

Flávio Januzzi da Silva

**A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL
DE BETIM**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas públicas e educação: formulação, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dalila Andrade Oliveira

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Cancellata Duarte

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Ada Ávila Assunção – Faculdade de Medicina/UFMG

Inês Assunção de Castro Teixeira – Faculdade de Educação/UFMG

Dalila Andrade Oliveira – Faculdade de Educação/UFMG
Orientadora

Adriana Maria Cancellata Duarte – Faculdade de Educação/UFMG
Co-orientadora

Fernando Selmar Rocha Fidalgo – Faculdade de Educação/UFMG
Suplente

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2004.

AGRADECIMENTOS

À professora Dalila por ter me aceitado como orientando e pela dedicação ao meu trabalho.

À professora Adriana, pela co-orientação cuidadosa.

Aos trabalhadores das escolas pesquisadas, por terem me recebido de forma tão acolhedora e sincera. Aos professores, por compartilharem comigo seu trabalho cotidiano e, em especial, àqueles que me concederam as entrevistas, abrindo espaço fora da escola para meu trabalho.

Às diversas instituições que forneceram dados utilizados na pesquisa.

À Angélica, Vilma e Roseli, pelo apoio irrestrito que me deram em meu ambiente de trabalho.

À Carol, Karina e Pedro, pela ajuda nos diversos momentos e pela disponibilidade de sempre.

Aos muitos amigos, pelo apoio e incentivo constantes.

Muito, muito obrigado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EC	Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
RMB	Rede Municipal de Ensino de Betim
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SEMED	Secretaria de Municipal de Educação de Betim
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública
PCCV	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos
PEB	Professor da Educação Básica
SIND-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PMB	Prefeitura Municipal de Betim
DA	Deficiente Auditivo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
CGP	Condições Gerais de Produção
CRISP	Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SESMIT	Serviço Especializado de Segurança e Medicina do Trabalho

LISTA DE TABELAS

1 - População/IDH.....	37
2 - Arrecadação de Impostos – 2005.....	37
3 - Número de escolas nas redes públicas.....	38
4 - Taxa de analfabetismo - % - 2000.....	39
5 - Alunos por turma – 5ª a 8ª série – 2003.....	39
6 - Docentes com Ensino Superior Completo – 2003.....	40
7 - Ensino Fundamental: evolução da taxa de matrícula, retenção e evasão.....	40
8 - Indicadores de qualidade: rendimento dos alunos da 8ª série	41
9 - Alunos matriculados na rede municipal de Betim – 2005.....	42
10 - Distribuição de cargos na SEMED	49
11 - Progressões concedidas aos professores no PCCV	51
12 – Salários dos professores de Betim e da rede Estadual de Educação – 2006.....	52
13 - Professores efetivos e contratados pela prefeitura de Betim.....	53
14 - Funcionários das Escolas A e B – 2005.....	81
15 - Alunos das escolas A e B – 2005.....	82
16 - Formação Docente nas Escolas A e B – 2005.....	83
17 - Perfil dos professores das escolas A e B – 2005.....	84
18 - Tempo de trabalho e situação funcional dos professores - Escola A.....	85
19 - Tempo de trabalho e situação funcional dos professores - Escola B.....	86
20 - Rendimento médio mensal por tipo de profissão – Brasil, 2001.....	125
21 - Distribuição Percentual dos Professores por Escolaridade na oitava série, segundo o Salário do Professor - Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB/2001.....	126

22 - Salário pagos pela Prefeitura de Betim – 2006.....	127
23 - Distribuição Percentual dos Professores por Disciplina na oitava série, segundo a Carga Horária Semanal, Brasil- Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB/2001.....	130
24 - Carga horária docente e fonte de renda - Escola A.....	131
25 - Carga horária docente e fonte de renda - Escola B.....	132

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
RESUMÉ.....	9
APRESENTAÇÃO.....	10
1 - AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE.....	16
1.1 - Reformas educacionais no Brasil.....	17
1.2 - Trabalho docente e reforma educacional.....	27
2 - A REFORMA EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE BETIM.....	35
2.1 - Caracterização do município de Betim.....	36
2.2 - A Rede Municipal de Educação de Betim.....	36
2.2.1 - Caracterização da Rede Municipal de Educação.....	38
2.2.2 - A Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação	43
2.2.3 - Composição do quadro de pessoal das unidades escolares.....	48
2.2.4 - A carreira docente na Rede Municipal de Educação.....	50
2.3 - As mudanças no trabalho escolar e no trabalho docente na Rede Municipal de Betim a partir das reformas educacionais.....	55
2.3.1 - Política pedagógica da Rede Municipal de Educação de Betim – Reconstrução histórica e princípios.....	55
2.3.2 - Os ciclos de ensino aprendizagem e o processo de avaliação dos alunos.....	62
2.3.3 - A organização do trabalho escolar para o funcionamento dos ciclos	66
3 – AS ESCOLAS E OS PROFESSORES: BREVE CARACTERIZAÇÃO.....	78
3.1 - Caracterização das Escolas.....	78
3.1.1 - A escola A.....	78
3.1.2 - A escola B.....	79
3.1.3 - Escolas A e B, algumas comparações.....	81
3.2 - O perfil dos docentes das Escolas A e B.....	84
3.3 - As categorias de análise.....	87
3.3.1 - O processo de trabalho.....	87

3.3.2 – As teses da profissionalização e da proletarização	95
3.3.2.1 – Profissionalização.....	95
3.3.2.2 – Proletarização.....	103
4 - O TRABALHO DOCENTE EM ANÁLISE.....	112
4.1 - Perda de autonomia dos professores.....	112
4.2 - O processo de trabalho na escola e a intensificação do trabalho docente.....	124
4.2.1 - Questões salariais e carreira docente.....	124
4.2.2 - Questões disciplinares e de envolvimento nos estudos e o papel das famílias.....	135
4.2.3 - A violência no espaço escolar.....	145
4.2.4 - Diversificação da perícia docente.....	149
4.2.5 - O adoecimento: conseqüências dos processos de cansaço e desgaste docente.....	156
4.2.6 - Formas de resistência docente.....	163
4.2.7 - Os tempos escolares e o trabalho docente.....	169
4.2.7.1 - O tempo de planejamento pedagógico.....	174
4.2.7.2 - O horário de recreio.....	178
4.2.8 - Reuniões pedagógicas e conselhos de classe.....	178
4.2.9 - O trabalho docente por ciclos de formação.....	180
4.2.10 - Condições e Situação de trabalho.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	194
ANEXO.....	201

RESUMO

Este estudo busca analisar o trabalho docente realizado na Rede Municipal de Betim no contexto das reformas educacionais dos últimos anos. Assim, ao considerar a realidade escolar sob essa ótica, buscou-se identificar situações de intensificação do trabalho docente. Investigou-se se as mudanças que têm ocorrido nos sistemas de ensino têm levado à intensificação do trabalho docente e/ou ao aumento das formas de controle do trabalho. Buscou-se também analisar as estratégias de aceitação e enfrentamento de tais situações por parte dos professores. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa, procedendo-se análises bibliográficas e documentais e realizaram-se observações do trabalho cotidiano dos professores em duas escolas selecionadas na cidade de Betim. Foram aplicados questionários para o conjunto dos docentes e ocorreram entrevistas semi-estruturadas com uma amostra intencional do grupo de professores. Foram eleitas as seguintes categorias de análise: o processo de trabalho, a organização da escola e do trabalho escolar, a situação e a condição de trabalho, a proletarização, a profissionalização e a intensificação do trabalho. Constatou-se que tem havido um alargamento das funções atribuídas ao professor, como exigências de trabalho coletivo e novas formas de avaliação do trabalho escolar, nem sempre acompanhadas das condições necessárias para sua realização. Observou-se que o professor está sujeito a precarização das condições de trabalho e também da sua situação profissional, que provocam, conseqüentemente, o sobretrabalho e a ampliação da carga horária, o adoecimento e a sensação de desvalorização.

Palavras-chave: trabalho docente, processo de trabalho, intensificação do trabalho.

RESUMÉ

Cet étude analyse le travail des professeurs, réalisé dans la Rede Municipal de Betim, dans le contexte des reformes éducatives des dernières années. On considère, alors, la réalité scolaire insérée dans ce contexte, on a identifié des situations d'intensification du travail du professeur. On a recherché si l'occurrence de changements dans le système scolaire provoquent l'intensification du travail des professeurs et/ou l'augmentation des manières de contrôle du travail. On a analysé, aussi, les stratégies d'acceptation et la façon dont les professeurs font face aux situations. Pour cela, on a fait l'option pour la recherche qualitative, en réalisant des analyses bibliographique et documentales. On a exécuté des observations du travail quotidien des professeurs dans deux écoles sélectionnés dans la ville de Betim. Les professeurs ont répondu à un questionnaire et des entretiens demi-structurés ont eu lieu, avec un échantillon intentionnel du groupe de professeurs. On a élu les catégories d'analyse: le processus de travail, l'organisation de l'école et du travail scolaire, la situation et condition de travail, la prolétarianisation, la professionnalisation et l'intensification du travail. On a constaté qu'il y a une amplification des fonctions attribuées au professeur, comme l'exigence de travail collectif et des nouvelles manières d'évaluation du travail scolaire, pas toujours accompagnées des conditions nécessaires pour leur réalisation. On a remarqué que le professeur souffre la précarité des conditions de travail et aussi de la situation professionnelle, qui provoquent, par conséquence, l'excès de travail et l'augmentation du temps du travail dans l'école, la maladie et la sensation de dévaluation.

Mots-clés: travail du professeur, processus du travail, intensification du travail.

APRESENTAÇÃO

Na atualidade, o trabalho docente tem passado por diversas mudanças. Em consequência das reformas educacionais iniciadas na última década, novos significados e tarefas têm sido atribuídos aos profissionais do ensino.

Por trabalho docente, entende-se todo o conjunto de atribuições que cabem ao professor. Nele estão incluídas desde suas tarefas dentro da sala de aula - a serem exercidas no trato com os alunos - até outras funções que o professor acaba por exercer, como atividades de planejamento, escrituração e contribuições na gestão escolar. O professor é, então, o trabalhador que executa, tanto na escola quanto fora dela, atividades relacionadas à educação, buscando cumprir os objetivos do sistema e da escola por meio dos métodos necessários à realização de tais intentos.

Diante de novas realidades nos sistemas educacionais, preconizadas pelas reformas das últimas décadas, o professor continua sendo visto como um agente educacional essencial. As atuais configurações do trabalho docente, em maior ou menor grau, são freqüentemente problematizadas no ambiente de trabalho das escolas, constituindo-se em importante objeto de análise, sobretudo se investigadas em suas raízes na legislação educacional, ou contrapostas às discussões que muitos estudiosos têm produzido sobre o tema.

