorridas no trabalho: um “maior apoio ao trabalho docente”, “participação na gestão da escola” e “maior autonomia do trabalho docente”.

As duas mudanças com maior incidência nas respostas dos professores pesquisados, “aumento das exigências sobre o trabalho do professor, em termos de resultados escolares” e “maior supervisão do trabalho docente” indicam uma nova configuração do trabalho docente, em que o Estado passou a assumir na gestão das políticas públicas educacionais, uma lógica baseada na eficácia dos resultados, considerando as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como parâmetros de qualidade. Também, pode ser inferido, a partir dessas principais mudanças, a presença de mecanismos de controle, ainda presos a uma tradição burocrática. Resgata-se para isso, a função do antigo supervisor escolar – atualmente, coordenador pedagógico – e cria-se outra função, a do coordenador de ensino que, juntamente com o primeiro, supervisionam e direcionam o trabalho dos professores, tendo em vista, o desempenho dos alunos nos exames padronizados, de acordo com o estabelecimento das metas educacionais pelas políticas de avaliação em âmbito nacional.

Pode-se afirmar, a partir dos resultados evidenciados na pesquisa que a maioria dos professores pesquisados não viu como um problema as “exigências feitas sobre o seu trabalho, condicionando-o aos resultados dos testes nacionais”, pois, a maioria concordou que “os professores devem ter como foco de seu trabalho os indicadores de desempenho, expressos nos exames realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação”. A maioria concordou ainda que, o “desempenho dos alunos nas avaliações nacionais deve ser levado em consideração para avaliar a qualidade do trabalho realizado pelos docentes” e que os professores devem sentir-se “responsáveis pelo sucesso ou insucesso do desempenho de seus alunos”. Além disso, na visão da maioria dos docentes pesquisados, o “controle exercido, atualmente, sobre o seu trabalho” não representa uma situação problemática com a qual tenha que lidar em relação as suas condições de trabalho, bem como o “acompanhamento do trabalho docente pelo coordenador pedagógico da escola”, dado que, essa situação é vista por

eles, mais como apoio do que como controle sobre seu trabalho. Isso revela que os docentes interiorizaram o discurso de liderança do Estado, via o seu projeto de reformas educacionais, correspondendo aos novos imperativos do cumprimento de metas.

Na análise das políticas educacionais na área da formação, da carreira, da remuneração docente e dos demais procedimentos normativos desencadeados pelas reformas, verificou-se a partir da pesquisa que todas essas políticas concorreram para a melhoria da qualidade do sistema educacional. O Acre evoluiu significativamente desde 1999, quando ocupava a 27ª posição no *ranking* nacional de educação, chegando em 2007 a 11ª colocação nesse *ranking* e atualmente, a 9ª posição. No entanto, não se pode esquecer, que a noção de qualidade é muito mais abrangente do que apenas é aferido pelo sistema nacional de avaliação. Ela não pode restringir-se apenas aos resultados do desempenho dos alunos em português e matemática, pois diz respeito a muitas outras dimensões formativas dos estudantes em seu processo educacional. No entanto, na visão dos professores pesquisados, entre os fatores, que tiveram uma maior contribuição na melhoria dos índices educacionais do Estado do Acre, estão: em primeiro lugar, o “controle da Secretaria de Estado de Educação e da escola sobre o desempenho dos alunos nos exames nacionais”; em segundo, o “acompanhamento e supervisão do trabalho do professor pela equipe pedagógica da escola”; em terceiro, a “política de formação de professores”; em quarto, a “política salarial”; e em quinto, o “plano de carreira”.

Essas posições evidenciadas pela visão dos professores pesquisados corroboram de certa forma, pelo menos do ponto de vista docente, a tese defendida de que as políticas de formação de professores, de carreira e remuneração docente exerceram um papel importante nas mudanças dos indicadores da educação do Estado. Contudo, mostram também que, concorreram de forma determinante para essas mudanças, novas práticas de relações de trabalho estabelecidas pela gestão educacional da Secretaria de Educação, em que o trabalho docente passou a ter como referência, os resultados do desempenho dos alunos nos exames nacionais, mediante um sistema de monitoramento mais efetivo exercido sobre a escola e sobre o que ela ensina, no sentido de que esta alcance as metas projetadas pela política de avaliação nacional.

O estabelecimento dessa nova prática foi decisivo para essas mudanças, na visão da grande maioria dos 240 professores que participaram do primeiro momento da pesquisa. O segundo grupo de professores que participou da pesquisa, por meio de entrevistas, confirma a posição declarada pela maioria dos docentes do primeiro grupo, ou seja, que as mudanças

ocorridas no trabalho docente, principalmente, no que diz respeito às “novas exigências” e o “estabelecimento de um maior controle sobre o trabalho docente” não foram vistas como uma prática negativa. Alguns até asseguraram que estavam precisando de mais cobranças no trabalho para que assim, pudessem render mais. Na visão de alguns dos que foram entrevistados, essas cobranças foram positivas, obrigando-os a “acordarem” de uma aparente inércia em que se encontravam por sentirem-se acomodados em relação ao seu trabalho.

*Na análise sobre a identificação e descrição dos principais mecanismos institucionais de regulação do trabalho docente, característicos e específicos do contexto educacional da rede pública estadual acriana, manifestados a partir do movimento de reformas educacionais, verificou-se por meio das respostas dos professores investigados, que o Estado se utiliza da avaliação como controle e forma de *accountability*. A busca de resultados pela gestão educacional do Estado acabou por estabelecer alguns mecanismos de controle como forma de orientar/induzir os estabelecimentos escolares e os professores a trabalharem, a partir de metas educacionais fixadas nacionalmente.*

Esse mecanismo de regulação é denominado na literatura estudada de “regulação burocrática-estatal”, em função de voltar-se para os resultados e para a prestação de contas (*accountability*), tanto para os docentes, quanto para escolas. Outro mecanismo, já mencionado anteriormente, refere-se à utilização de outros “agentes educacionais” que na reconfiguração da organização do trabalho escolar, exercem a função de acompanhar o trabalho dos professores na escola, de modo a assegurar os acordos pactuados entre a direção da escola e a equipe de gestão da Secretaria de Educação, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, dão ênfase no ensino das disciplinas de matemática e português e na prática de reforçar ainda mais, os conteúdos desses componentes curriculares, no período que antecede à aplicação dos testes nacionais, treinando os alunos para as avaliações nacionais por meio de “provas simuladas”.

Esses “agentes educacionais” são os coordenadores de ensino e os coordenadores pedagógicos (antigos supervisores de ensino) que são colocados na nova configuração da gestão escolar e da organização do trabalho na escola, como gestores do trabalho dos professores. Como essa situação não foi considerada problemática para a maioria absoluta dos professores pesquisados, acredita-se que, isso se deva ao fato de haver uma boa relação de trabalho dos docentes com a equipe pedagógica da escola (cerca de 96% avaliaram como “ótima” e “boa” sua relação com os membros do Núcleo Gestor da escola). O trabalho desenvolvido pelos coordenadores de ensino e coordenadores pedagógicos, apesar de possuir

um caráter de controle, não foi caracterizado como tal pelos docentes pesquisados, que o vêem como suporte e apoio pedagógico às necessidades e dificuldades presentes no trabalho docente. Acredita-se, ainda, que também se deva ao fato de a maioria dos docentes já ter naturalizado os discursos de controle por meio de rituais e rotinas (como inspeções do seu trabalho; exigência de relatórios sobre suas atividades com os alunos; forças-tarefas para trazer de volta os alunos que abandonam a escola etc.) onde o que conta, é o desempenho apresentado em termos de resultados mensuráveis. Nesse novo regime de trabalho performático, profissionais competentes são aqueles que respondem aos requisitos externos e se adaptam às novas exigências e necessidades das reformas educacionais vigentes.

Na análise sobre a percepção dos professores sobre as transformações e repercussões das mudanças sobre o seu trabalho, ou seja, se eles se sentem ou não mais cobrados em suas atividades no atual contexto e, como reagem a elas, verificou-se que a maioria dos docentes pesquisados “percebeu as transformações e repercussões das mudanças sobre o seu trabalho cotidiano”. Ainda sobre essa questão, os docentes afirmaram estar “trabalhando, não de acordo com a sua experiência, mas, de acordo com as novas exigências estabelecidas pelas mudanças educacionais”. Muito embora, os docentes (em sua grande maioria), não tenham se reconhecidos como os “principais sujeitos responsáveis pela melhoria da educação”, declararam que “não assumem as novas responsabilidades de forma absolutamente natural” e que “não têm resistido às obrigações de dominarem novas práticas e novos saberes no desempenho de suas funções”.

No decorrer dessa última década, os docentes perceberam que estão sendo mais cobrados e que pesam sobre eles mais exigências em suas atividades e se sentem pressionados a dominarem novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades para dar conta de sua tarefa de educar, embora essas cobranças sejam vistas pela maioria, conforme já discutido anteriormente, de forma positiva e não como uma questão problemática. A visão desses professores, sobre as exigências e cobranças, muda um pouco quando se trata de exigência considerada por eles “sem sentido”, como é o caso do excesso de relatórios individuais sobre o processo de avaliação de seus alunos, exemplificados por alguns dos entrevistados.

Sobre algumas dificuldades enfrentadas no trabalho docente, praticamente, não foram consideradas às situações relativas ao trabalho no campo do ensino como o domínio de novos conteúdos, formas de planejamento, currículo interdisciplinar, avaliação da aprendizagem dos alunos, entre outras. As dificuldades estão mais concentradas nas situações ligadas às

condições de trabalho (tempo disponível para corrigir tarefas, cadernos, avaliações etc., manejo da disciplina, classes numerosas, inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, entre outras) e nas situações vinculadas às características sociais e econômicas dos alunos, sendo esta última, considerada pelos professores, um fator de grande peso na relação entre professor e aluno, causando diversos problemas ao trabalho de ensinar e de aprender.