Assim sendo, o estudo aqui apresentado está centrado na análise do trabalho dos professores e de suas novas configurações. Para o entendimento delas, torna-se necessário analisar também o trabalho de outros profissionais da escola que interferem na docência, como pedagogos e diretores. A fim de alcançar essa problemática, elegeram-se as categorias de análise: o processo de trabalho, a organização escolar e a organização do trabalho escolar, a intensificação do trabalho, a auto-intensificação, a condição e a situação de trabalho, a profissionalização e a proletarização docente. Tratou-se ainda de questões relativas à resistência ao trabalho docente, verificada nas observações realizadas em duas escolas escolhidas. Analisar o processo de trabalho docente torna-se tarefa complexa, dada a quantidade de variáveis que a ele se relacionam. Apesar do reconhecimento da importância de outras variáveis, como o uso de novas tecnologias nos ambientes educacionais, a feminização

da docência e maiores aprofundamentos acerca da subjetividade inerente ao trabalho dos professores e da identidade docente, essas temáticas não são, aqui, abordadas, devido à necessidade própria de focalização das investigações realizadas na pesquisa.

Baseada em premissas de ressignificação do conhecimento escolar e das práticas pedagógicas cotidianas, e em novas formas de avaliação do trabalho escolar, a adoção dos ciclos de formação, em substituição ao tradicional sistema seriado de organização escolar, é um dos mais significativos elementos da reforma educacional. A adoção dos ciclos de formação se apresenta como uma possibilidade de organização do trabalho escolar que pode trazer modificações para a realização do trabalho docente.

Para o entendimento de toda essa problemática, optou-se, neste estudo, pela análise de uma realidade específica, dos impactos das reformas educacionais dos últimos anos sobre o trabalho docente, a partir da experiência da Rede Municipal de Betim. Optou-se pela rede de educação dessa cidade por ela ter vivenciado esse processo de implantação dos ciclos de formação. Nas escolas da cidade, que ofertam o ensino fundamental, a adoção do sistema de ciclos iniciou-se em 1998 e continuou, gradativamente, até abranger a totalidade das escolas no ano de 2005.

Os objetivos relacionados à análise do trabalho docente são alcançados pela pesquisa qualitativa, que é o suporte metodológico central do trabalho. Além das pesquisas bibliográfica e documental, que permitiram, respectivamente, o aprofundamento acerca dos referenciais teóricos e o conhecimento dos elementos que regulamentam a situação profissional dos professores em estudo, a pesquisa qualitativa permitirá captar as representações dos sujeitos da pesquisa – um grupo de professores da rede pública municipal de Betim.

Esta opção é uma concordância com as idéias de Minayo (1993, p.21-5), que afirma que a pesquisa qualitativa lida com o universo dos significados, motivos, aspirações, valores e atitudes correspondentes ao espaço das relações, processos e fenômenos dos sujeitos, buscando

“compreender uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre pensamento e base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam”.

Como esta pesquisa pretende investigar o trabalho docente da rede pública, as possíveis situações de intensificação do trabalho e as estratégias dos professores diante de tais circunstâncias, espera-se que possa, assim, lidar “com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis” (MINAYO,1993, p.21-5).

Acerca da pesquisa qualitativa em educação, Ludke e André (1986, p.11-3) afirmam que ela apresenta uma série de características e pressupostos como: o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via trabalho de campo como fonte direta de dados, e o próprio pesquisador, como seu principal instrumento; o caráter predominantemente descritivo dos dados coletados, com o uso da descrição de situações e acontecimentos, entrevistas e depoimentos; o interesse do pesquisador em estudar um determinado problema a partir da verificação de como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; a tentativa de capturar a maneira como os sujeitos encaram as questões que estão sendo focalizadas; o processo indutivo na análise dos dados.

Na fase da pesquisa de campo dos trabalhos realizados, foram utilizados, como instrumentos, questionários para a construção de um breve perfil dos professores e a observação direta do trabalho dos professores nas escolas. Ao tentar evitar a análise de uma situação excessivamente particularizada, foram escolhidas duas escolas, entre as 65 que compõem a Rede Municipal de Educação de Betim, cujos nomes foram substituídos para Escola A e Escola B. Ambas guardam, entre si, algumas semelhanças e diferenças, discutidas pormenorizadamente no capítulo três. Os critérios utilizados para a escolha das escolas foram: estrutura e tamanho; modalidades de ensino; turno em que se desenvolvem as atividades do

terceiro ciclo do ensino fundamental - que constitui o objeto de análise - localização espacial diferenciada; tempo em que o ciclo funcionava em cada uma delas.

Quanto à localização geográfica, uma escola situa-se na região central da cidade e outra na periferia do município. Espera-se que essa diferenciação permita captar diferentes realidades de trabalho, de acordo com os papéis das escolas em seus contextos, frente às comunidades escolares e à administração da educação na rede municipal. Foram analisadas as condições de trabalho e o fazer docente do primeiro turno de uma das escolas, e do segundo turno na outra unidade de ensino, que ofertam o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, organizado em ciclos de formação.

Primeiramente, foi feito um contato inicial com as diretoras das duas escolas escolhidas, para apresentação da proposta de pesquisa. Nesse mesmo momento, foi marcada uma ocasião para a apresentação da proposta aos trabalhadores das escolas. Poucos dias depois, ocorreu a reunião com os professores e a aceitação da pesquisa em ambas as escolas, no mês de agosto/2005, iniciando-se em seguida o trabalho em campo. Os primeiros dias em campo foram dedicados ao conhecimento dos estabelecimentos escolares, suas estruturas, equipamentos e dimensões, bem como aos contatos iniciais com pedagogas e vice-diretoras para o conhecimento das práticas escolares, horários de funcionamento e de aula, além de uma aproximação com os professores das escolas.

Passada essa primeira fase, iniciou-se o acompanhamento dos diferentes ambientes escolares, nos quais os professores eram chamados a atuar e a exercer suas funções. Foram acompanhadas, então, reuniões administrativas e pedagógicas, conselhos de classe, atividades de planejamento, reuniões de pais, recreios, intervalos entre as aulas e aulas propriamente ditas de todas as disciplinas. Aulas de todos os professores das duas escolas foram presenciadas. A observação de tais aulas foi essencial para conhecer o trabalho dos professores e ajudar na escolha daqueles que seriam entrevistados posteriormente.

Entre as práticas presenciadas estiveram: a correção de exercícios em sala de aula pelos professores; atividades de leitura, escrita e interpretação; realização de atividades em grupo pelos alunos; apresentação de trabalhos pelos alunos; debates; recados diversos transmitidos

às turmas; verificação dos cadernos dos alunos. Em todos esses momentos, foi possível perceber as situações em que os trabalhos dos professores se realizavam.

As diretoras das escolas, as secretárias, as bibliotecárias, os vigias, os auxiliares de turno, os estagiários e os auxiliares de serviços gerais das escolas também contribuíram para o conhecimento da dinâmica escolar.

O trabalho de campo foi realizado até o mês de dezembro de 2005, acompanhando as atividades de encerramento do ano letivo. É válido ressaltar que, nas duas escolas em questão, a aceitação e a acolhida do trabalho foram bastante favoráveis, contribuindo para um ambiente acolhedor que permitiram que os trabalhos fossem desenvolvidos com grande naturalidade e envolvimento. Ressalte-se também que tal ambiente constituiu-se num incentivo adicional para o desenrolar das atividades da pesquisa. Os professores alvo da pesquisa foram aqueles que trabalham com o terceiro ciclo do ensino fundamental, correspondente às tradicionais sexta, sétima e oitava séries.

Do grupo de professores alvo atuantes nessas escolas, foram selecionados, intencionalmente, cinco docentes de cada uma, de diversas disciplinas, que concordaram prontamente em conceder entrevista individual ao pesquisador. Foi feita uma amostra intencional que, de acordo com Laville e Dionne (1999, p.170), é formada a partir das escolhas do pesquisador, com base nas necessidades de seu estudo, selecionando casos significativos da população alvo. Sabe-se que, para captar os posicionamentos desta, frente ao trabalho, será adequado o instrumento metodológico da entrevista semi-estruturada, que alia a abordagem livre do tema proposto com perguntas previamente formuladas. As entrevistas aconteceram em dias e horários escolhidos pelos próprios professores entrevistados, ocorrendo no próprio ambiente escolar, e também na residência de alguns deles. Para atender a agenda e solicitações de alguns entrevistados, houve entrevistas realizadas até o último dia letivo do ano, e outras no mês de janeiro de 2006, após o período de festas de fim de ano ou depois de viagens de férias. A última entrevista foi realizada, em fevereiro, no início do período letivo, quando então se encerrou a fase de campo da pesquisa. As entrevistas, que ao final somaram dez, tiveram duração média de setenta minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas para serem analisadas.

Os docentes que participaram das entrevistas semi-estruturadas foram escolhidos a partir de seus princípios, de suas posturas, e de suas ações, que ficaram evidenciados ao longo dos acompanhamentos feitos no trabalho de campo. Os nomes foram devidamente substituídos por outros fictícios, para preservar a identidade dos entrevistados.

O primeiro capítulo apresenta as reformas educacionais pelas quais o Brasil passou nos últimos anos, analisando documentos diversos, desde a Constituição de 1988 até a lei que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB. Busca também demonstrar como tal conjunto de reformas modificam o trabalho docente.

No capítulo dois, é analisada a reforma educacional que se deu no município de Betim, partindo da contextualização da cidade no cenário estadual e da composição da rede municipal de ensino, discutindo a política pedagógica da cidade e as condições da carreira dos professores.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação das escolas escolhidas como alvo do trabalho, ao perfil dos professores e à discussão das categorias de análise teórica.

A análise das situações presenciadas em campo, em discussão com os referenciais teóricos da temática docente, é apresentada no capítulo quatro.

Por último, são apresentadas as considerações finais, com os resultados alcançados pelo estudo e a discussão sobre o trabalho prescrito e realizado pelos docentes nas escolas.

1 - AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE

O objetivo deste capítulo é apresentar as principais modificações trazidas pelas reformas educacionais que o Brasil vem vivenciando nos últimos anos. Discutem-se, assim, as propostas dos principais documentos oficiais educacionais do país e, em seguida, busca-se analisar como essas reformas educacionais afetam o trabalho docente.

Para tanto, devem-se ressaltar as origens dessas modificações legais. Estas são decorrentes da forma como o Brasil tem se inserido num amplo conjunto de situações políticas, econômicas e sociais que tem surgido nos cenários nacional e internacional desde a crise capitalista dos anos setenta. Desde então, o capitalismo tem se reorganizado, num processo onde a reestruturação das estruturas do Estado e a redefinição das suas funções têm sido consideradas por muitos como chave para a superação da crise. Com base nos ideais neoliberais, modifica-se a ação do Estado através de uma série de ações orientadas para a abertura ao mercado internacional, a privatização, a desregulamentação e a redução do papel estatal como provedor de serviços e bens. Nesse contexto de mudanças¹, se inserem reformas como: a previdenciária, a trabalhista e também a educacional. Esta tem sido posta em prática por meio de uma série de leis que reorganizam o sistema de ensino.

¹ Cf: Souza Júnior (2002), Duarte (2006), Castel (1997), Nogueira (2002), Borón (2003), Brito (2001), Silva Júnior (2002), Chomsky (2002), Bruno (1999), Dupas (1998), Mattoso (1999).

1.1 - REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Para o entendimento das proposições, que a nova legislação educacional faz para a organização do ensino no país, e de suas respectivas conseqüências para o trabalho docente são necessárias análises de alguns desses documentos oficiais.