Por fim, há uma última consideração a ser feita, relativa ao grau de autonomia sentida pelos docentes em relação a várias dimensões do seu trabalho, tais como: definição de regras de comportamentos e convivência em sala de aula e uso do tempo de aprendizagem. Verificou-se que, para a maioria dos docentes, a autonomia que eles possuem “está boa do jeito que está”, não se manifestando nos dados da pesquisa nenhuma reivindicação por mais autonomia. Há evidências de que os docentes estão satisfeitos com o grau de autonomia já existente em seu trabalho, ainda que, mais da metade deles, declarem “não ter maior poder de decisão em seu trabalho”. Parece que, já perceberam que quanto maior for à autonomia, maiores serão as responsabilidades assumidas por eles, o que pode explicar o grau de satisfação manifestado em relação a um maior controle sobre o seu trabalho. Do grupo de professores pesquisados, a maioria não deseja maior autonomia, pelo menos no que se refere às questões sobre “o quê ensinar” e sobre “como ensinar”.

Isto posto, acredita-se que os resultados expressos no presente trabalho corroboraram a tese defendida de que o trabalho docente no Acre sofreu mudanças significativas, a partir das reformas educacionais implementadas, nesta última década, reestruturando-se para reverter os índices críticos da baixa qualidade da educação, passando a exigir mais eficiência e produtividade nos resultados das escolas por meio da melhoria do desempenho dos estudantes nos exames nacionais. As políticas de formação de professores em nível superior, as melhorias no plano de carreira e nos salários dos docentes contribuíram, fundamentalmente, para que o Acre revertisse sua posição no *ranking* nacional de avaliação da educação, mas, ao lado dessas políticas, o fator preponderante foi à reestruturação do trabalho docente, obtendo êxito, a partir de uma maior responsabilização dos professores e da escola.

Por último, uma questão que perpassou por todas as discussões e análises levantadas por esse estudo, diz respeito ao fato, de se estar, hoje, exigindo que o trabalho docente seja administrado por um sistema de julgamento, comparação e exposição, onde as formas de controle servem de medidas da produtividade e da eficiência. A qualidade do trabalho docente fica restrita ao desempenho de seus alunos em dois campos de saberes (matemática e português), colocando em segundo plano, ou nem mais isso, o papel fundamental da escola e

de seus profissionais, que é o de formar cidadãos capazes de lutar por um mundo mais justo. Considera-se positivo que os docentes busquem em seu trabalho, melhores resultados, pois afinal, quem não deseja o sucesso de seus alunos? Quem não deseja vê-los aprendendo português e matemática? Mas, há aqueles, que desejam vê-los aprendendo, não só português e matemática, mas também, ciências, história, geografia, solidariedade, cidadania etc.

Perde o sentido essa política de “educação contábil”, quando se deseja que todos os sistemas de ensino tenham qualidade; quando se deseja que todos os alunos venham aprender realmente e apropriar-se de todos os conhecimentos necessário ao exercício da cidadania; quando se deseja que todos os professores ensinem bem esses conhecimentos necessários à formação de cidadãos. Ao condicionar o trabalho docente a esses índices, perdem-se aspectos importantes da educação escolar e se institui uma cultura de mercado, onde cada vez mais tem lugar a competitividade e a individualidade.

Reconhece-se, ao final desse trabalho, a necessidade de se dar continuidade aos estudos sobre as mudanças que vem sendo efetivadas no trabalho docente, mas, buscando uma perspectiva complementar para sua análise. É necessário, buscar as respostas em dois campos, o dos professores e dos alunos, afinal, para quem se destina o trabalho docente? Que implicações as mudanças produzidas sobre a organização do trabalho na escola e sobre o próprio trabalho docente trouxeram para a formação e à aprendizagem dos alunos? Se todas as mudanças promovidas pelas reformas educacionais foram e são consideradas, ações necessárias para se produzir uma educação de qualidade, é necessário, então, se perguntar: “que qualidade” e “qualidade para quem”? Afinal, acredita-se que a missão do próximo governo ainda é grande e desafiadora: “garantir que todas as crianças, jovens e adultos aprendam mais e melhor”.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente.** Brasília: ENAP/Editora, n. 10, 1997.

ACRE. Decreto nº 503, de 06 de abril de 1999. **Institui o Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre, e dá outras providências.** Rio Branco, 1999.

_____. Governo do Estado. **Plano Estadual de Educação (PEE-AC).** Rio Branco: SEE, 1989-1991.

_____. Governo do Estado. **Diretrizes de Governo – 1991/1994.** s/d. (impresso).

_____. Frente Popular. **A vida vai melhorar: Plano de Governo.** Mimeo. Rio Branco, 1998.

_____. Instrução Normativa nº 002, de 02 de março de 2007. **Institui o Programa de Autonomia Financeira das Escolas Públicas Estaduais, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEE, e determina outras providências.** 2007.

_____. **Relatório de Atividades.** Secretaria de Educação e Cultura. Rio Branco, 1986.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação do Acre - 1999.** Rio Branco: SEE, 1999.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento – SEPLAN/Departamento de Estudos e Pesquisas. **Acre em números 2007-2008.** Rio Branco, 2009. Disponível em: http://www.ac.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=32&Itemid=999999. Acesso em: 25/05/2009

_____. Lei nº 1.307, de 24 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2000-2003 e dá outras providências.** Rio Branco, 1999. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em 10/10/2007.

_____. **Lei nº 1.162, de 27 de outubro de 1995. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 1996-1999 e dá outras providências. Rio Branco, 1995.**

_____. Lei nº 1.266 de 08 de junho de 1998. Cria o Programa Crédito ao Estudante. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre.** Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em 20/05/2009.

_____. Lei nº 1.513 de 11 de novembro de 2003. Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre.** Rio Branco, 2003. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em 10/10/2007.

ACRE. Lei nº 1.569 de 23 de julho de 2004. Institui o Programa de Autonomia Financeira das Escolas Públicas Estaduais, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEE, e determina outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco, 2004.

_____. Lei nº 1.704, de 25 de janeiro de 2006. Estabelece pisos salariais para os novos cargos criados nesta lei, concede reajuste salarial para servidores públicos civis, militares, ativos, inativos e pensionistas e fixa a nova estrutura de cargos de nível superior e tabela de vencimentos, no âmbito do Poder Executivo, autarquias e fundações públicas do Estado do Acre e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco, 2006. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em 10/10/2009.

_____. Instrução Normativa nº. 004/2004. **Estabelece diretrizes administrativo-pedagógicas no âmbito das escolas da rede estadual de ensino**. Rio Branco: SEE, 2004.

_____. Lei nº 1.694 de 21 de dezembro de 2005. Institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais, relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco, 2005. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em 03/02/2009.

_____. Lei nº 1.972, de 27 de Dezembro de 2007. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2008-2011 e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco: SEE, 2007.

_____. Lei Complementar nº 63, de 13 de Janeiro de 1999. Dispõe sobre a reorganização da Administração Pública e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco, 1999. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em 03/02/2009.

_____. Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco, 1999. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em 03/02/2009.

_____. Lei Complementar nº 72, de 05 de julho de 1999. Dispõe sobre a organização das secretarias de governo. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco, 1999. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em 03/02/2009.

_____. Lei Complementar nº 81, de 29 de dezembro de 1999. Dá nova redação ao art. 6º da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco, 1999. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em 03/02/2009.

_____. Lei Complementar nº. 85, de 3 de julho de 2000. Altera o parágrafo único do art. 84 da Lei Complementar n. 63, de 13 de janeiro de 1999. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2009.

ACRE. Lei Complementar nº. 91, de 14 de fevereiro de 2001. Altera e acresce dispositivos à Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999 e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Acre, Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2009.

ACRE. Lei Complementar nº. 99, de 17 de dezembro de 2001. Acresce dispositivos às Leis Complementares ns. 84, de 28 de fevereiro de 2000 e 67, de 29 de junho de 1999 e às Leis ns. 1.384, de 24 de maio de 2001; 1.413, de 19 de setembro de 2001; 1.416, de 24 de outubro de 2001; 1.417, de 24 de outubro de 2001; 1.418, de 24 de outubro de 2001 e 1.419, de 1º de novembro de 2001 e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2009.

_____. Lei Complementar nº. 104, de 4 de janeiro de 2002. Acresce e altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/M001/>>. Acesso em: 5 mar. 2009.

_____. Lei Complementar nº. 110, de 28 de junho de 2002. Altera a Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2008.

_____. Lei Complementar nº. 111, de 04 de julho de 2002. Altera a Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que "Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

_____. Lei Complementar nº. 119, 09 de julho de 2003. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

_____. Lei Complementar nº. 127, de 29 de dezembro de 2003. Altera a Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

_____. Lei Complementar nº. 143, de 27 de dezembro de 2004. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

_____. Lei Complementar nº. 144, de 4 de março de 2005. Institui a nova estrutura de vencimentos dos profissionais do ensino público estadual e altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

_____. Lei Complementar nº. 156, de 26 de janeiro de 2006. Revoga dispositivos das Leis Complementares n. 67, de 29 de junho de 1999 e 144, de 4 de março de 2005. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

ACRE. Lei Complementar nº 174, de 24 de setembro de 2007. Alterou os dispositivos da Lei Complementar nº 144, de 4 de março de 2005 e da Lei nº 1.704, de 26 de janeiro de 2006. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

_____. Lei Complementar nº 191, de 31 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a estrutura administrativa do Poder Executivo do Estado do Acre e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em: 14 abr 2009.

_____. Lei Complementar nº 199, de 23 de julho de 2009. Altera as Leis ns. 1.384, de 24 de maio de 2001; 1.394, de 28 de junho de 2001; 1.704, de 26 de janeiro de 2006; 1.907, de 24 de julho de 2007; 1.956, de 4 de dezembro de 2007, e as Leis Complementares ns. 67, de 29 de junho de 1999; 84, de 28 de fevereiro de 2000; 102, de 26 de dezembro de 2001 e 167, de 24 de julho de 2007. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em: 14 abr 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, gerencialismo e accountability. **Jornal a Página da Educação**, ano 12, nº 126, Agosto/Setembro 2003, p. 21.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, 2009.

_____. Políticas avaliativas e *accountability* em educação - subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 9, mai/ago, 2009.

AGLIETTA, M. **Régulación y crisis del capitalismo**. Mexico: Siglo Veintiuno, 1979.

ALAVARSE, O. M. **Política de premiação por bônus**. depoiment. [10 de Dezembro de 2008]. São Paulo: Ação Educativa. Entrevista concedida ao Observatório da Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=602:pesquisador-avalia-politica-de-premiacao-por-bonus&catid=56:entrevistas&Itemid=2> Acesso em: 17.04.2010.

ALBUQUERQUE NETO, Álvaro Sobralino de. **Política Educacional no Estado do Acre (1963-1995): a trajetória da formação docente**. Recife, PE: Linceu, 2007.

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques. **O Planejamento Estratégico e a Reforma Educacional do Acre**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVARENGA, E.; VIEIRA, E. P.; LIMA, M. M. Os impactos das políticas educacionais brasileiras no trabalho docente. In: **SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO**, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

ALVES, Wanderson Ferreira. Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente e o ofício do aluno no contexto atual. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, n. 10, v. 1, p. 159-178, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

_____. Impacto da Pesquisa Educacional sobre as Práticas Escolares. In.: ZAGO, Nadir, *et al.* (Org.) **Itinerário de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio De Janeiro: DP&A, 2003, p.38.

AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 023-038, 2010.

ANDRADE, E. de C. *School accountability* no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, v. 28, n. 3, p.443-453, jul./set. 2008..

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 155p

_____. Construção e desconstrução da legislação social no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. Boitempo, parte III (Dimensões da crise do sindicalismo: caminhos e descaminhos), p.499-508, 2006.

APEOC. Sindicato dos Professores do Estado do Ceará. Análise Comparativa Salarial dos Professores das Redes Estaduais no Brasil. Fortaleza: APEOC/CUT/CNTE, jan 2010. Disponível em: < <http://www.apec.org.br/extra/pesquisa.salarial.apec.pdf>> Acesso em: 21.03.2010.

APPLE, Michel W.. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003. 303 p.

_____. Education, Markets, and Audit Culture. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 2, n.3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em: 24/08/2009.

ARCE, A. **Jardineira, Tia e Professorinha:** a realidade dos mitos. 1997, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

ARRETICHE, M. T. S. Mitos da descentralização. Mais democracia e eficiência nas políticas públicas?. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n. 31, ano 11, junho 1996, p.46-66.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor** - novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e Condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica; 2003. p. 87-102.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Trabalho Docente e Organização Escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais Belo Horizonte**. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. As reformas educacionais e o Choque de Gestão: precarização do trabalho docente. In: 28ª **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** - ANPEd, 2005, Caxambu 40 anos. 40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

AZEVEDO, J. M. L.; GOMES, A. M.. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, v. 15, n. 28, jan./jun. 2009. p. 95-107.

BACHRACHB, P. e BARATZ, M. S. "Two Faces of Power", **American Science Review** 56: 947-952. 1962.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela**. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid, Paidós/MEC, 1989.

_____. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S. WITH GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

_____. **Education reform** – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001.

_____. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, ano/vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-56, 2010.

BARACHO, Ernani; MORENA, Mariama. Educação de qualidade: Acre fica entre os 10 melhores estados no índice do MEC. **Jornal online Agência de Notícias do Acre**, 06 de julho de 2010.

BARBER, B. Some Problems in the Sociology of Profession. **Daedalus**, 92, 4. 1963. p. 669-688.

BARBER, Michel; MOURSHED, Mona. **How the world's best-performing school systems come out on top**. Estados Unidos da América: McKinsey & Company, 2007. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/joaomaria/resumo-do-relatorio-como-os-sistemas-escolares-de-melhor-desempenho-do-mundo-chegaram-ao-topo>> Acesso em: 12.07.2010.

BARCELAR, Inalda Vieira. Escola, descentralização e autonomia. Recife. **Revista de Administração Escolar**, v.1. n.1, jul/dez, p.27-37. 1997.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 89, p.1181-1201, set/dez. 2004.

BARRETO, Ângela M. R. F. **A Geografia do Professor Leigo**: situação atual e perspectivas. (Texto para Discussão/Nº 223). IPEA/Brasília, 1991.

BARROSO, J.. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. p. 117-143.

_____. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 19-28, jul. 2004.

_____. (Org.). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26 n. 92, out. 2005.

_____. **A Regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2006.

_____. Prefácio. In: KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A Construção do Corpus: Um Princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELCHIOR, M. **A aplicação de planejamento estratégico situacional em governos locais**: possibilidades e limites. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1999.

BELLO, Isabel Melero. **Formação Superior de Professores em Serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BERNARDO, J. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy symbolic control and identity**. London: Taylor and Francis, 1996.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.73-86.

BIRGIN, A. La docência como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Comp.). **La ciudadanía negada**: políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO, 2000a.

_____. Novas regulações do trabalho docente: o caso da Argentina. Trad. Áurea Maria Corsi. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 11, p 95-113, dez. 2000b.

BOCCHI, João Ildebrando. Crises capitalistas e a escola francesa da regulação. **Pesquisa & Debate**, SP, volume 11, número 1 (17) p. 26-48, 2000.

BOLÍVAR, A. La autonomía de los centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. **Revista de Educación**, Madrid, n. 333, p. 91-116, ene./abr. 2004.

BORGES, André. Lições de Reformas da Gestão Educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. São Paulo, **Em Perspectiva**, 18(3): 78-89, 2004.

BORGES, Cecília; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Olhares entrecruzados sobre as políticas e reformas recentes e seus efeitos sobre o trabalho e as práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 137-142. dez. 2006.

BORGHI, R. F. **A Municipalização do Ensino Fundamental em processo**: um estudo de caso em três Municípios do interior paulista. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, São Paulo, 2000.

BOYER, R. **A Teoria da Regulação**: Uma análise Crítica. São Paulo: Nobel, 1990.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BRASIL. Lei nº 4.070, de junho de 1962. Eleva o Território do Acre à categoria de Estado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 1962.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Brasília, DF, 1964.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, DF, 1971.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 74.706, de 17 de outubro de 1974. Institui a Fundação Universidade Federal do Acre, e aprova o respectivo Estatuto. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 1974.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 1997.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE: Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação: **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007**. Disponível em < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12.08.2009

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ed. 101, n. 1, p. 32, 29 mai. 2009. Seção 1, p. 41 e 42.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer do CNE/CEB nº 9/2009, de 02 de abril de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 mai. 2009. Seção 1, p. 41.

_____. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação**, 2007. Disponível em <www.ideb.inep.gov.br> Acesso em: 13.06.2009.

BRASIL. Ministério da Educação/SEA. **Documento Referência da Conferência Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Câmara dos Deputados (25/09/2009). **Projeto de Lei Nº 6.114/2009**. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – ENAMEB. Brasília. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/695961.pdf>> Acesso em: 10.03.2009.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A Reforma do aparelho do estado e as mudanças constitucionais: síntese & respostas a dúvidas mais comuns**. Brasília: MARE, 1997.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 379 p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

_____. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. Brasília: ENAP/Editora 34, 1998.

_____. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, jul./ago. 2000.

BROADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. **Revue française de pédagogie**. Paris, n. 130, p.43-55, 2000.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

_____. Responsabilizacao Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa (Online)** 1 (1), 2008, pp. 93- 109. Disponível em: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/\(2008\)art7port.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/(2008)art7port.pdf). Acesso em: 18/12/2009.

BROOKE, N.; AGUIAR, Andréa. O Aprendizado da Matemática nas Escolas da pesquisa Geres. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. *et al* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 140-161 (Coleção Didática e Prática de Ensino – Livro 3)

BROWN, P.; LAUDER, H. Education, globalisation and economic development. **Journal of Education Policy**, 11 (3), 1996. p. 1-25

BRZEZINSKI, Íria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, a. 10, n. 15, São Bernardo do Campo. UMESP, p. 60-81, jan./jun. 2007.

BRZEZINSKI, Íria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CABRERA, Blas; JÁEN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, Porto Alegre (4), 1991. p. 190-214.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. 24 (2), p.30-50, fev/abr 1990.

CARBONNEAU, M. Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. XIX, no 1, 1993, p. 33 à 57.

CANÁRIO, Rui. Escolas e Mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação. In: A. ESTRELA & M. FALCÃO (Orgs.) **A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Européia**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (Org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, I. M. M. de. Reestruturação produtiva e condições sociais. Colección CRH **CADERNO CRH**, Salvador, n. 35, p. 123-149, jul./dez. 2001.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. n. 2, p. 77-84, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.

_____. **No coração da sala de aula**: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América. Latina: fundamentos e críticas. **Cadernos de Pesquisa**.n. 74, p. 11-19, ago. 1990.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

_____. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov., 2001.

CASSETTARI, N. Pagamento por Performance na Educação Básica. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2008, Caxambu. 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008. v. 1. p. 1-15.

CASTEL, R. Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. **Saúde Loucura**, 4, 21-48.1993.

CASTEL, R.. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Alda M. D. A. Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação. In: NETO, Antonio C.; NASCIMENTO, Ilma V. do; LIMA, Rosangela N. (Orgs.). **Política Pública de Educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 103-146.

CATTONAR, B.; MAROY, C. Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. **Éducation et Sociétés**, Paris, v. 2, n. 6, 2001.

CHATZIS, K. *et al.* **L'autonomie dans les organisations**. Quoi de neuf? Paris, L'Harmattan, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CLARKE, J.; COCHRANE, A.; MCLAUGHLIN, E. **Managing social policy**. London: Sage, 1994.

CODO, W. (Coord.). **Educação e carinho**. São Paulo: Vozes, CNTE e UNB, 1999.

COGAN, M. L. Toward a Definition of a Profession. **Harvard educational Review**, 23, 1953. p. 33-50.

COMMAILLE, Jacques. Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet; S. Jacquot & P. Ravinet (Dir.), **Dictionnaire des Politiques Publiques**. Paris: SCIENCES PO, 2004. p. 413-20.