Destaca-se primeiramente a Constituição Brasileira de 1988. Em seu artigo 6º, a educação é considerada como direito social, a despeito da significação² que esta expressão tem sofrido atualmente. No artigo 205, a Constituição preconiza que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu artigo 208, o dever do Estado, com a educação, deverá ser efetivado mediante a garantia de um ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso em idade própria; a progressiva universalização do ensino médio; a oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do educando; o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. O artigo 211 afirma que deverá haver regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, ficando os municípios com atuação prioritária no ensino fundamental e educação infantil, e os Estados e o Distrito Federal com atuação prioritária no ensino médio. O artigo 214 afirma que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual.

² Significação esta que, segundo alguns autores, como Gentili (1996), Ferretti e Silva Júnior (2000), Souza (2002) e Frigotto e Ciavatta (2004), corresponde à interpretação da transformação dos direitos sociais em mercadoria a ser adquirida no mercado, a partir da ótica neoliberal.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, lei 9394/96, “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (art. 1º.), sendo “dever da família e do Estado” (art. 2º). No capítulo I, intitulado Da Composição dos Níveis Escolares, o artigo 21 afirma que a educação escolar compõe-se da educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e da educação superior. No capítulo II, intitulado Da Educação Básica, o artigo 23 afirma que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

De acordo com Cury (2002) a nova LDBEN instaurou o conceito de educação básica como direito da cidadania e dever do Estado, cobrindo três etapas sequenciais da escolarização: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Os recursos vinculados devem ser voltados para a manutenção e o desenvolvimento da educação. Para tanto, o governo adotou “a focalização da política educacional no ensino fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 7 a 14 anos”. Isso significaria um modo de priorizar uma etapa do ensino “cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a suas sustentação por meio de recursos suficientes”.

Nesse mesmo viés analítico, Oliveira (2000, p.144-51) analisa que a Constituição Federal de 1988 ampliou o conceito de educação básica, rejeitando o limite de idade previsto na lei 5692/71, onde o direito ao ensino gratuito era restringido à população de 7 a 14 anos. Mas,

ressalta que essa obrigatoriedade tem se limitado ao Ensino Fundamental, pois o atendimento em creches não assume caráter compulsório e o Ensino Médio tem previsto apenas a progressiva universalização, diferentemente da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” como figura na LDBEN. Tal modificação da condição do ensino médio é resultado das alterações sofridas pela Constituição com a Emenda Constitucional - EC 14.

Ocorre, então, ainda segundo a autora, uma prioridade do ensino para a faixa de idade de sete a quatorze anos, inclusive no texto do Plano Nacional de Educação - PNE. “A referência ao limite de idade, embora justificada pela necessidade de focalizar os poucos recursos onde a demanda é grande, resgata uma imposição já superada da lei anterior[...]”. Oliveira (2000) ressalta, ainda, a contração presente nas políticas, onde a Educação Básica e o Ensino Médio são para todos os indivíduos, inclusive para aqueles que não puderam concluí-la na idade adequada, contrapondo-se à prioridade assentada no Ensino Fundamental para aqueles que se encontram na faixa etária a que se destina preferencialmente.

De acordo com a lei nº. 11.274, de 06/02/06, o ensino fundamental obrigatório tem sua duração ampliada para nove anos, iniciando aos seis anos de idade. Sua implantação, pelos Municípios, Estados e Distrito Federal, deve ser feita até o ano de 2010. Acerca dessa ampliação, Arelaro (2005) discute sua possibilidade e/ou conveniência. “É importante destacar as dificuldades que poderão advir dessa política, pois, dos 34,5 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental regular no Brasil, somente 520 mil deles já têm iniciado seus estudos aos seis anos de idade”. Daí ressalta que, se o governo Fernando Henrique Cardoso, que promoveu essa ampliação, não defendia a educação infantil como

responsabilidade do Estado, “propondo inclusive que as parcerias com a comunidade fossem a expansão desse atendimento, é possível que, assumindo um ano a ‘mais’ no ensino fundamental, os outros anos dela – de 0 a 5 anos – eventualmente pudessem ser assumidos pelas comunidades”.

Arelaro (2005) apresenta, ainda, uma análise da lei federal 11.114/05, que altera artigos da LDBEN, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade para todas as crianças. Entre os problemas dessa lei, ela destaca que não fica especificado quais são as instituições que deverão atender a educação infantil, e também se crianças na faixa etária de 0 a 5 anos serão atendidas. A autora supõe que a pretensão da lei seria apenas ampliar a possibilidade de uso de recursos destinados ao ensino fundamental com crianças menores, uma vez que os municípios se encontram com dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil.

Com relação à educação profissionalizante, o Decreto n^o. 2.208/97 a reorganiza e, após uma série de debates e críticas, acabou sendo substituído pelo Decreto n^o. 5154/04. Nas análises da modalidade profissionalizante do ensino, ficam mais explícitas as intencionalidades das reformas educacionais, conforme afirmaram diversos autores quanto à profissionalização³ e aos determinantes da reforma educativa em geral.

A fim de dar nova orientação para a educação brasileira também foram publicadas pelo governo as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Estes, publicados em 1998, no tocante ao Ensino Fundamental, apresentam, em seu

³ A esse respeito, ver: Ferretti & Silva Junior (2000), Oliveira (2000, 2001), Ferretti (2000), Cunha (1999, 2000), Frigotto (1998), Kuenzer (2000), Machado (1998), Moraes (1999).

volume introdutório, uma contextualização da atual realidade social (globalização, desemprego, novas tecnologias, escassez de recursos, etc) e afirmam que “há uma expectativa da sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões”. O documento também afirma que “além do prejuízo que o atraso no progresso escolar ocasiona aos próprios alunos, estimulando a evasão e a tentativa de ingresso no mercado de trabalho sem a necessária qualificação, as elevadas taxas de repetência criam custos adicionais para os sistemas de ensino”.

De uma maneira geral, o documento é apresentado como um parâmetro a ser redimensionado pelos professores de acordo com as características de sua clientela e local. Ele apresenta os objetivos do Ensino Fundamental, a contribuição das diferentes áreas do conhecimento, os temas transversais, a concepção de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação e as orientações didáticas, a organização do espaço e do tempo, a autonomia, a interação e a cooperação, além de discorrer sobre a escola, a adolescência e a juventude.

No volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais dedicados a temas transversais para o terceiro e quarto ciclos, há a idéia de flexibilidade do currículo e da

“natureza diferente das áreas convencionais [...] daí optou-se por integrá-los no currículo por meio da transversalidade” [já que] a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe com o *confinamento da atuação dos professores* às atividades pedagogicamente formalizadas e *amplia* a responsabilidade com a formação dos alunos (grifos meus).

Ao referir-se à adoção de projeto pedagógicos na escola, o documento também afirma que eles

“são uma forma de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular. Podem ser utilizados, por exemplo, em momentos específicos do desenvolvimento curricular de modo a envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área. [...] por isso é importante que os professores planejem uma série de atividades organizadas e direcionadas para a meta preestabelecida [no projeto], de forma que, ao realizá-las, os alunos tomem, coletivamente, decisões sobre o desenvolvimento do trabalho [...]” (BRASIL, 1998).

Ao discutir parâmetros e diretrizes curriculares, Cury (2002) afirma que as diretrizes devem ser apropriadas pelos projetos pedagógicos, permitindo o exercício da autonomia dos estabelecimentos no sentido de adequá-las à sua realidade. “Dada a nova legislação e a normatização que lhe é conseqüente, percebe-se que está extinta a noção de ‘currículo mínimo’ nacionalmente fixado. Os entes federativos, assim, gozam de autonomia para enriquecer essas diretrizes com seus parâmetros”. Apesar dessa perspectiva, o autor problematiza sobre a necessidade de cooperação recíproca entre os sistemas acerca dos programas de avaliação e dos componentes curriculares. Tal cooperação deve ser efetivada, tanto na montagem do processo avaliativo quanto na sua metodologia, para não correr o risco de tornar a avaliação um novo paradigma curricular, um currículo mínimo que inviabilize a flexibilidade, impossibilitando a autonomia e a criatividade das escolas que constam na legislação. O risco seria a transformação da cooperação que a lei exige em “formas sofisticadas de políticas centralizadoras”. Outros autores, conforme apresentado adiante, preocuparam-se com a mesma questão.

Essas proposições vão ao encontro das propostas apontadas na LDBEN. Muitos pesquisadores já problematizaram alguns dos significados dessa nova legislação. Segundo Oliveira, R.

⁴(2000, p.77-89), as reformas, sobretudo a LDBEN, buscam descentralizar a gestão e o financiamento da educação, e centralizar o controle e a avaliação.

Quanto à descentralização, Oliveira, R. ressalta que, no Brasil, a manifestação mais evidente é a supra citada Emenda Constitucional - EC n°. 14/96, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – o qual transfere da União para os Estados, Distrito Federal e Municípios a responsabilidade pelo financiamento do ensino fundamental. No pólo da centralização da avaliação do sistema, estabelecem-se exames padronizados para todos os níveis, SAEB, ENEM, SINAES⁵ e outros processos avaliativos no nível federal e, similares, no nível estadual. Esses processos se mostram, do ponto de vista da gestão do sistema, um instrumento que propicia a indução de políticas, sem ter que arcar com eventuais insucessos na gestão direta. É preciso observar, como ressalta o autor, que essas modificações ocorrem num contexto em que, tendencialmente, regulariza-se o fluxo no Ensino Fundamental, impulsionado de forma ambígua tanto por uma perspectiva democratizadora quanto por uma economia de recursos. Assim, no tocante à descentralização, que pode ser vista como transferência de responsabilidade, ganham força expressões e termos como: autonomia, participação, controle da comunidade, racionalização administrativa, municipalização, repasse direto de recursos para a escola, novo padrão de gestão. Na perspectiva da centralização, ganham força, igualmente, as expressões: padrão de qualidade, avaliação de sistema, competição e cultura de avaliação.

⁴ Segundo a ABNT, deve-se colocar a primeira letra do prenome do autor após seu sobrenome, quando se trabalha com dois autores de sobrenomes iguais, com publicações na mesma data.

⁵ Ressalte-se que, em 14/04/2004 a lei n°. 10.186 criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, em substituição ao Provão. O SINAES é composto por quatro instrumentos: auto-avaliação institucional, avaliação institucional externa, avaliação das condições de ensino e processo de avaliação integrada do desenvolvimento educacional e da inovação da área - ENADE.

Ainda segundo Oliveira, R. (2000), juntamente com a idéia de descentralização, introduz-se uma nova concepção de controle, realizado indiretamente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes sistêmicos. Passa-se a controlar o produto do sistema e não o processo que o originou. Nessa lógica, a autonomia da escola passa a ter outro sentido, pois a instituição passa a ser monitorada de outra maneira. O governo federal se desobriga de gastar seus recursos orçamentários com o ensino fundamental, ao mesmo tempo em que aumenta a responsabilidade dos demais entes federados e consegue passar a idéia de um governo que prioriza esse nível de ensino. É uma hábil manobra que faz uso da convivência da mídia, a qual constitui uma faceta da estratégia de implementação dessas reformas. A mídia é utilizada de maneira bastante persuasiva para difundir as medidas adotadas pelo governo. Existe, assim, a preocupação do mesmo em garantir a adesão dos meios de comunicação.