CONCEIÇÃO, Octavio A. C. Crise e regulação: a metamorfose restauradora da reprodução capitalista. **Ensaio**. Porto Alegre, 8 (1) p.155-174, 1987.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Retrato da Escola 3**: a realidade sem retoques da educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 07 jul. 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A. **Inovação pedagógica e a formação de professores**. Rio Tinto: Asa, 1991.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, V. L. C. (Org.) **Gestão educacional e descentralização**: novos padrões. São Paulo: Cortez, Fundap, 1997.

COURPASSON, David. Régulation et gouvernement des organisations: Pour une sociologie de l'action managerial. **Sociologie du Travail**, Vol. 39, n. 1, pp.39-61, 1997.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E.; L'acteur et le système, Seuil, 1977. In: BERNOUX, P.; A quoi sert la sociologie des organisations?, **Sciences Humaines**, Hors Série n. 20, p. 12-15, mars/avril 1998.

CUNHA, L. A. F. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.169-202, número especial, set. 2002.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, Sadi e FORTES, José Augusto A. Sá (Orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Épocca, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, Controle e Intensificação: Câmeras, Novo Gerencialismo e Práticas de Governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket *et al* (Orgs.). **Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

DELVAUX, B. L'action publique, ou l'analyse de la complexité. *Revue de la littérature* (partie 4). **Knowledge and Policy in education and health sectors**, Brussels, p. 60-88, jun. 2007.

DEMO, Pedro. Salário de docente básico. **Ciências Sociais Unisinos**. V. 44, n. 3, set/dez, 2008.

DENSMORE, K. Professionalism, proletarianization and teacher work. In: POPKEWITZ, T. S. (Org.). **Critical studies in teacher education: its folklore theory and practice**. New York: The Falmer, 1987.

DINIZ, Eli. Globalização, Reforma do Estado e Teoria Democrática Contemporânea. **São Paulo Perspectiva**, vol.15, n.4 São Paulo, oct./dec. 2001.

DRAIBE, S. M. A experiência recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In. COSTA, V. L. C. (Org.). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

DRUCK, M. G. Flexibilização e Precarização: formas contemporâneas de dominação do trabalho. **Cadernos do CRH** (UFBA), Salvador, v. 37, p. 11-22, 2002.

DRUCK, M. G.. A flexibilização e a precarização do trabalho na França e no Brasil: alguns elementos de comparação. **SEMINÁRIO TEMÁTICO: Trabalho e Sindicato na Sociedade Contemporânea**. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://sindicalismo.pessoal.bridge.com.br/maria%20gra%E7a%20druck.pdf>> Acesso em: 28.08.2009.

DUARTE, Adriana. O Trabalho Docente na Educação Básica: novas configurações e formulações teórico conceituais. **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones En América Latina**. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008a.

_____. Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: Análise da Produção Acadêmica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 457-487, jul./dez. 2008b.

DUBAR, C. Formes Identitaires et Socilisation Professionnelle. **Revue Française de Sociologie**, v. 23, n. 4, 1992. p. 505-529.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, F. **Le déclin de l'institution**. Paris, Seuil, 2002.

DUTERCQ, Y.; LANG, V. L'emergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. **Éducation et Sociétés**, Paris, v. 2, n. 8, 2002.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

ESTEBAN, M. T. Exames nacionais e subalternização das classes populares. In: 31 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. **31 Reunião Anual da ANPED**, 2008a. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4207--Int.pdf>. Acesso em: 30 abr 2008.

_____. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, p. 05-31, 2008b.

_____. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 123-134.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor**: protagonista e obstáculo da reforma. Universidade Federal de Santa Catarina. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, set./dez. 2007.

FANFANI, E. .T. **La condición docente**. Análises comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FARIAS, Manoel Severo. **Raízes da criação da Universidade Federal do Acre**. Tese. (Doutorado em Educação), 1996. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

FELDFEBER, M. Reforma educativas y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (comps.) **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 53-72.

_____. La regulación de la formación y el trabajo docente: um análisis crítico de la “agenda educativa” em América Latina. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago., 2007.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Edmilson. Acre em 9º no ranking nacional de ensino. **Jornal Agência de Notícias do Acre on line**, Rio Branco, 12 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.agencia.ac.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=4372&Itemid=69> Acesso em: 23.01.2009.

_____. Governo e Ufac iniciam quarta etapa do programa de formação de professores rurais. **Jornal Agência de Notícias do Acre on line**, Rio Branco, 07 de janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.agencia.ac.gov.br>> Acesso em: 19 maio 2009.

FIDALGO, Fernando S. R.; FARIA, Lidiane X. de; MENDES, Eliandra da C. Profissionalização docente e relações de trabalho. **Revista Extra-Classe**, n. 1, v.2. agosto, 2008.

FISCHMAN, G. E.; MCLAREN, P. Schooling for democracy: towards a critical utopianism. **Contemporary Sociology**, v. 29, n. 1, p. 168-179, 2000.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, ARTMED, 1993.

FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio y población**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, out 2007, vol.28, nº 100, p.989-1014.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, vol. 20, nº 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1095-1124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRIAS, Maria Cristina; BENCINI, Roberta. Entrevista de 2ª – Martin Carnoy: “Professores brasileiros precisam aprender a ensinar”. **Folha de São Paulo (Caderno Cotidiano)**, São Paulo, 10 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1008200914.htm> Acesso em: 12. 11.2009.

FULLAN, M. **The meaning of educational change**. New York Teachers College Press, Columbia University, 1982.

_____. **The New Meaning of Educational Change**. 2. ed. London: Cassell Educational, 1991.

GADOTTI, Moacir. A qualidade na Educação. In: **VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: A qualidade em Educação a Distância**. São Luís, MA, 02 a 04 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158> Acesso em: 07.08.2010.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1998.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, Intensificação e Auto-intensificação do Trabalho Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete. Os agentes escolares e o computador no ensino. **Acesso**, ano 4. São Paulo: FDE/SEE, dez., 1993.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, jul. 2001.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOOD, W. J. The Theoretical Limits of Professionalization. In: ETZIONI, A. **The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers**, New York: The Free Press, 1969.

GOIS, Antônio; TAKAHASHI, Fábio. Cidades aprovam mais alunos para melhorar a nota no Ideb. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 03 nov. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u463397.shtml>. Acesso em: 11/05/2009.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.141-170.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de Amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. São Paulo: Pioneira, 1970. 157 p.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio De Janeiro: Record, 2004.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994. 349p.

HYPÓLITO, Álvaro M. e VIEIRA, Jarbas. S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Trabalho Docente: Formação e Identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.

HYPÓLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

_____. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008a.

_____. Intensificação e Auto-intensificação do Trabalho Docente no Contexto de Reestruturação Educativa - **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina**, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008b.

HYPÓLITO, Álvaro M. Políticas Educacionais e Regulações do Trabalho Docente. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. *et al* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 730-749 (Coleção Didática e Prática de Ensino – Livro 3).

HYPÓLITO, Álvaro Moreira, *et al*. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 123-138, 2003.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura C. V.. Reestruturação Curricular e Auto-Intensificação do Trabalho Docente. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: resultados do universo relativos às características da população e dos domicílios - Acre**. Rio de Janeiro, 1991.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: síntese de Indicadores 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 1999.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica: 2008**. Brasília: INEP, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica: 2009**. Brasília: INEP, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **IDEB – Prova Brasil/SAEB 2007**. Brasília, DF: INEP, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório Nacional SAEB 2003**. Brasília, DF: INEP, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados do Censo Escolar 2005**. Brasília, DF: INEP, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, DF: INEP, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 1998**. Brasília, DF: INEP, 1999.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 1999**. Brasília, DF: INEP, 2000.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2000**. Brasília, DF: INEP, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2001**. Brasília, DF: INEP, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2002**. Brasília, DF: INEP, 2003.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1991-1995**. Brasília, DF: INEP, 2003.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2003**. Brasília, DF: INEP, 2004.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2004**. Brasília, DF: INEP, 2005.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: 2003**. Brasília: INEP, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2006**. Brasília, DF: INEP, 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2007**. Brasília, DF: INEP, 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2008**. Brasília, DF: INEP, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2009**. Brasília, DF: INEP, 2010.

JAÉN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, n° 8. São Paulo, 1998. p.58-71.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. 157p.

KERSTENETZKY, Celia Lessa; ALVARENGA, Livia Vilas-Bôas Hacker. Déficit de educação no Brasil: uma estimativa. **Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE)**, Niterói, RJ, 2009. (Texto para Discussão N° 16 – Maio de 2009).

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio De Janeiro: Cesgranrio, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma Educacional na América latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa do R. Trabalho Docente: Comprometimento e Desistência. **Anais... IV SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO**. Gramsci, Política e Educação. ago, 2007.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LANDINI, Sonia R.. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. **Colloquium Humanarum**, Vol. 4, No 1 , Jun. 2007, p. 08-21.

LARSON, S. M. Proletarianisation and educated labour. **Theory and Society**, 9, p.131-175, 1980.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul/dez. 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org> e acesso em 12 jun. 2003.

LE GRAND, J. Los cuasi mercados y la política social. En: OROVAL, E. (Ed.). **Economía de la educación**. Barcelona: Ariel Educación, (1996).

LE MOS, J. C. **Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2005.

LESSARD, C. **Regulation Multiple et Autonomie Professionnelle des Enseignants: Elements de Comparaison Canada/Quebec**. 2002. Disponível em: <Http://Crifpe.Scedu.Umontreal.Ca/Html/Chaires/Lessard/pdf/Regulationmultiple.pdf> . Acesso em: dez. 2008.

_____. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, dez. 2006.

_____. L'obligation de resultats en éducation: de quoi s'agit-il?: le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. **L'obligation de resultats en éducation**. Montréal: Université Laval, 2004.

LESSARD, C.; BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. **Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes: les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni.** Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2002.

LESSARD, C.; TARDIF, M. Le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années 2000. **Éducation et Francophonie**, Montréal, v. 29, n. 1, 2001.

_____. Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? In: LESSARD, C.; TARDIF, M. **La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux.** Québec: Université Laval, 2004.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar** (1. ed. de 1992). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

LIPIETZ, Alain. **The enchanted world: inflation, credit and the world crisis.** Inglaterra: Verso, 1985.