Ainda segundo o autor, no pólo da centralização do sistema de avaliação que as reformas preconizam, difunde-se a concepção de um novo padrão de controle que, substituindo o controle direto, é realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos com funções de inspeção e supervisão, por mecanismos de aferição do controle do produto, ou seja, exames padronizados. Procurou-se, num primeiro momento, disseminar uma cultura de avaliação com as avaliações sistêmicas, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB, baseada na expectativa de que a simples divulgação dos resultados obtidos por sistemas e escolas induziria a melhoria da qualidade, por iniciativas autônomas dos sistemas e escolas e por pressão da comunidade de usuários. Isso significa basear-se na crença de que os instrumentos de avaliação teriam o poder de induzir aperfeiçoamentos pelo simples fato de existirem, tendo, do ponto de vista da gestão do sistema, conseqüências como a transferência

da responsabilidade da gestão e seu eventual fracasso cada vez mais para a ponta, até o limite da escola e uma tendência ao desaparecimento de órgãos administrativos intermediários destinados ao controle, à supervisão e à inspeção. A educação passa a ser responsabilidade da escola, cabendo à administração pública garantir um mínimo de recursos e divulgar os resultados alcançados em cada uma delas. (OLIVEIRA, R. 2000, p. 77-89).

Cury (1997), apresenta análises convergentes a essas feitas por Oliveira. Segundo ele, a LDBEN apresenta como características marcantes a flexibilidade, a descentralização, a desregulamentação e a avaliação. O autor percebe que, no Brasil, os sistemas locais, quando vulneráveis à ação dos mais diferentes tipos de clientelismos, tornam-se disfarçadas formas de privatização do serviço público, com modalidades mascaradas de financiamento privado da educação escolar, como a indução a caixas escolares e apelos a auxílios providos das famílias. Pode haver ainda, coexistindo em lei, uma certa desoficialização ou desescolarização dos sistemas.

Carnoy & Castro (1997), no panorama dos anos 80, identificam, mediante o ajuste econômico e a diminuição dos gastos públicos com serviços, um maior número de matrículas, mas também uma menor qualidade da educação na América Latina, apesar das disparidades entre países e interesses. Busca-se melhorar a qualidade do ensino e, para tanto, alguns países buscavam descentralizar responsabilidades decisórias e de financiamento, para escolas e usuários também.⁶

Como balanço do processo vivido pela educação brasileira, Peixoto (2001) vê dois resultados principais: a) a descentralização pela via da municipalização, que foi induzida pelo governo

⁶ Cf: Oliveira (2002), Martins (2002) e Leão (2001).

federal e teve, de modo geral, um efeito desagregador sobre as redes municipais, afetando sua expansão e qualidade do ensino, não representando democratização efetiva e não havendo, muitas vezes, a necessária transferência de recursos; b) a política de descentralização, que favoreceu a concentração de recursos e de poder e não a democratização da gestão da educação, ressaltando que a experiência internacional evidencia não haver uma relação necessária entre a responsabilidade nominal pela escolaridade obrigatória, sua democratização ou sua boa qualidade.

A respeito da municipalização do ensino, Azevedo (2002) demonstra que ela deve ser entendida como um instrumento de modernização gerencial da gestão pública que tem sido adotada pelo Estado, que crê nas suas possibilidades de promoção da eficácia dos serviços. Isso com a reafirmação recorrente de postulados democráticos, que “se apresentam como justificativa da transferência de competências da esfera central do poder para as locais, respaldadas em orientações neoliberais”. Sob essa lógica, os processos se caracterizam muito mais como “práticas desconcentradoras, em que o local é considerado como uma unidade administrativa a quem cabe colocar em ação políticas concebidas no nível do poder central”. Assim a municipalização do ensino pouco tem contribuído para que se efetive a universalização da educação fundamental com qualidade, representando então um aumento do poder regulatório da ação estatal por meio do aumento dos controles centralizados. Mantêm-se precários padrões de escolarização por meio da municipalização das matrículas, acompanhada de restrições do financiamento dos níveis de ensino de responsabilidade dos municípios.

1.2 - TRABALHO DOCENTE E REFORMA EDUCACIONAL

Nesse conjunto de mudanças legais, até aqui descritas, o trabalho docente é igualmente modificado, uma vez que o professor, também, é alvo de todo esse processo. A abordagem que se segue procura ressaltar aspectos da legislação educacional mais específicos ao trabalho do professor, bem como suas conseqüências. O trabalho docente é entendido aqui como todo um conjunto de atribuições que cabem ao professor, desde suas tarefas dentro de sala de aula, a serem exercidas no trato com os alunos, até outras funções que o professor acaba por exercer como atividades de planejamento e trabalho burocrático.

A atual LDBEN apresenta uma série de delimitações que acabam por se traduzir em atribuições para o trabalho do professor. O artigo 12 apresenta as incumbências dos estabelecimentos de ensino, das quais os professores devem participar. Entre elas estão: elaborar e executar sua proposta pedagógica (I), prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento (V), articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (VI) e informar aos pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica.

O artigo 13 da LDBEN apresenta incumbências específicas dos docentes. Eles devem dedicar-se à elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e do seu plano de trabalho correspondente, zelar pela aprendizagem dos alunos e traçar estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, participando integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à

avaliação e ao desenvolvimento profissional, além de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O artigo 14 da LDBEN afirma que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme os princípios da (I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e (II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No tocante a essas atribuições específicas do professor constantes dos artigos 12, 13 e 14 da LDBEN, podem-se notar significativas mudanças, com ampliação das atividades próprias da docência, ampliando espaços de participação. A lei educacional mais específica que antecede a atual LDBEN, a lei 5692 de 1971, não apresenta atribuições docentes com a especificidade da lei ora em vigor. Atualmente, o professor deve, além de se ocupar da regência de turmas, dedicar-se às atividades de planejamento pedagógico e da proposta da escola, contribuindo com as ações de avaliação, a gestão escolar e a articulação da escola com as famílias e comunidades. A partir dessas realidades ampliadas, esse trabalho busca investigar, nas organizações escolares e no trabalho escolar, assim como, nas condições e situações do trabalho docente, as possíveis situações de intensificação aí presentes, além de questões relativas à resistência ao trabalho docente.

O FUNDEF foi criado pela lei nº. 9424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, implantado automaticamente a partir de 1998 e com extinção definida pela Constituição Federal para 31 de dezembro de 2006. Ele estabelece um fundo com recursos oriundos do ICMS, do FPE, do

FPM, e de parcela do IPI⁷ dos estados e municípios. Em seu artigo sétimo, assegura 60% dos recursos para remuneração dos profissionais do magistério. O artigo 9º prevê a elaboração do plano de carreira e remuneração do magistério, e o 13º artigo apresenta critérios para os ajustes de contribuições do valor que corresponda a um padrão mínimo de qualidade de ensino definido nacionalmente. Entre eles estão: a capacitação permanente dos profissionais da educação, a busca do aumento do padrão de qualidade do ensino e a jornada de trabalho que incorpore os movimentos diferenciados das atividades docentes.

De acordo com a análise de Davies (2001), há muitos equívocos e imprecisões tanto no FUNDEF quanto em outros documentos do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e do Tribunal de Contas, permitindo interpretações contraditórias sobre como calcular o custo/aluno, quanto destinar aos pagamentos e a quem destiná-los, a origem de recursos, a confusão de recursos com tributos, entre outras.

O PNE foi criado pela lei nº. 10.172/01, e define as metas a serem atingidas pela educação no país na década que começa com a sua aprovação, bem como os meios para essas metas se realizarem. Para o ensino fundamental, propõe universalizar o atendimento em cinco anos, ampliando sua duração para nove anos⁸. Busca também regularizar o fluxo escolar, elaborar padrões de infra-estrutura - incluindo materiais e espaciais – e formular os projetos pedagógicos.

⁷ Imposto sobre produtos industrializados – IPI; Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação – ICMS; Fundo de participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE; Fundo de participação dos Municípios – FPM (BRASIL, 1996).

⁸ Conforme lei 11.274/06, supracitada.

Ao referir-se ao magistério da educação básica, o PNE considera que a melhoria da qualidade do ensino só será alcançada com a valorização do magistério, e que isso implica nas condições de trabalho, de salário e de carreira, além da formação inicial e continuada dos professores. Entre os requisitos para a valorização do magistério, o documento aponta uma jornada de trabalho que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula, ressaltando também que a desejada valorização do magistério depende do compromisso social e político do próprio magistério. Isto estaria a cargo dos professores, e não dos sistemas de ensino. A implantação dos planos de carreira e a destinação de 20 a 25% da carga horária dos professores para a preparação das aulas e avaliações e para as reuniões pedagógicas são outros objetivos e metas do PNE.

Vários problemas relacionados ao PNE são apontados por Pinto (2002). Segundo o autor, foram vetados os mecanismos que viabilizariam financeiramente o atendimento das suas metas. A lei propõe, também, que haja uma priorização do ensino fundamental, não ocorrendo, para isso, o acréscimo de recursos do governo federal. Não é cumprida a fórmula do cálculo de valor mínimo a ser gasto por aluno, além de tornar possíveis interpretações dúbias e possibilitar brechas que permitam o descumprimento de suas proposições pelos órgãos governamentais.

Outro documento educacional importante é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, aprovado pelo Senado em 01/06/2006 pela Proposta de Emenda Constitucional – PEC 9/2006. Ele deverá entrar em vigência a partir de primeiro de janeiro de 2007, com implantação gradativa nos primeiros quatro anos, e vigorar até 2019. O FUNDEB constitui um fundo nos moldes do

FUNDEF, porém referente a toda educação básica, ou seja, inclui a Educação Infantil (0 a 5/6 anos), o Ensino Fundamental (6/7 a 14 anos), o Ensino Médio (15 a 17 anos) e a Educação de Jovens e Adultos, esta destinada àqueles que ainda não têm ou não completaram a escolarização. A previsão de atendimento é de 48 milhões de alunos, quando o FUNDEB estiver plenamente implantado, com 20% das receitas de impostos e transferências dos Estados e Municípios (cerca de R\$ 51 bilhões) e uma parcela de complementação da União (cerca de R\$ 5 bilhões).

A versão preliminar do FUNDEB apresenta ainda, em seu artigo 15, parágrafo primeiro, que pelo menos 60% dos recursos anuais serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação em efetivo exercício na educação básica da rede pública. A implantação do FUNDEB só será efetiva se não percorrer os mesmos caminhos do FUNDEF, tão criticados pelos estudiosos educacionais.

A fim de demonstrar a grande conexão existente nas reformas educacionais entre ensino e trabalho docente, retome-se o documento introdutório dos PCN, abordado no item anterior. O texto afirma que

“a formação de professores de quinta a oitava séries também precisa ser revista; feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho dos outros professores, com pais e em especial, com seus alunos” (BRASIL, 1998).

Tudo isso vem após as análises das taxas de escolarização, da evasão, da repetência, do tempo de conclusão, da proficiência média em leitura e das funções docentes, dando a entender que

os professores de tal nível, com a formação que têm, não conseguem dar aulas ou se envolver em práticas pedagógicas, ou seja, os responsabiliza sutilmente pelos dados apresentados. Além disso, o documento faz outras observações: considera que os professores devem conhecer seus alunos nos mais diferentes aspectos, levando em conta não só suas idades, mas também as situações socioeconômicas em que eles vivem, as influências étnicas e culturais e as diferenças individuais. Ressalta a qualidade da relação entre alunos e professores. Assim,

“Alunos dizem que gostam e vão bem em certa área porque o professor é legal, é justo, é interessado (na matéria e nos alunos), respeita os alunos, tem paciência para explicar, sabe encarar brincadeiras, ouve os alunos e mantém um ambiente propício ao trabalho escolar – nem permissividade, nem autoritarismo”.

Essa questão é tida como crucial quando “são inegáveis as difíceis condições de trabalho: professores estressados, sobrecarregados de trabalho, dificilmente conseguem corresponder a todas as qualidades valorizadas pelos alunos. [E] [...] frente a esse conjunto de dificuldades, muitos alunos desenvolvem atitudes que podemos chamar de resistência à escola [...] esses alunos desafiam a escola e os professores.[...]”

Essa abordagem dos PCN expõe, ainda, que uma das queixas apontadas por professores e equipes de escola diz respeito à violência. As discussões acerca desse tema no ambiente escolar têm se avolumado, e serão abordadas no capítulo quatro.

Os pontos teórico-analíticos aqui apresentados devem ser vistos como elementos que emergem da realidade dos ambientes escolares. O apelo à participação dos profissionais na gestão escolar é um dos elementos da regulação estatal dos sistemas de ensino e dos processos de trabalho. A realidade aqui exposta além de modificar a gestão escolar, também o faz com o processo de trabalho docente, inserido que está em novas organizações escolares e no trabalho escolar⁹, ampliando as áreas de atuação do professor. Como analisa Oliveira (2003, p.32),

⁹ Cf. OLIVEIRA (2002).

“os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais de mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas [...], [têm] de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. [...] podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos 1990 traz conseqüências significativas para a organização e gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza e definição.[...] compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação [...]”.

Parece estar claro que, entre as conseqüências desse conjunto de reformas educacionais, o trabalho do professor não deixa de ser influenciado. Já se tem percebido que, além da perda de autonomia em diversos aspectos, como das próprias escolhas disciplinares – devido à intensificação das avaliações externas sobre o ensino -, o professor tem enfrentado, como identificou Oliveira (2001), maior número de questões disciplinares, devido ao uso da progressão continuada a reboque da implantação dos ciclos de formação. Esta, como se sabe, pode ser vista como artifício para diminuir a evasão e a repetência e para corrigir os fluxos educacionais, além de ser outra forma de limitar a autonomia docente. Com os princípios da descentralização e da municipalização, percebe-se a transferência de responsabilidades para a escola, sem contrapartida de recursos financeiros. Aliada, ainda, à histórica desvalorização salarial da categoria docente.

Está constituído um cenário de precariedade e desvalorização do trabalho docente, levando à sua intensificação, aspectos que serão discutidos no capítulo três. Tais situações podem se manifestar de formas distintas nas diversas redes e sistemas de ensino. São novas exigências de tempo e dedicação, escassez de recursos, negação de direitos e necessidades, como plano

de carreira e jornada de trabalho que incluam os vários momentos que extrapolam a presença na sala de aula.

Este estudo analisa o trabalho docente em uma rede municipal mineira, a do município de Betim. A cidade foi escolhida como alvo da pesquisa devido à possibilidade de compor um importante cenário para as análises que o estudo pretende realizar, à escassez de estudos sobre sua rede de ensino, e à importância econômica que ela possui no cenário mineiro. Este motivo induz à consideração de que a rede municipal de ensino na cidade não é atingida pela escassez de recursos educacionais da mesma forma que a maioria das cidades brasileiras.

As análises e as observações preliminares da rede municipal de ensino de Betim ilustram, um pouco, as transformações pelas quais a educação tem passado, também no âmbito municipal, sobretudo com a adoção dos ciclos de formação. O recorte do trabalho docente contribuirá para a percepção de um outro viés da escola, aquele da realização do trabalho do professor. Este nem sempre tem sido focado pelos estudos que discutem as atuais configurações escolares. Tais estudos, comumente, têm o direcionamento para âmbitos político-administrativos das reformas, bem como para suas conseqüências para a qualidade do ensino.

Buscar-se-á identificar e analisar como o referido conjunto de reformas se reflete no trabalho dos professores do ensino fundamental da cidade, bem como conhecer as condições objetivas das práticas de trabalho docente que levam à intensificação do trabalho. Pode-se perceber, a partir das análises aqui apresentadas, como o trabalho docente tem se modificado a partir do amplo contexto de reformas educacionais brasileiras. Novas e maiores atribuições docentes, dificuldades de financiamento e adoção de avaliações externas, como apontaram os autores

consultados, evidenciam a constituição de um novo cenário onde o trabalho dos professores se desenvolve, e apontam caminhos de pesquisa como esta, aqui apresentada.

2 - A REFORMA EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE BETIM

Este capítulo centra seu foco na rede municipal de ensino de Betim. Após a caracterização da cidade, são apresentadas a estrutura e a composição da rede de ensino betinense, seguidas da caracterização da carreira docente. Em seguida, são analisados os caminhos que as reformas educacionais tem seguido na cidade, com a problemática da implantação dos ciclos de formação e as implicações disso para o trabalho dos professores. Dessa forma, estará descrito, em diversos aspectos, o cenário em que a docência se realiza.

2.1 - CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BETIM

Localizada a trinta quilômetros a oeste da capital do Estado, Betim foi fundada em 1938 e pertence à Região Metropolitana de Belo Horizonte, na região central de Minas Gerais. Hoje a cidade é a sexta de Minas Gerais em número de habitantes, e a segunda em arrecadação de impostos. A economia da cidade é baseada, sobretudo, nos setores secundário e terciário. No ano de 1998, ambos os setores já correspondiam por cerca de 95% da população ocupada do município em empregos formais (do montante da população economicamente ativa). De acordo com dados de 2005 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Betim possui a segunda maior arrecadação de impostos do estado, além do 17º maior produto interno bruto - PIB do Brasil, e segundo de Minas Gerais. De acordo com uma pesquisa da Fundação

Getúlio Vargas, também de 2005, a cidade é classificada como a 19ª melhor do país para se trabalhar, a 10ª da região sudeste e 2ª de Minas Gerais.

A tabela abaixo apresenta alguns dados comparativos:

TABELA 1

População/IDH

Município/Estado	População absoluta	IDH
Betim	356.766	0,666
Belo Horizonte	2.271.790	0,601
Minas Gerais	18.411.911	0,823

Fontes: Atlas da Fundação João Pinheiro, 2005
Almanaque Abril Brasil, 2003

A TAB 1 um apresenta a população absoluta de Betim, 356.766, sexta maior de Minas Gerais.

A cidade apresenta índice de desenvolvimento humano – IDH de 0,666, maior do que o da capital do estado, que é de 0,601, porém abaixo da média estadual, que é de 0,823.

TABELA 2

Arrecadação de Impostos - 2005

Municípios	Ranking em MG	Valor (em bilhões)
Belo Horizonte	Primeira	4,88
Betim	Segunda	2,34
Uberlândia	Terceira	1,02
Contagem	Quarta	0,761

Fonte: Jornal O Tempo - Betim, 25/11-01/12/2005

A arrecadação de impostos pelo governo estadual na cidade de Betim corresponde a 15% do total, representando a segunda maior do estado, menor apenas do que a da capital Belo Horizonte. Os 2,34 bilhões de reais arrecadados em 2005 são ainda maiores que o dobro da cidade de Uberlândia, que apresenta o terceiro maior valor do estado, e também maiores que o

triplo da arrecadação da cidade de Contagem, quarta posição entre as maiores de Minas Gerais, conforme mostra a TAB 2.

2.2 - A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM

2.2.1 - CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A cidade de Betim possuía, no ano de 2005, um total de 121 escolas, sendo 65 municipais e 31 estaduais. A Rede Municipal de Ensino de Betim – RMB – é integrada ao Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais. As tabelas abaixo apresentam algumas informações gerais da educação em Betim.

TABELA 3

Número de escolas nas redes públicas

Betim	121
Belo Horizonte	1.240
Minas Gerais	17.308

Fonte: Atlas da Educação de Minas Gerais.

Fund. João Pinheiro, 2005

As 121 escolas de Betim correspondem a 0,7 % das escolas do estado. A capital do estado, Belo Horizonte, possui 7% do total de escolas de Minas Gerais.

TABELA 4

Taxa de analfabetismo - Porcentagem - 2000

Betim	11,20
Belo Horizonte	5,56
Minas Gerais	11,20

Fonte: Atlas da Educação de Minas Gerais.

Fund. João Pinheiro, 2005

A taxa de analfabetismo, representada na TAB 4, corresponde à porcentagem de analfabetos de 25 anos ou mais, em 2000. A taxa da cidade de Betim é a mesma do estado de Minas Gerais, e praticamente o dobro da taxa da capital mineira.

TABELA 5

Alunos por turma – 5ª a 8ª série - 2003

Município/Estado	Média
Betim	33,99
Belo Horizonte	32,22
Minas Gerais	32,93

Fonte: Atlas da Educação de Minas Gerais.

Fund. João Pinheiro, 2005

O número médio de alunos por turma de quinta a oitava série do ensino fundamental no ano de 2003 é praticamente o mesmo em Betim se comparado com Belo Horizonte e com o número estadual. Betim apresenta cerca de um aluno a mais nas turmas em questão que as duas outras redes constantes da TAB 5.

TABELA 6

Docentes com Ensino Superior Completo - 2003

Betim	99,16 %
Belo Horizonte	98,89 %
Minas Gerais	97,85%

Fonte: Atlas da Educação de Minas Gerais.

Fund. João Pinheiro, 2005

A TAB 6 se refere ao número de docentes com ensino superior completo que atuaram nas turmas dos quatro anos finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série) em 2003. Betim possui a maior porcentagem, 99,16%, estando menos de 1% acima de Belo Horizonte e quase 2% acima da taxa de Minas Gerais, conforme TAB 6.

TABELA 7

Ensino Fundamental: evolução da taxa de matrícula, retenção e evasão

Ano	Matrícula inicial	% Aprovação	% Reprovação	% Evasão
1992	23.328	78,5	21,5	6,7
1998	44.243	93,5	6,5	5,3
2004	54.582	91,5	8,5	7,2

Fonte: Atlas da Educação de Minas Gerais. Fund. João Pinheiro, 2005

A rede de ensino de Betim tem crescido bastante nos últimos anos, como demonstrado na TAB 7. Em relação ao ensino fundamental, o número inicial de matrículas aumentou em mais de 10.000 entre os anos de 1998 e 2004. O número de 2004 é maior que o dobro registrado em 1992. O aumento do número de matrículas na rede municipal parece dever-se à legislação educacional, que transferiu para os municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental.