LOBO, T. Descentralização: Conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, ago. 1990, nº 74, p. 5-10.

LOPES, A. C. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 2001, p. 1-20.

LOPES, Eliane Marta T. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

LOURENCETTI, G. C.. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. In: 29a. Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu. p. 1-16. Acesso em: 23/09/2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1707--Int.pdf -

_____. **O Trabalho Docente dos Professores Secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas.** Araraquara, SP. Junqueira & Marin, 2008.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul-dez, 1989.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes; CNTE, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In. PRIORE, Mary Del (Org.); BUSSANEZI, Carla (Coord. de textos). **História das mulheres no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOWI, Theodore. "Four Systems of Policy, and Choise". **Public Administration Review**, 32 Review, 32: 298-310. 1972.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez 2004.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

LYOTARD, J. F. **The post-modern Condition**. Londres: Manchester University Press, 1984.

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. VII-XXIII.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

McMEEKIN, R. W. Descentralización de la Educación. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago/Chile, Boletín 31, p. 65-70, ago. 1993.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, nº 9, 1998, p. 51-75.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 130, p. 73-87, jan/mar. 2000.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, vol.14, n.53, p. 507-525, out./dez. 2006.

MARTINS DE SÁ, Virgínio Isidro. A (auto)avaliação das escolas: pressões performativas e "danos colaterais". **Jornal a Página**, nº 183, Ano 17, Nov. 2008. p. 5.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucautianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MATUS, Carlos. **Adios, Señor presidente: gobernantes gobernados**. 3. ed. Caracas: Altadir, 1994.

_____. **Política, Planejamento e Governo**. Brasília: IPEA, 1993.

MAUÉS, O. C. A Política de Educação Superior para a Formação e o Trabalho Docente: a nova regulação educacional. In: Reunião Anual da ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3974--Int.pdf>> Acesso em: 30.04.2008.

MAUÉS, O. C. A Avaliação e a Regulação. O Professor e a responsabilização dos resultados. In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Leiva Leal; Lucíola Santos. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 6, p. 703-29. (Coleção Didática e Prática de Ensino – Livro 3).

MAURICE, M. Propos sur La sociologie des professions. **Sociologie du Travail**, 2, 1972. p. 213-225.

MEAD, L. M. “Public Policy: Vision, Potential, Limits”, **Policy Currents**, fev.,1-4. 1995.

MELO, S. D. G e AUGUSTO, M. H. A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, FaE/NETE, vol. 13, n.2, p. 139-152, ago. 2004.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical.** Documento principal; versão preliminar para discussão interna, out./nov. 1999. 21p. (mimeo).

MIRANDA, K. A. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

_____. A natureza sócio-histórica do trabalho docente: do sacerdócio à sindicalização. In: **Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil, 2009**, Rio de Janeiro. **Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil: Anais do seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores.** Rio de Janeiro : IUPERJ, 2009. v. 01. p. 01-21.

MONFREDINI, I. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. In: VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO.** **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

MORICONI, Gabriela Miranda. **Os professores são mal remunerados nas escolas brasileiras?** Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. Dissertação de Mestrado, FGV. 2008.

MULLER, J. The Well-Tempered learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. **Comparative Education**, v.34, n.2, p.177-193, 1998.

NORMAND, Romuald. Mercado, performance, accountability: duas décadas de retórica reaccionária na educação. Trad. do original em Francês de Sandra Escobar. Revisão científica de António Teodoro. **Revista Lusófona de Educação**, 2008,11, 49-76.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho *et al.* O Sofrimento No Trabalho Docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6 n. 1, p. 65-85, mar./jun.2008.

NOSELLA, Paolo. A Escola e a Cultura do Desempenho. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. *et al* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 529-552 (Coleção Didática e Prática de Ensino – Livro 3)

NOTÁRIO, Antonio Carlos Soler. **Autonomia do Trabalho Docente na Rede Pública Paulista: política educacional e resistência sindical**. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2007.

NOVAES, M. E. **Professora Primária: Mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In:_____. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. pp. 13-43.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Education at a Glance 2003: OECD Indicators**. Centre For Educational Research and Innovation. Set 2003.

OLIVEIRA, D. A.. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. (Org.). **Reforma educacionais na América Latina e os trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez 2004.

_____. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - out. 2005.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, nº 44, dez. 2006.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.99, pp. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, D. A. (Coord.). **La cuestión docente:** Brasil, las condiciones laborales de los profesores de educación básica. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Edir Figueira Marques de. **Educação básica no Acre 1962-1983:** imposição política ou pressão social? Rio Branco: Gráfica Valci Editora, 2000.

OLIVEIRA JÚNIOR, David Rios de. **Perfil de Gestão na Administração Pública:** Estudo de Caso da SEPLAN Camaçari-BA e Diagnóstico a partir do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GESPÚBLICA. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Administração). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo L. P. de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. p. 05-23.

OLIVEIRA, Romualdo L. P. de. **IDEB: vinculação da qualidade do ensino à remuneração docente?** depoiment. [19 de novembro de 2008]. São Paulo: Ação Educativa. Entrevista concedida ao Observatório da Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=589%3Adepoimento-romualdo-portela--professor-da-faculdade-de-educacao-da-usp&option=com_content&Itemid=104> Acesso em: 17.04.2010.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares.** Porto: Porto Editora, 2002.

PAULA, Ana Paula P. **A nova gestão pública:** limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 53-64.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 14, n. 2, 147-161, outubro de 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PETERS, B. G. **American Public Policy.** Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PETERS, Michael; MARSHAL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da auto-administração. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e Educação:** Perspectivas Críticas, Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PINHO, Ângela *et al.* Um a cada cinco professores brasileiros é temporário. **Folha de São Paulo (Caderno Cotidiano)**, em 20 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2002200921.htm> Acesso em: 14.12.2009.

PLACCO, V. M. N.S; ANDRÉ, M. E. D. A; GATTI, B. A. **Proformação: Avaliação Externa**. Brasília: MEC/SEED – Secretaria de Educação a Distância, 2003.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo, Editora Contexto, 1999.

POPKEWITZ, T. S.. Profissionalização e formação do professor: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A.(coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A administração da liberdade. In: WARDE, M. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e filosofia da Educação - PUC- SP, 1998.

_____. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 141-169.

POPKEWITZ, T. S.. **Lutando em defesa da alma**. A política e a construção do professor. Porto Alegre, Artmed: 2001.

_____. A Reforma como Administração Social da Criança: a Globalização do Conhecimento e do Poder. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES. Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.; SGUISSARD, V. O processo de proletarianização dos trabalhadores. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.91-108, 1991.

RAMOS, Maria Conceição Moniz Amaral de Castro. **Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social: o caso das políticas públicas de educação em Portugal**. 2001. 693 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2001.

RYAN, B. Competency-based reforms to Australian teaching: the last rites for social democracy. **Journal of Education Policy**, v.13, n.1, p.91-113, 1998.

REYNAUD, Jean-Daniel. **Le conflit, la négociation et la règle**. Toulouse: Octarès Édition, 1995.

_____. Régulation de controle, régulation autonome, régulation conjointe. In: Terssac, G. (Dir.) **La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel-Reynaud**. Paris. La Decouverte, 2003.

_____. Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome, **Revue de sociologie française**, 1988, vol. 29, n° 1, pp. 5-18. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_2475. Acesso em: 08 de agosto de 2009.

ROBERTSON, S. Teachers work, restructuring and postfordism: constructing the new professionalism. In: HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teachers professional lives**. London/Washington DC: Falmer Press, 1996.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al* (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, pp. 245-253.

ROSE, Nikolas. *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICCI, Ruda. O Conceito de Qualidade na Educação. **Folha De São Paulo**, 9 de fevereiro de 2010, Caderno A3.

SALAMA, Pierre; VALIER, Jacques. **Pobrezas e desigualdades no Terceiro Mundo**. São Paulo: Nobel, 1997. 207p.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAMOFF, J. Decentralization: The Politics Of Interventionism. **Development And Change**, v. 21, p. 513-530, 1990.

SANTIAGO, Rui A. *et al*. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, n. 16 Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37416104>> Acesso em: 10 de outubro de 2008.

SANTOS, Francisco José Santana dos. **Dos fluxos escolares esperados aos fluxos escolares reais: a regulação local da educação e suas lógicas de acção**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

SANTOS, L. L. de C. P.. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, pp. 172-181, 2000.

_____. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 349-370, 2002.

_____. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 33-42, 2004.

SANTOS, L. L. de C. P.. Docentes hoje e ontem: a radiografia de uma escola no contexto das políticas públicas. In: **IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional**, 2007, Lisboa. Anais. Lisboa: ANPAE/FPAAE, 2007. p. 1-12.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.; OLIVEIRA, D. A. Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de intensificação do trabalho docente. In: **VII Seminário Regional Sudeste da ANPAE – Política e Gestão Educacional: por um projeto pedagógico nacional**, Vitória/ES, 2008.

_____. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.32-45, jan./jun. 2009.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.. Educação Inclusiva: Desafios e Impasses. In: **XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**, 2009, Espírito Santo. Anais. Espírito Santo: ANPAE/UFES, 2009. p. 1-15.

SARMENTO, M. **Logicas da acção Estudo organizacional da escola primária**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SCHEDLER, A. Conceptualizing accountability. In A. Schedler; L. Diamond & M. F. Platner (eds.), **The Self-Restraining State. Power and Accountability in New Democracies**. London: Lynne Rienner Pub., pp. 13-28, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, 2003a, p. 61-79.

_____. Profissionalização e gerencialismo na educação. **Revista do SINPEEM**, São Paulo, p. 24-27, 2003b.

_____. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina. Certificação e gestão de professores. In: **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina**. Buenos Aires, jul. 2008.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, n.2, 2003.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.2, p.525-545, jul./dez. 2004.

SILVA, Francisco Bento. **As Raízes do Autoritarismo no Executivo Acreano –1921/1964**. 2002. 141 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. SP: Xamã, 2004.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

SILVA, M. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

SIMÕES, Graça Maria Jegundo. A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 4, 2007, p. 39-48.