Ainda na TAB 7, há as porcentagens de aprovações da cidade no ensino fundamental, que sofreram uma pequena queda entre 1998 e 2004, enquanto as reprovações aumentaram em 2% entre estes dois anos analisados, praticamente o mesmo percentual de aumento da porcentagem de evasão no mesmo período.

TABELA 8

Indicadores de qualidade: rendimento dos alunos da 8ª série

Região	Matemática Acima do nível recomendado	Português Acima do nível recomendado	Índice de qualidade de ensino
Betim	7,30%	15,0%	0,59%
Belo Horizonte	13,40%	23,0%	0,65%
Minas Gerais	12,0%	18,6%	0,63%

Fonte: Atlas da Educação de Minas Gerais. Fund. João Pinheiro, 2005

A TAB 8 apresenta alguns comparativos de qualidade do rendimento dos alunos da oitava série do ensino fundamental. A porcentagem de alunos acima do nível recomendado em matemática e português em Betim é menor que a de Belo Horizonte e de Minas Gerais, assim como também é menor o índice de qualidade de ensino na oitava série. Para a construção dos indicadores de qualidade do ensino constantes do Atlas da Educação de Minas Gerais, utilizaram-se como fontes de dados os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB, um dos programas do Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública - SIMAVE, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, do governo federal. Em 2002 e 2003, o PROEB aplicou, respectivamente, testes de Língua Portuguesa e de Matemática aos alunos da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do ensino médio de todas as escolas estaduais. Em muitos municípios, foram incluídos também os

alunos das escolas municipais das mesmas séries. Com as respostas dos alunos aos itens destes testes, construíram-se proficiências segundo a mesma escala do SAEB, avaliação feita pelo governo federal em todas as unidades da Federação.

No ano de 2005, a cidade apresentava 65 escolas municipais e 31 estaduais. Entre as municipais, 43 possuem os 3 ciclos do ensino fundamental, 14 possuem apenas 1º e 2º Ciclos do ensino fundamental, 03 possuem apenas o 1º Ciclo do ensino fundamental, 02 possuem apenas o 2º Ciclo do ensino fundamental, 01 possui apenas o 3º Ciclo do ensino fundamental, 04 possuem ensino médio, 27 possuem educação de jovens e adultos, 04 possuem educação profissionalizante, 02 possuem ensino infantil.

Entre as escolas estaduais, 02 possuem apenas ensino médio, 04 possuem apenas ensino fundamental, 20 possuem ensino fundamental completo, 07 possuem ensino fundamental de 5ª a 8ª, 10 possuem educação de jovens e adultos. O número de alunos que estudaram nas escolas da cidade em 2005 na rede estadual é 18.219 no ensino fundamental, e 20.187 no ensino médio. Os números de alunos da rede municipal, apresentados na TAB 9, somam 51.802.

TABELA 9

Alunos matriculados na rede municipal de Betim - 2005

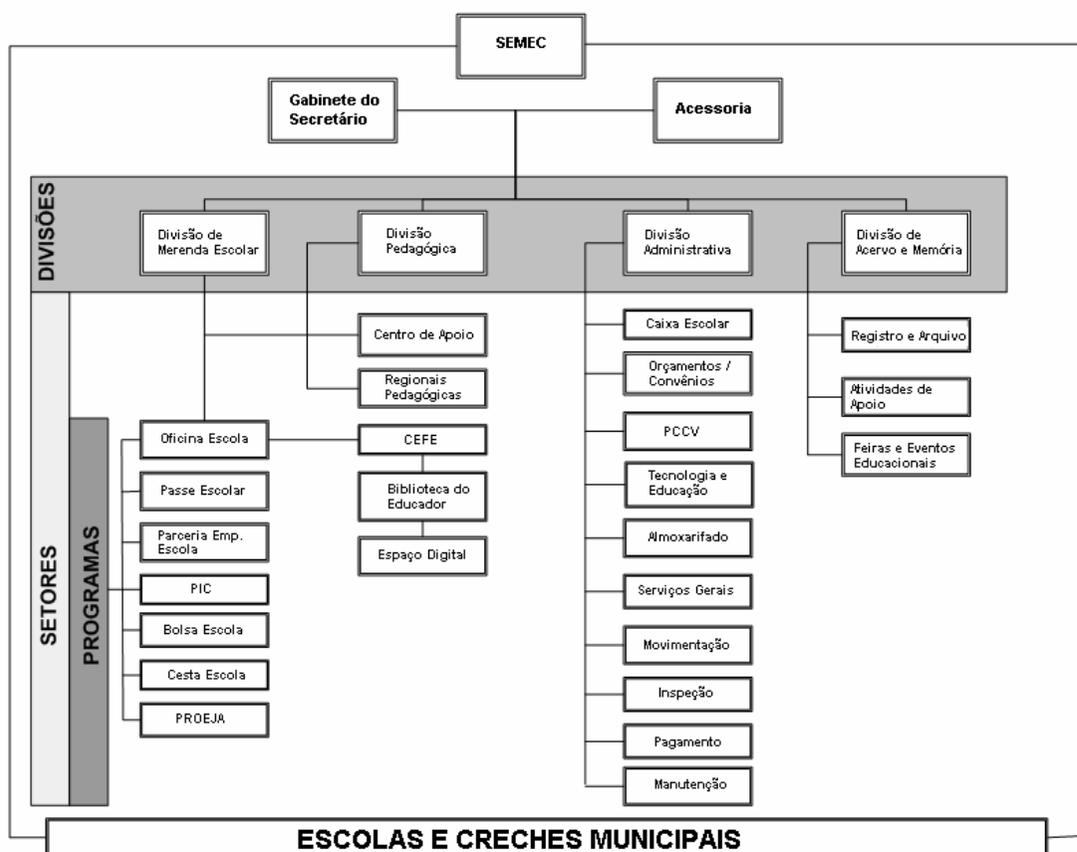
Turno	Creche	Pré-escola	1º. Ciclo EF	2º. Ciclo EF	3º. Ciclo EF	EM	E. Prof.
Diurno	266	497	14.267	15.407	13.080	-	-
Noturno	-	-	-	1.743	4.665	1.527	350
Total	266	497	14.267	17.150	17.745	1.527	350

Fonte: Secretaria de educação de Betim, 2005

Há ainda, em Betim, entre as instituições infantis, 37 instituições conveniadas (02 confessionais, 05 filantrópicas e 30 comunitárias), 02 escolas municipais infantis e 02 núcleos infantis. O total de crianças de zero a cinco anos atendidas em creches conveniadas foi de 6.049 no ano de 2005.

2.2.2 - A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A secretaria de Educação de Betim é formada pelo Gabinete do Secretário e pela Assessoria, além de quatro divisões (Merenda Escolar, Pedagógica, Administrativa e Acervo e Memória), sendo cada uma dessas subdivididas em setores específicos do universo educacional. A rede se completa com as escolas municipais e creches, conforme demonstra o organograma abaixo:



Fonte: BETIM, 2003

A Divisão Pedagógica tem como atribuição propor políticas educacionais para o município, que atendam às diversas modalidades de ensino, além de políticas de formação permanentes dos profissionais da educação, elaborar projetos que promovam a integração entre governo e comunidade e estabelecer diretrizes para a ação educacional escolar e extra-escolar, conforme consta na proposta pedagógica (BETIM, 2003). A divisão pedagógica, por lidar mais diretamente com o trabalho docente na escola, será apresentada em sua composição:

- Regionais Pedagógicas, que têm a função de estabelecer relações entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares, prestando assessoria direta às

escolas, acompanhando, avaliando, propondo intervenções necessárias. Há 4 regionais e uma equipe para a escola noturna.

- Centro de Referência e Apoio ao Portador de Necessidades Especiais que objetiva promover o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais, desde seu diagnóstico e encaminhamento às escolas até o atendimento psicoterápico no Centro de Apoio, além de apoiar as regionais pedagógicas e as famílias desses educandos.
- Centro de Formação do Educador – CEFE, implantado em 2002 com o intuito de “propiciar ao educador momentos de estudo, de investigação, de sistematização de conhecimentos (re)construídos, de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, além de promover a troca de experiências pedagógicas” (BETIM, 2003, p.8)
- Biblioteca do Educador que objetiva dinamizar o atendimento às necessidades dos profissionais da educação, na implantação de uma política de desenvolvimento dos hábitos de leitura entre os educadores e os alunos da rede municipal.
- Espaço Digital que forma o professor para o uso de tecnologia no processo educativo.

A Divisão Pedagógica conta ainda com Programas Suplementares, tais como:

- a) Oficina Escola Rosalino Felipe, que busca, em parceria com as escolas, minimizar a evasão e resgatar a auto-estima dos educandos por meio de atividades culturais, educativas e de formação profissional.

- b) Programa de Integração Curricular (PIC), que busca, por meio de parcerias entre empresas da cidade e a prefeitura, dar suporte às escolas do ensino fundamental no desenvolvimento de projetos multidisciplinares.

- c) Programa de Ensino de Jovens e Adultos (PROEJA), que desenvolve ações sócio-educativas e busca alfabetizar os pais de alunos beneficiados com os programas Bolsa Escola e Cesta Escola.

- d) Projeto Parceria Empresa & Escola, que busca melhor atender aos alunos carentes da rede municipal.

- e) Passe Escolar para alunos que não conseguiram se matricular em escolas próximas à própria residência e que tenham comprovada a insuficiência de recursos.

- f) Cesta Escola que busca combater o trabalho infantil e a evasão escolar, elevar o bem-estar de famílias carentes com filhos em idade escolar, incentivar a escolarização e desenvolver ações sócio-educativas complementares, por meio de compra de produtos alimentícios, de limpeza e higiene em supermercados conveniados no município (BETIM, 2003).

As divisões: Coordenação, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil são setores em que se desdobra a divisão pedagógica (não constantes no cronograma da SEMED):

- Coordenação: deve promover a articulação entre os setores que compõem a divisão, e estabelecer diretrizes para o planejamento e ação educacional no município.
- Ensino Fundamental: com a atribuição de atuar “junto aos educadores da Rede, às equipes regionais e outros espaços, buscando estratégias que viabilizem a aprendizagem, com qualidade, de todos os alunos da Rede, subsidiando na implementação da Proposta Político-Pedagógica” (BETIM, 2003, p.7). Propor a construção de uma política de formação para a Rede Municipal de Betim, promovendo a formação continuada de todos os profissionais da educação.
- Ensino Médio: procura desenvolver a articulação entre as escolas que oferecem esta modalidade.
- Educação infantil: busca acompanhar e assessorar as creches e escolas infantis, promovendo formação continuada e estreitamento de relações entre elas e a SEMEC.

2.2.3 – COMPOSIÇÃO DO QUADRO DE PESSOAL DAS UNIDADES ESCOLARES

O quadro de funcionários das escolas é composto de maneira diferenciada, de acordo com o número de turmas e turnos que compõem cada uma delas. Há um diretor para qualquer número de turmas, dois vice-diretores para escolas com 3 turnos, e 1 vice-diretor para escolas com dois turnos de funcionamento. Cada escola com número de turmas igual ou maior que cinco possui um secretário. Técnicos de secretaria e de biblioteca há um por turno para escolas com número de turmas entre 1 e 13; dois funcionários de cada função, por turno, para escolas com número de turmas entre 14 e 17; e três funcionários, por turno, para escolas com número de turmas maior que 17 (BETIM, 2003).