SIQUEIRA NETO, J. F. Direito do Trabalho e flexibilização no Brasil. **São Paulo em Perspectiva** – Flexibilidade, empregabilidade e direitos, São Paulo, v. 11, n. 01, p. 33-41, jan./mar. 1997.

SMITH, D. E. **The Everyday world as problematic: a feminist sociology**. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre: RS, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação: da Pedagogia da Repetência à Pedagogia da Concorrência? In: DALBEN, Ângela I. L. de F. *et al* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 104-127 (Coleção Didática e Prática de Ensino – Livro 3).

SPOSATI, Aldaíza. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD, 7., 2002, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2002. p. 8-11.

STAKE. R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

SUNDAR, N. Is Devolution Democratization? **World Development**, v. 29, n. 12, p. 2007-2023, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation: plaudooyer pour un principe de responsabilité limité. In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. **L'obligation de résultats en éducation**. Canada, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Tempos enredados: teias da condição professor**. Tese (Doutorado em Educação). 1998. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1998.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3. v. Trad. Denise Bottmann.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996. p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VAILLANT, Denise. Reformas educacionais e o papel dos docentes. In: **Revista PRELAC: O docente como protagonista na mudança educacional**. n° 1, AMF Imprensa, Santiago, Chile; junho, 2005.

VAN ZANTEN, A. **Les politiques d'éducation**. Paris: PUF, collection "Que sais-je?", 2004.

VASAPOLLO, Lucinano. O trabalho atípico e a precariedade: elementos estratégicos determinantes do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, Parte I (A explosão do desemprego e as distintas modalidades de precarização do trabalho), p.45-57, 2006.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um Negócio Chamado Educação: Qualidade Total, Trabalho Docente e Identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Regina Vaz. Dispositivos de Regulação Conservadora, Currículo e Trabalho Docente. **Educação e Sociedade**, v. 30, p. 1-15, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Sistema Mundial Moderno**. Vol. II – O Mercantilismo e a consolidação da economia-mundo-europeia, 1600-1750. Porto: Edições Afrontamento, 1994. (ed. or. 1980).

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. 2003, vol. 24, n.85, pp. 1125-1154.

WHITTY, G. *et al.* **Devolution and choice in education: the school, the state and the market**. Buckingham: Open University Press, 1998.

WHITTY, G. Controle do currículo e quase-mercados. In: WARDE, M. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e filosofia da Educação - PUC- SP, 1998.

WHITTY, G.; POWER, S.. Marketization and privatization in mass education systems. **International Journal of Educational Development**, v. 20, n. 1, p. 93-107, 2000.

_____. S. Mercados educacionais e a comunidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 24, n. 84 (especial), p. 791-815, 2003.

WORD BANK. **Governance and development**. Washington, Oxford University Press. 1992.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

Prezado(a) Professor(a):

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre “**O Trabalho Docente no Movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre**”. Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que vive o professor e ter mais condições de sugerir medidas políticas condizentes com esta realidade. Assim, sinta-se a vontade para expressar sua opinião. Para cada aspecto avaliado, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando a pesquisadora apenas as informações prestadas. Desde já, obrigada.

1. SEXO:

A Masculino.

B Feminino.

2. ESTADO CIVIL:

A Solteiro(a).

D Viúvo(a).

B Casado(a).

E Outros.

C Separado(a)/Desquitado(a).

3. IDADE:

A Até 24 anos.

D De 40 a 49 anos.

B De 25 a 29 anos.

E De 50 a 54 anos.

C De 30 a 39 anos.

F 55 anos ou mais.

4. TEM FILHOS?

A Não.

B Sim. Quantos? _____

5. SÉRIE QUE LECIONA: _____

6. PERÍODO:

A Manhã

B Tarde

C Noite

7. QUAL DAS OPÇÕES ABAIXO MELHOR REPRESENTA O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE COMPLETO?

- A () Ensino Médio – Magistério (antigo 2º. Grau)
 B () Ensino Médio – outros (antigo 2º. Grau)
 C () Ensino Superior – Pedagogia
 D () Ensino Superior – Licenciatura
 E () Ensino Superior – outros cursos (Bacharelado)
 F () Pós-Graduação (Especialização)
 G () Pós-Graduação (Mestrado)

8. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- A () Há 2 anos ou menos
 B () Entre 3 a 7 anos
 C () Entre 8 a 14 anos
 D () Entre 15 a 20 anos
 E () Mais de 20 anos

9. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- A () Presencial.
 B () Semi-presencial.
 C () Em serviço.
 D () A distância.
 E () Não se aplica.

10. SE VOCE FEZ A FORMAÇÃO SUPERIOR EM SERVIÇO ATRAVÉS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIABILIZADO PELO GOVERNO DO ESTADO DO ACRE/UFAC, RESPONDA:

- A () Essa formação melhorou sua prática docente.
 B () Essa formação não mudou sua prática docente.
 C () Essa formação mudou pouco sua prática docente.
 D () Essa formação mudou bastante sua prática docente.

Justifique:

11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- A () Não.
 B () Sim. Indique a área temática: _____

12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA QUAL PARTICIPOU QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE?

- A () Menos de 20 horas. C () De 41 a 80 horas
B () De 21 a 40 horas. D () Mais de 80 horas

13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- A () Quase sempre. C () Quase nunca
B () Eventualmente. D () Não contribuíram em nada

14. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- A () Há menos de 1 ano. E () De 10 a 15 anos.
B () De 1 a 2 anos. F () De 15 a 20 anos.
C () De 3 a 5 anos. G () Há mais de 20 anos.
D () De 6 a 9 anos.

15. VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE GERE REMUNERAÇÃO? (Escolha mais de uma opção, se necessário).

- A () Não.
B () Sim, na Rede Estadual de Ensino.
C () Sim, na Rede Municipal de Ensino.
D () Sim, na Rede Privada de Ensino.
E () Sim, em outra atividade _____

16. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- A () Apenas nesta escola. C () Em 3 escolas.
B () Em 2 escolas. D () Em 4 ou mais escolas.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- A () Há menos de 1 ano. E () De 10 a 15 anos.
B () De 1 a 2 anos. F () De 15 a 20 anos.
C () De 3 a 5 anos. G () Há mais de 20 anos.
D () De 6 a 9 anos.

18. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO ACRE?

- A () Há menos de 1 ano. E () De 10 a 15 anos.
B () De 1 a 2 anos. F () De 15 a 20 anos.
C () De 3 a 5 anos. G () Há mais de 20 anos.
D () De 6 a 9 anos.

19. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver.)

- | | | | |
|-------|-------------------------|-------|------------------------|
| A () | Menos de 16 horas-aula. | F () | 30 horas-aula. |
| B () | De 16 a 19 horas-aula. | G () | De 31 a 35 horas-aula. |
| C () | 20 horas-aula. | H () | De 36 a 39 horas-aula. |
| D () | De 21 a 23 horas-aula. | I () | 40 horas-aula. |
| E () | De 26 a 29 horas-aula. | J () | Mais de 40 horas-aula. |

20. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Conte apenas horas em sala de aula e não considere aulas particulares).

- | | | | |
|-------|--------------------|-------|-------------------|
| A () | Menos de 16 horas. | G () | 30 horas. |
| B () | De 16 a 19 horas. | H () | De 31 a 35 horas. |
| C () | 20 horas. | I () | De 36 a 39 horas. |
| D () | De 21 a 23 horas. | J () | 40 horas. |
| E () | De 24 a 25 horas. | L () | Mais de 40 horas. |
| F () | De 26 a 29 horas. | | |

21. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção).

- | | |
|-------|---------------------------------|
| A () | Contrato Efetivo. |
| B () | Contrato Temporário/Provisório. |
| C () | Aulas Complementares. |

22. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (Soma de tudo o que você ganha como professor(a) com adicionais, se houver) **COMO PROFESSOR(A) DESTA ESCOLA?**

- | | | | |
|-------|----------------------------------|-------|---------------------------------|
| A () | Até R\$ 480,00. | E () | De R\$ 2.161,00 a R\$ 2.880,00. |
| B () | De R\$ 481,00 a R\$ 960,00. | F () | De R\$ 2.881,00 a R\$ 3.840,00. |
| C () | De R\$ 961,00 a R\$ 1.440,00. | G () | Mais de R\$3.840,00. |
| D () | De R\$ 1.4471,00 a R\$ 2.160,00. | | |

23. COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS À SUA CARREIRA, DE ACORDO COM A SEGUINTE CLASSIFICAÇÃO: 1 = ÓTIMO; 2 = BOM; 3 = REGULAR; 4 = RUIM.

- | | | | |
|-----|----------------------------------|-----|-------------------------------|
| () | Carga horária diária de trabalho | () | Avaliação de desempenho |
| () | Estabilidade no cargo | () | Formação contínua (formato) |
| () | Salário | () | Formação contínua (qualidade) |
| () | Autonomia (tomada de decisões) | | |

24. COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS ÀS RELAÇÕES DE TRABALHO, DE ACORDO COM A SEGUINTE CLASSIFICAÇÃO: 1 = ÓTIMO; 2 = BOM; 3 = REGULAR; 4 = RUIM.

- Com os colegas (professores/educadores)
- Com os colegas (demais funcionários da escola)
- Com os demais membros do núcleo gestor
- Com os pais dos alunos
- Com a Secretaria Estadual de Educação

25. COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA, DE ACORDO COM A SEGUINTE CLASSIFICAÇÃO: 1 = ÓTIMO; 2 = BOM; 3 = REGULAR; 4 = RUIM.

- Ambiente físico (edificação e espaço).
- Recursos materiais (mobiliário e equipamentos).
- Recursos pedagógicos (livros, computadores etc.).
- Recursos financeiros.
- Recursos humanos disponíveis.

26. QUAL A MÉDIA DE ALUNOS EM SUA SALA DE AULA?

- A 25 alunos.
- B 30 alunos.
- C 35 alunos.
- D 40 alunos.
- E Acima de 40 alunos.