O número de agentes de serviço escolar varia da seguinte forma: dois para escolas com 1 a 4 turmas, 3 para cinco a dez turmas, 4 para onze a treze turmas, 5 para quatorze a dezessete turmas, e 7 agentes para escolas com mais de 17 turmas (BETIM, 2003).

O número de professores obedece ao quantitativo de 1.3, ou seja, 30% mais professores do que turmas (13 professores para cada 10 turmas). Em determinados casos, devido às características da escola e a solicitações feitas pela escola à secretaria de educação por meio de projetos pedagógicos, pode-se elevar esse quantitativo de professores para 1.4, ou seja, 14 professores para cada 10 turmas (BETIM, 2003).

O TAB 10 abaixo apresenta o número de servidores municipais nos principais cargos relacionados ao ensino

Tabela 10

Distribuição de cargos na SEMED

CARGO	QUANTIDADE	
	1998	2005
Agente de serv. Escolares	552	873
Auxiliar de administração	9	9
Bibliotecônomo	7	3
Diretor	68	79
Pedagogo	183	253
Pedagogo LC	5	5
Professor PI	1086	1464
Professor PII	637	771
Professor PIII	41	60
Professor auxiliar II	35	24
Professor auxiliar III	4	10
Secretário adjunto	1	1
Secretário de escola	10	56
Técnico de biblioteca	50	145
Técnico de secretaria	95	203
Vice-diretor	82	104
Psicólogo	2	5

Fonte: Prefeitura Municipal de Betim, 2005

A TAB 10 apresenta o número de funcionários por cargo, nos anos de 1998 e 2005. No início do ano de 2002 foi realizado concurso público pela prefeitura da cidade, o que ajuda a explicar o expressivo aumento do número de funcionários em diversos cargos. Tal crescimento foi maior para os cargos de agente de serviços escolares, pedagogo, professores PI¹⁰ e PII, secretário de escola, técnico de biblioteca e técnico de secretaria.

¹⁰ Na RMB, PI é o professor que leciona nos primeiros anos do Ensino Fundamental, PII o professor que leciona nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, e PIII o professor que leciona no Ensino Médio.

2.2.4 - A CARREIRA DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Estatuto do Magistério público municipal de Betim, lei nº. 2171 de 30/09/91, apresenta, em seu capítulo II, as atribuições específicas dos cargos. No artigo 53 há:

são atribuições específicas do cargo de professor: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina, elaboração de programas e planos de trabalho; controle e avaliação do rendimento escolar; recuperação dos alunos; reuniões; auto-aperfeiçoamento; pesquisa educacional e cooperação no âmbito da escola para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem como da ação educacional; participação na vida comunitária da escola.

Em um dos primeiros itens do capítulo II desse Estatuto encontram-se as metas da SEMEC para a educação básica. Entre elas, destacam-se:

- Construção de projeto político pedagógico.
- Desenvolvimento de ações que garantam política educacional inclusiva.
- Redimensionar ações pedagógicas considerando o aluno como centro do processo educacional.
- Combater intensamente a evasão escolar através de currículo aberto, flexível e integrado [...]
- Reduzir a defasagem entre a idade e o nível de escolaridade dos alunos do ensino fundamental
- Propiciar a organização dos tempos escolares de forma ampla, flexível e progressiva[...]
- Propiciar o uso de tecnologias da informática como meio de acesso a novas aprendizagens.
- Ampliar o coletivo dos professores do ensino fundamental, possibilitando a organização de pequenos coletivos por fases do ciclo, garantindo assim a construção de projetos, aprofundamento teórico, intervenções pedagógicas e avaliação no processo ensino-aprendizagem.
- Divulgar a escola como espaço de cultura, articulando-se como produção cultural das comunidades [...] (BETIM, 1991).

Os trabalhadores de Betim dispõem de Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV, instituído pela lei nº. 2.886 de 24/06/96. Além da progressão por tempo de serviço, o servidor, com o plano, pode obter até 15 padrões por nova qualificação ou titulação. Cada padrão corresponde a 2,5% do salário base. A Portaria SEMED nº. 004/23-03-2005 implanta novas regras para progressão dos servidores no PCCV, com destaque para o limite de progressões por período de aquisição, conforme art. 2º. Antes não havia limite. E, o art. 3º condiciona a apresentação de certificados de novas qualificações apenas expedidos por instituições de ensino superior credenciadas no sistema federal ou estadual de ensino, ou instituições que obtiverem Atestado de Capacidade Técnica emitido por instituição federal ou universidade sediada em Betim. Anteriormente não havia esses condicionantes, que passaram a limitar bastante as formas de ascensão no PCCV. A TAB 11 mostra uma drástica redução nas concessões de padrões pelos professores após a referida portaria. Em 2004, mais de 2400 padrões foram concedidos para PI e PII, e em 2005, em ambos os casos, esse número foi reduzido e menos de 200. As concessões passam de 94 a 02 no mesmo período para o PIII.

TABELA 11

Progressões concedidas aos professores no PCCV

ANO	PI	PII	PIII
1998	390	100	20
2004	2521	2405	94
2005	152	129	02
Total (entre 1996 e 2005)	8132	5777	298

Fonte: SEMED, 2005

A TAB 12, abaixo, mostra os salários dos professores das redes municipal de educação de Betim e estadual de educação de Minas Gerais. Na rede estadual de ensino a denominação do cargo de professor é Professor da Educação Básica - PEB, sendo diferenciadas por níveis, conforme consta do plano de carreira do funcionalismo estadual. Na construção da tabela, para efeitos comparativos, os cargos da rede estadual, nos níveis correspondentes às etapas do ensino fundamental e ao ensino médio foram localizados de acordo com a denominação utilizada na rede municipal de Betim, ou seja, PI, PII e PIII.

TABELA 12

Salários dos professores de Betim e da Rede Estadual de Educação - 2006

Cargo	Rede municipal de Betim	Rede Estadual de Minas Gerais
PI	R\$ 563,64	R\$ 305,00
PII	R\$ 934,54	R\$ 333,28
PIII	R\$ 1.340,26	R\$ 496,00

Fonte – Sind-UTE/Betim (2006) e SEE/MG (2006)

Segundo o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação - Sind - UTE, há 6% de acréscimo nesses valores a serem pagos a partir de setembro de 2006 na rede municipal de Betim. De acordo com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos - DIEESE, subseção Sind - UTE, para os três cargos efetivos apresentados na tabela para a rede de Betim, há perdas salariais de 25,32%, sendo necessário um reajuste de 33,90% para que os salários voltem a ter o mesmo poder aquisitivo de maio de 1996 na cidade.

Em comparação com os salários pagos aos professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais, conforme a TAB 12, a prefeitura de Betim paga soldos superiores para os três níveis

do professorado. No caso dos professores PII e PIII, os salários pagos em Betim chegam a ser praticamente o triplo daqueles pagos pela rede estadual de ensino.

TABELA 13

Professores efetivos e contratados pela Prefeitura de Betim

Situação funcional	Ano	
	2001	2005
Contratados	718	162
Efetivos	1550	2421
Total	2268	2583

Fonte: Prefeitura Municipal de Betim, 2005

A TAB 13 demonstra o número de professores efetivos e contratados nos anos de 2001 e 2005 na prefeitura de Betim. Em virtude da realização do concurso público para a rede de ensino da cidade no ano de 2002, verifica-se grande diminuição do número de professores contratados e aumento no número de efetivos. Porém, ainda permanece significativo o número de docentes contratados no ano de 2005: são 162 trabalhadores.

No tocante aos direitos trabalhistas, podem-se ressaltar alguns itens que constituem em limitações dos mesmos, representando uma degradação de certos direitos, já que dificultam ou impedem o acesso a eles.

A Portaria SEMED nº. 01/05, que estabelece normas para concessão de licença especial remunerada dos trabalhadores da educação, dificulta o acesso a tal licença, aumentando para 5 anos de efetivo exercício o pré-requisito para solicitação de licença para continuidade de estudos. A norma anterior era apenas os 3 anos do estágio probatório. Em caso de concessão,

o licenciado deve apresentar periodicamente notas e frequência, e a renovação da licença estará condicionada ao desempenho positivo no curso.

Há algumas limitações dos direitos trabalhistas referentes às férias e às férias-prêmio. De acordo com o estatuto do funcionalismo municipal, o funcionário adquire 30 dias consecutivos de férias regulamentares após doze meses de exercício. Porém, de acordo com o artigo 73, perde o direito a férias o funcionário que no período aquisitivo anterior houver gozado de mais de dois meses de licença para tratamento de saúde, por motivo de doença em pessoa da família ou licença sem vencimento.

As férias-prêmio, constantes do artigo 75 do estatuto do funcionalismo, são adquiridas após cinco anos de efetivo exercício, sendo correspondentes a três meses com todos os direitos e vantagens do cargo efetivo. Entre os motivos que levam à perda das férias-prêmio, estão o uso do artifício de licença sem vencimentos, licença para tratamento de saúde por mais de 180 dias consecutivos ou não, e licença por motivo de doença de familiar por mais de 120 dias, consecutivos ou não.

Até o ano de 2005 não havia um instituto de previdência próprio dos servidores municipais, nem tampouco recolhimento de contribuição. Tal situação constituiu-se em motivo de grande preocupação do funcionalismo municipal. Ao longo do mesmo ano letivo vários foram os encontros dos funcionários das escolas, sobretudo com a coordenação do sindicato, para esclarecimentos e conscientização sobre o assunto.

2.3 AS MUDANÇAS NO TRABALHO ESCOLAR E NO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE BETIM A PARTIR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

2.3.1 - POLÍTICA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM – RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA E PRINCÍPIOS

Desde o início da década de 90 a rede municipal de educação de Betim vem passando por uma série de mudanças. A mais significativa delas foi a implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental. A substituição do sistema seriado pelos ciclos de formação, na rede municipal de ensino de Betim deu-se através da Resolução SEED¹¹ n°. 01/98, de 02/02/1998 que, baseada na atual LDBEN ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos e converteu a seriação anual em ciclos de ensino/aprendizagem em regime de progressão continuada, com implantação gradativa.

A implantação dos ciclos foi um ato de culminância de um processo de mudanças por que passava a educação no município desde o início da última década do século XX. Conforme atestam alguns documentos produzidos pela própria prefeitura, como materiais de divulgação e preparação para congressos educacionais, portarias, decretos e revistas educacionais da rede, havia uma intensa movimentação envolvendo professores e gestores da educação num processo de ressignificação das práticas e dos objetivos da escola.

¹¹ Secretaria Municipal de Educação de Betim. Posteriormente, o nome SEED foi substituído para SEMEC e depois mais uma vez para SEMED, como atualmente é chamada a secretaria de educação da cidade. Este trabalho apresenta documentos editados pela secretaria em questão em períodos em que vigoram os três nomes, que foram preservados a fim de manter a fidelidade das referências bibliográficas.