27. O QUE MAIS ABSORVE SEU TEMPO NA ESCOLA? (Indique três, colocando 3 na de maior peso, continuando em ordem decrescente).

- As atividades em sala de aula.
- A Manutenção da disciplina dos alunos.
- As reuniões administrativas.
- As Reuniões pedagógicas.
- O Atendimento aos pais.
- A relação com a comunidade.
- O cumprimento de normas e exigências da Educação.
- Outras: _____

28. VOCÊ COSTUMA LEVAR TRABALHO PARA FAZER EM CASA?

- A Sempre.
- B Frequentemente.
- C Raramente.
- D Nunca.

29. QUANTO TEMPO VOCÊ GASTA EM CASA PARA AS TAREFAS ESCOLARES RELACIONADAS À SUA ATIVIDADE DOCENTE?

- A Até 2 horas por semana.
- B De 2 a 4 horas por semana.
- C De 4 a 6 horas por semana.
- D De 6 a 8 horas por semana.
- E Mais de 8 horas por semana.

30. ALÉM DO SEU TRABALHO EM SALA DE AULA, NA SUA ESCOLA QUE OUTRAS ATIVIDADES VOCÊ DESEMPENHA? (Indique 3, colocando o número 3 para a de maior frequência, continuando em ordem decrescente).

- Reuniões sobre PDE (Programa de Desenvolvimento da Escola).
- Reuniões do Conselho Escolar.
- Reuniões para discutir e elaborar o PPP (Projeto Político-Pedagógico).
- Reuniões de planejamento na escola.
- Reuniões com pais de alunos.
- Cursos de formação continuada na escola.

31. NA SUA ESCOLA, DEPOIS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (Formação, Carreira, Salário, Gestão Escolar), **SEU TRABALHO:**

- A Aumentou pouco.
- B Aumentou muito.
- C Diminuiu.
- D Não se alterou.

32. NA SUA OPINIÃO, QUAIS AS PRINCIPAIS MUDANÇAS OCORRIDAS NO TRABALHO DOS PROFESSORES NOS ÚLTIMOS ANOS, A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO ESTADO DO ACRE? (Indique 5, colocando o número 5 na principal mudança e continuando em ordem decrescente).

- Ampliação da jornada de trabalho.
- Maior supervisão do trabalho docente.
- Participação na Gestão da Escola.
- Melhoria na aprendizagem dos alunos.
- Aumento das exigências sobre o trabalho do professor em termos de resultados escolares.
- Maior autonomia do trabalho docente.
- Competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade.
- Incorporação de novas funções e responsabilidade do trabalho docente.
- Maior apoio ao trabalho docente

33. EM RELAÇÃO AO TRABALHO QUE VOCÊ REALIZA COMO PROFESSOR DE QUEM VOCÊ RECEBE MAIS COBRANÇAS? (Indique apenas o principal).

- A Dos pais.
- B Dos alunos.
- C Do núcleo gestor da escola.
- D Dos colegas professores.
- E Da Secretaria Estadual de Educação.

34. PARA VOCÊ, QUAIS OS MECANISMOS MAIS EFICAZES PARA GARANTIR A QUALIDADE DE EDUCAÇÃO DESENVOLVIDA NA ESCOLA? (Escolher apenas UMA opção).

- A Incentivos salariais.
- B Uso da carga horária contratual para formação continuada.
- C Diplomas de formação superior.
- D Progressão na carreira docente.
- E Infraestrutura escolar (bibliotecas, laboratórios etc.)
- F Gestão da escola.
- G Controle sobre o trabalho do professor.
- H Avaliação do desempenho do professor

35. NOS ÚLTIMOS ANOS, OS INDICADORES EDUCACIONAIS DO ESTADO DO ACRE VÊM DEMONSTRANDO MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NA QUALIDADE DE ENSINO. QUE FATORES VOCÊ ATRIBUI PARA ESSAS MUDANÇAS? (Indique 5, em ordem de preferência, colocando o número 5 para o maior fator terminando com o número 1).

- À política salarial.
- Ao Plano de carreira profissional.
- Às condições de trabalho.
- Ao controle da Secretaria de Educação e da escola sobre o desempenho dos alunos nos exames nacionais (SAEB, Prova Brasil, Enem).
- A política de formação de professores.
- Ao modelo de Gestão Escolar.
- Ao acompanhamento e supervisão do trabalho do professor pela equipe pedagógica da escola.

36. COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DE SUA ESCOLA EM RELAÇÃO À QUALIDADE DO ENSINO:

- A Ótimo
- B Bom
- C Regular.
- D Ruim.
- E Péssimo

37. PARA VOCÊ A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DEVE SER LEVADA EM CONTA PARA AVALIAR A QUALIDADE DO TRABALHO DOS PROFESSORES?

- Sim
- Não
- Não sabe

38. EM SUA OPINIÃO, O TRABALHO DESENVOLVIDO HOJE EM SUA ESCOLA TEM COMO FINALIDADE: (Numerar em ordem de prioridade, começando do número 6 para a maior prioridade e continuando em ordem decrescente).

- () Oferecer uma educação ampla/geral aos alunos.
- () Atender às exigências da Secretaria de Educação em relação ao desempenho escolar dos alunos.
- () Preparar os alunos para o vestibular.
- () Preparar bem os alunos para responder corretamente as avaliações externas, tais como, SAEB, Prova Brasil, Enem.
- () Preparar os alunos para o mercado de trabalho.
- () Preparar os alunos para a vida em sociedade.

39. CASO VOCÊ FAÇA CRÍTICA A ALGUMAS EXIGÊNCIAS FEITAS ATUALMENTE SOBRE O SEU TRABALHO, QUE MECANISMOS VOCÊ UTILIZA PARA SE MANIFESTAR? (Indique apenas o principal)

- A () Conversa pelos corredores.
- B () Conversa com os colegas na sala dos professores.
- C () Fica em silêncio, apesar da insatisfação.
- D () Silêncio ativo estratégico para chamar a atenção dos colegas na escola.
- E () Não cumpre abertamente as normas e as exigências com as quais não concorda.
- F () Aceita e cumpre as exigências de modo resignado, pois acha que não adianta reclamar.
- G () Aparenta que aceita, mas só cumpre as exigências que você acha coerentes.
- H () Reclama com o seu sindicato.

40. NOS ÚLTIMOS ANOS, NA ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA OU JÁ TRABALHOU, VOCÊ TEM PERCEBIDO UM AUMENTO OU DIMINUIÇÃO DE ADOECIMENTOS DOS PROFESSORES?

- A () Aumentou muito.
- B () Aumentou pouco.
- C () Não aumentou.
- D () Diminuiu muito.
- E () Diminuiu pouco.

41. NOS ÚLTIMOS ANOS, APÓS AS REFORMAS EDUCACIONAIS, SEU TRABALHO:

- A () Permite-lhe maior tempo de lazer.
- B () Não influenciou no seu tempo de lazer.
- C () Reduziu seu tempo de lazer.

42. QUE GRAU DE AUTONOMIA VOCÊ GOSTARIA DE TER SOBRE AS SEGUINTE DIMENSOES DO TRABALHO DOCENTE? (Escolha a opção que corresponda)

	MAIS AUTONOMIA	BOM COMO ESTÁ	MAIOR CONTROLE	NÃO SABE
1 Definição dos conteúdos de ensino e objetivos educacionais.	A ()	B ()	C ()	D ()
2 Uso de métodos de ensino.	A ()	B ()	C ()	D ()
3. Uso do sistema de avaliação.	A ()	B ()	C ()	D ()
4. Definição de regras de comportamentos e convivência em sala de aula.	A ()	B ()	C ()	D ()
5. Uso do tempo de aprendizagem	A ()	B ()	C ()	D ()

43. APÓS AS ÚLTIMAS REFORMAS EDUCACIONAIS PROMOVIDAS NO ESTADO DO ACRE, COTIDIANAMENTE, OS PROFESSORES SE DEPARAM COM VÁRIAS SITUAÇÕES NAS ESCOLAS. DA LISTA DE SITUAÇÕES A SEGUIR, INDIQUE QUAIS DELAS REPRESENTAM PARA VOCÊ UM PROBLEMA EM SEU TRABALHO DIÁRIO E QUAIS NÃO.

	É UM PROBLEMA	NÃO É UM PROBLEMA
1. Manejar a disciplina em classe.		
2. Classes numerosas.		
3. Uso de tecnologias no ambiente escolar.		
4. A relação com o(a) diretor(a).		
5. O trabalho com os colegas.		
6. O domínio de novos conteúdos.		
7. As formas de planejamento.		
8. A relação com os pais de alunos.		
9. As características sociais e econômicas dos alunos.		
10. A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.		
11. Organizar o trabalho na sala de aula.		
12. Trabalhar o currículo de forma interdisciplinar.		
13. Avaliar a aprendizagem dos alunos.		
14. As exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola.		
15. Controle sobre o seu trabalho.		
16. Acompanhamento do seu trabalho pela coordenação pedagógica da escola.		
17. O tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas.		
18. O tempo disponível para corrigir tarefas, cadernos, avaliações etc.		

44. INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
1 Computadores	A ()	B ()	C ()
2 Internet	A ()	B ()	C ()
3 Fitas de vídeo ou DVD	A ()	B ()	C ()
4 Jornais e revistas informativas	A ()	B ()	C ()
5 Livros de consulta para os professores	A ()	B ()	C ()
6 Livros de leitura	A ()	B ()	C ()
7 Livros didáticos	A ()	B ()	C ()
8 Retroprojektor	A ()	B ()	C ()
9 Máquina copiadora	A ()	B ()	C ()

45. ALGUMAS AFIRMAÇÕES SÃO USADAS PARA EXPLICAR ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DO SEU TRABALHO. ASSINALE SUA POSIÇÃO, CONSIDERANDO SUA SITUAÇÃO NESTA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Discordo
1. Os professores trabalham de acordo com sua experiência e não de acordo com as novas exigências postas pelas mudanças.	A ()	B ()
2. Os professores assumem as novas responsabilidades de forma absolutamente natural.	A ()	B ()
3. Os professores estão se adaptando às novas exigências profissionais.	A ()	B ()
4. Os professores estão se sentindo pressionados a dominarem novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades.	A ()	B ()
5. Os professores resistem às obrigações de dominarem novas práticas e novos saberes no desempenho de suas funções.	A ()	B ()
6. Os professores não percebem as transformações e repercussões das mudanças sobre o seu trabalho cotidiano.	A ()	B ()
7. Os professores têm um maior poder de decisão no seu trabalho.	A ()	B ()
8. Os professores se consideram os principais sujeitos responsáveis na escola pelas mudanças.	A ()	B ()
9. Os professores sentem-se responsáveis pelo sucesso ou insucesso no desempenho dos alunos.	A ()	B ()
10. Os professores devem ter como foco do trabalho docente os indicadores de desempenho, expressos nos exames realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação (SAEB, Prova Brasil, Enem).	A ()	B ()
11. Hoje os professores participam mais da tomada de decisões na escola.	A ()	B ()
12. Os professores não têm se esforçado para desempenharem suas funções.	A ()	B ()
13. Hoje os professores estão se dedicando mais ao ensino.	A ()	B ()

46. INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO AOS ITENS ABAIXO: (Marque apenas **UMA** opção em cada linha.)

	Totalmente Satisfeito	Mais satisfeitos do que insatisfeito	Mais insatisfeito do que satisfeito	Totalmente Insatisfeito
A. Apoio do Núcleo gestor da escola no seu trabalho.	A ()	B ()	C ()	D ()
B. Autonomia profissional.	A ()	B ()	C ()	D ()
C. Reconhecimento da profissão.	A ()	B ()	C ()	D ()
D. Remuneração.	A ()	B ()	C ()	D ()
E. Carga de trabalho.	A ()	B ()	C ()	D ()
F. Formação continuada.	A ()	B ()	C ()	D ()
G. Condições de trabalho.	A ()	B ()	C ()	D ()
H. Gestão da escola.	A ()	B ()	C ()	D ()
I. Coordenação de Ensino/Pedagógica da escola.	A ()	B ()	C ()	D ()
J. Relações de confiança entre os profissionais da/na escola.	A ()	B ()	C ()	D ()
L. Êxito escolar dos alunos.	A ()	B ()	C ()	D ()
M. Políticas da Secretaria Estadual de Educação.	A ()	B ()	C ()	D ()
N. Relações com os pais dos alunos.	A ()	B ()	C ()	D ()

Agradecemos o empenho e a seriedade com que respondeu esse questionário.

Ednaceli Abreu Damasceno
Pesquisadora responsável

Apêndice B – Roteiro de Entrevista

I – PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Sexo
2. Estado civil
3. Idade
4. Tem filhos?
5. Série(s) que leciona
6. Período em que trabalha
7. Nível de escolaridade completo
8. Tempo em que obteve o último nível de escolaridade declarado
9. Há quanto tempo você está lecionando?
10. Há quantos anos você trabalha nesta escola?
11. Há quanto tempo trabalha na rede pública do Estado do Acre?
12. Você exerce outra atividade que gere remuneração?

II – CATEGORIA FORMAÇÃO DOCENTE

13. De que forma realizou o curso superior?
14. Participou de cursos de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.), nos últimos dois anos? Qual a carga horária desses cursos? Qual o mais relevante para o seu trabalho e por quê?
15. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula? Dê Exemplos.

III – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

16. Em quantas escolas você trabalha?
17. Nesta escola, qual a sua carga horária semanal, considerando a carga horária contratual (horas-aula mais horas para atividades)?
18. Ao todo, em sala de aula, quantas horas-aula você ministra por semana?
19. Como você avalia os aspectos relativos às relações de trabalho
 - a) Com os professores/educadores
 - b) Com os demais funcionários da escola
 - c) Com os demais membros do núcleo gestor
 - d) Com os pais dos alunos
 - e) Com a Secretaria Estadual de Educação
20. Como você avalia os seguintes aspectos relativos às condições de trabalho na escola:
 - a) Ambiente físico (edificação e espaço)
 - b) Recursos materiais (mobiliário e equipamentos)
 - c) Recursos pedagógicos (livros, computadores etc.)
 - d) Recursos financeiros
 - e) Recursos humanos disponíveis
21. Qual a média de alunos em sua sala de aula?
22. O que mais absorve seu tempo na escola? (com o quê você gasta mais tempo?)
23. Você costuma levar trabalho para fazer em casa? Com que frequência?
24. Quanto tempo você gasta em casa para as tarefas escolares relacionadas à sua atividade docente?
25. Além do seu trabalho em sala de aula, na sua escola que outras atividades você desempenha?
26. Na sua escola, depois de várias mudanças ocorridas na educação do Estado, como por exemplo, vários programas de formação de professores, implementação de um novo plano de carreira para magistério, melhores salários, entre outras, você considera que seu trabalho tem aumentado ou diminuído? Justifique sua resposta.
27. Que recursos didáticos têm sua escola? Dos recursos didático que a têm, quais você utiliza e quais você não utiliza? Por quê?

III – CATEGORIA CARREIRA E REMUNERAÇÃO

28. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?
29. Qual o seu salário bruto (soma de tudo o que você ganha como professor(a) com adicionais, se houver) como professor(a) desta escola?
30. Como você avalia os seguintes aspectos relativos à sua carreira:
 - a) Com os professores/educadores
 - b) Com os demais funcionários da escola
 - c) Com os demais membros do núcleo gestor
 - d) Com os pais dos alunos
 - e) Com a Secretaria Estadual de Educação

IV - CATEGORIA VISÃO DOS PROFESSORES

31. Na sua visão, quais as principais mudanças ocorridas no trabalho dos professores nos últimos anos?
32. Na sua visão, de quem você recebe mais cobranças em relação ao trabalho que você realiza como professor? Por que você acha que isso acontece?
33. Na sua visão, quais os mecanismos mais eficazes para garantir a qualidade de educação desenvolvida na escola? Justifique.
34. Nos últimos anos, os indicadores educacionais do estado do acre vêm demonstrando mudanças significativas na qualidade de ensino. Na sua visão, que fatores você atribui para essas mudanças? Que fatores você atribui para essas mudanças?
35. Na sua visão, como você avalia o desempenho de sua escola em relação à qualidade do ensino
36. Na sua visão, o desempenho dos alunos nas avaliações do INEP (Prova Brasil e IDEB) deve ser levado em conta para avaliar a qualidade do trabalho dos professores? Justifique.
37. Na sua visão, qual a finalidade do trabalho desenvolvido hoje em sua escola?
38. Caso você faça crítica a algumas exigências feitas atualmente sobre o seu trabalho, que mecanismos você utiliza para se manifestar?

39. Nos últimos anos, na escola em que você trabalha ou já trabalhou, você tem percebido um aumento ou diminuição de adoecimentos dos professores?
40. Em relação ao seu trabalho, nos últimos anos seu lazer aumentou, reduziu ou não sofreu nenhuma alteração
41. Você gostaria de ter mais autonomia em relação ao seu trabalho? Em que aspectos especificamente? Dê exemplo.
42. Cotidianamente, os professores se deparam com várias situações nas escolas. Vou citar algumas delas e você vai dizer quais delas representam UM PROBLEMA em seu trabalho diário e quais delas NÃO REPRESENTAM UM PROBLEMA. À medida que for respondendo, justifique sua resposta.
- a) Classes numerosas.
 - b) Manejar a disciplina em classe.
 - c) As características sociais e econômicas dos alunos
 - d) O tempo disponível para corrigir tarefas, cadernos, avaliações etc.
 - e) A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.
 - f) As exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola
 - g) Uso de tecnologias no ambiente escolar.
 - h) O tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas.
 - i) As formas de planejamento.
 - j) A relação com os pais de alunos.
 - k) Trabalhar o currículo de forma interdisciplinar
 - l) Avaliar a aprendizagem dos alunos.
 - m) Controle sobre o seu trabalho.
 - n) Organizar o trabalho na sala de aula.
 - o) Acompanhamento do seu trabalho pela coordenação pedagógica da escola.
 - p) O domínio de novos conteúdos.
 - q) A relação com o(a) diretor(a).
 - r) O trabalho com os colegas.
43. Algumas afirmações são usadas para explicar atitudes e comportamentos dos professores frente às novas exigências do seu trabalho. Vou citar algumas delas e você vai dizer se CONCORDA OU NÃO CONCORDA com tais afirmações. À medida que for respondendo, justifique.
- a) Hoje os professores participam mais da tomada de decisões na escola.
 - b) Os professores estão se sentindo pressionados a dominarem novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades.

- c) Os professores assumem as novas responsabilidades de forma absolutamente natural.
- d) Os professores têm um maior poder de decisão no seu trabalho.
- e) Os professores se consideram os principais sujeitos responsáveis na escola pelas mudanças.
- f) Os professores resistem às obrigações de dominarem novas práticas e novos saberes no desempenho de suas funções.
- g) Os professores trabalham de acordo com sua experiência e não de acordo com as novas exigências postas pelas mudanças.
- h) Os professores não percebem as transformações e repercussões das mudanças sobre o seu trabalho cotidiano.
- i) Os professores não têm se esforçado para desempenharem suas funções

44. Profissionalmente, como está o seu grau de satisfação em relação aos seguintes itens:

- a) Apoio do Núcleo gestor da escola no seu trabalho
- b) Autonomia profissional.
- c) Reconhecimento da profissão
- d) Remuneração.
- e) Carga de trabalho
- f) Formação continuada.
- g) Condições de trabalho.
- h) Gestão da escola.
- i) Coordenação de Ensino/Pedagógica da escola.
- j) Relações de confiança entre os profissionais da/na escola.
- k) Êxito escolar dos alunos
- l) Políticas da Secretaria Estadual de Educação
- m) Relações com os pais dos alunos

45. Em relação ao Prêmio Anual de Desenvolvimento e Valorização Profissional, você recebeu? Você sabe quais são os critérios para receber esse prêmio? Como o diretor da escola fez para lhe comunicar sobre ele?

Ednaceli Abreu Damasceno
Pesquisadora responsável