Entre os anos de 1993 e 1996, a cidade foi governada pela prefeita Maria do Carmo Lara Perpétuo, do Partido dos Trabalhadores - PT. O governo seguinte, que durou entre 1997 e 2000, teve como prefeito Jésus Mário de Almeida Lima, do mesmo partido. Após este período, iniciou-se o governo do atual prefeito, Carlaile de Jesus Pedrosa, do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), reeleito nas últimas eleições de 2004. A análise das políticas educacionais desse período é o ponto de partida para o entendimento do funcionamento e das práticas educacionais do município.

A principal mudança foi a adoção do sistema de ciclos de formação humana no ensino fundamental. Porém, as origens de tal adoção remontam aos anos anteriores, como afirmou o Secretário Municipal de Educação do primeiro governo petista na cidade, Carlos Roberto de Souza, em editorial da Revista Rede de agosto de 1996, editada pela própria prefeitura. Entre os anos de 93 e 96 procurou-se construir coletivamente uma nova política pedagógica na cidade. A “fonte dessa reorientação foi o corpo a corpo com inúmeros educadores brasileiros de vanguarda, como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Esther Grossi e Cipriano Luckesi, com referências teóricas clássicas que incluem Jean Piaget, Vygotsky, Freud e o espanhol César Coll” (BETIM, 1996, p.3).

A partir do ano de 1993, por meio de uma série de palestras, mini-cursos, trocas de experiências e outros eventos com a participação dos professores e dos gestores da rede municipal de ensino, foi se formando um movimento de inovações pedagógicas, como consta do “Caderno Escola Democrática – Referencial político pedagógico”. Este, por sua vez, é uma espécie de guia na construção da Escola Democrática, constituindo-se num referencial

aprovado em dezembro de 1998, no III Congresso de Educação de Betim, e que visa orientar a estruturação da escola pública e suas ações educativas, com base em princípios de participação coletiva. Considera-se que

“Este salto político pedagógico exprime, em última análise toda uma dinâmica histórica de ruptura/continuidade que, ultrapassando o racionalismo e o empirismo subjacentes aos modelos tradicionais de pedagogia, conduz ao reordenamento dos processos de ensino/aprendizagem, à luz de novos paradigmas ético-científicos, de natureza construtiva, interativa e democrática.” (BETIM, 1998, p. 2)

Com o objetivo de consolidar e avançar no processo das mencionadas mudanças já em andamento na educação municipal, desde 1993, o III Congresso construiu então o referencial político pedagógico denominado de *Escola Democrática*, que se configura como substrato teórico-metodológico, guia da política e do plano de Educação municipal.

Esse documento – Escola Democrática, consoante com os ideais dos governos petistas em outras administrações, destaca experiências educacionais de governos populares realizadas nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo, Porto Alegre, Blumenau e Brasília.

Neste sentido, reafirma que

“[o]governo democrático de Betim” promove “inovações plenamente articuladas com esta tendência democratizante da educação escolar e da escola pública, em curso no Brasil e em outras nações do mundo. As ações institucionais implementadas modificam o perfil político e pedagógico da estrutura, da organização e do desempenho do sistema educacional municipal [...] [onde] o ensino, a aprendizagem, o planejamento, o currículo escolar, a metodologia, a relação educadores-educando-família, a avaliação e todos os processos que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula e da escola adquirem progressivamente um novo sentido: a construção interdimensional e global dos atores educacionais num ambiente democrático” (BETIM, 1998, p. 6-7)

O documento de Betim, que vai orientar as reformas educacionais no município, se coloca então em oposição ao movimento das reformas educacionais advindas do governo federal, condizentes com princípios e imperativos inerentes à lógica de mercado. Essas reformas estavam baseadas na centralização da aplicação e da alocação de recursos financeiros, na avaliação externa, na pseudo-autonomização/flexibilização do processo decisório e da organização do trabalho e do currículo escolares, além da ênfase na dimensão cognitiva do desenvolvimento humano (BETIM, 1998, p.4-5).

O município de Betim assume como diretrizes globais da educação básica os seguintes princípios:

- 1 - Garantir a todas as crianças e jovens do município, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a partir dos seis anos, e progressivamente a quem não o usufruiu em idade própria.
- 2 - Erradicar o analfabetismo com programas para jovens e adultos.
- 3 - Redimensionar o apoio aos alunos com necessidades especiais.
- 4 - Redimensionar a organização do tempo, espaço, currículo e trabalho no processo de ensino/aprendizagem.
- 5 - Garantir a aprovação e a permanência dos educandos.
- 6 - Corrigir emergencialmente a distorção idade/nível de escolarização.

7 - Desenvolver permanentemente processos coletivos de reflexão das práticas pedagógicas e de atualização teórico/metodológica de todos os profissionais da educação envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (BETIM, 1998, p.49).

Para a implementação da reforma educacional do município de Betim, foram desenvolvidas jornadas pedagógicas de atualização profissional dos trabalhadores em educação. Foram também “reformulados democraticamente” os preceitos jurídicos relativos à estrutura e ao funcionamento da educação municipal, e aos cargos, carreiras, vencimentos e valorização dos profissionais da educação. Podem-se citar algumas ações concretas decorrentes dessas reformas:

- Implantação de processos de eleições diretas de diretores, vices e colegiados.
- Reorientação da metodologia de trabalho em sala de aula, “à luz dos princípios da democracia, da teoria construtivista e de suas matrizes (epistemologia construtiva, psicogênese do desenvolvimento humano, sócio-interacionista e explicações da atividade significativa)”.
- Elaboração de propostas curriculares por disciplina.
- Instauração gradual da avaliação qualitativa processual do ensino e da aprendizagem.

- Construção de formas de atualização teórica e prática, como grupos de estudo, frentes de trabalho e cursos (BETIM, 1998, p.7).

Os eixos políticos pedagógicos que ativaram essas e outras ações, constantes do documento *Escola Democrática* de Betim são: universalização do ensino fundamental, consolidação do processo de democratização da educação e da escola pública, otimização da educação escolar, implementação de uma política de comunicação efetiva e eficiente, fortalecimento das interfaces da SEED com outros setores da Prefeitura Municipal de Betim - PMB e da sociedade civil.

Esse mesmo documento considera a democracia como princípio estruturante e organizativo do tempo, do espaço, do trabalho e do currículo no interior da escola, e parte da premissa que:

“a escola é, por excelência, o contexto espaço temporal e social onde indivíduos e grupos interagem comunicativamente construindo, desconstruindo e reconstruindo conteúdos culturais e formas de ação coletiva, vitais nos processos de individuação e socialização, que promovem a definição de identidades individuais e coletivas, a conquista da autonomia cultural dos atores sociais e a solidariedade humana” (BETIM, 1998, p.26).

Neste sentido, a escola pública é tida como um

“espaço público no qual a plenitude de indivíduos potencializa interativamente – no cotidiano educacional – a virtuosidade humana, ou seja, a comunicação, o entendimento mútuo e, conseqüentemente, a dinâmica de atualização cultural da sociedade civil contemporânea e a humanização dos subsistemas produtivo e administrativo” (BETIM, 1998, p.26).

O referido documento afirma ainda que

“A escola tem que rejeitar o ritualismo conservador e essencialista que marca sua trajetória histórica, muitas vezes, oculto no olhar, nos símbolos, nos gestos, enfim, no ‘não dito’” (BETIM, 1998, p.28).

A teoria construtivista é apresentada, no citado documento, como base da prática escolar. Ao ultrapassar o racionalismo e o empirismo, ela surge como concepção epistemológica que considera a ciência como resultado de um processo de construção de modelos explicativos para a realidade e não como representação desta. Essa concepção seria sustentada epistemologicamente, por pelo menos 3 abordagens teóricas: a teoria psicogenética, a sócio-interacionista e as explicações da atividade significativa. Da interconexão delas, surge a teoria construtivista. Esta, por sua vez, enfatiza a autonomia cognitiva dos educandos, reconhece a natureza processual de suas estruturas cognitivas, afetivas, motoras, ético-morais, simbólicas e estéticas, e dá enorme relevância aos diversos processos interativos que os sujeitos estabelecem em sua práxis social e em seu meio natural (BETIM, 1998, p.37-8).

Esse processo de constituição do ser em sua plenitude humana, que é o alvo do processo educacional que ocorre no contexto escolar baseado na teoria construtivista, é descrito no documento em vários termos. São destacados aqui os que se referem mais diretamente ao docente:

- “o professor (‘pedagogo’), neste processo, é guia e orientador da atividade construtiva do aluno, garante que este se aproxime de forma progressiva do conteúdo escolar. O professor atua como o mediador entre a atividade construtiva do aluno e o conhecimento escolar”.
- “o educador é o agente responsável pela coordenação da dinâmica de ensino/aprendizagem e pela organização e ampliação da produção cultural no espaço escolar”.
- “o conhecimento e o saber social, em geral, são conteúdos culturais coletivamente construídos e historicamente acumulados, portanto, aluno e professor são sujeitos ativos, inteligentes e autônomos que se relacionam dialogicamente no processo de ensino/aprendizagem”.
- “as ações pedagógicas, além de propiciarem a potencialização de competências e habilidades cognitivas, devem promover: o fortalecimento da motivação, a elevação

da auto-estima, o prazer de estudar, a formação de atitudes morais, o estímulo à criatividade, a intensificação de atividades lúdicas, o exercício pleno e consciente da cidadania e do trabalho produtivo” (BETIM, 1998, p.39-41).

Como o professor é o principal agente das ações pedagógicas, essas são atribuições de sua responsabilidade.

2.3.2 - OS CICLOS DE ENSINO APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

No Caderno Escola Democrática – Referencial político pedagógico, aprovado na III Conferência Municipal de Educação de Betim, os ciclos de ensino aprendizagem são definidos como as fases ou estágios de desenvolvimento da totalidade humana, que ocorrem no contexto espaço-temporal e sociocultural da escola, ao longo dos quais os indivíduos, por um lado, constroem interativamente valores, gostos, sentimentos, identidades, conceitos, conhecimentos e, por outro, desenvolvem sociabilidades, atitudes, comportamentos, habilidades e competências que são indispensáveis para a convivência humana (BETIM, 1998, p.42).

Nessa nova forma de organização escolar, o critério básico para a formação de turmas é a idade psicogenética dos alunos, buscando também valorizar e assegurar a presença e permanência destes na escola.

No horário diurno, o Ensino Fundamental está organizado em três ciclos de formação. O primeiro corresponde ao período da Infância (de 6 a 8 anos), o segundo à pré-adolescência (de 9 a 11 anos), e o terceiro à adolescência (de 12 a 14 anos).

Como justificativas teóricas e empíricas para os ciclos, o documento apresenta: a seriação anual vista como causa de evasão e reprovação escolar, sobretudo em relação a alunos mais pobres; a necessidade de garantir direitos básicos a todos; a adequação dos ciclos à lógica evolutiva de aprendizagem da criança; o respeito ao tempo e às diferenças de ritmo de aprendizagem, bem como experiências socioculturais dos educandos e organização do currículo e trabalho docente; a compatibilidade com os princípios da democracia (BETIM, 1998).

A partir da ótica construtivista, a avaliação escolar é configurada como componente pedagógico processual que abrange toda a experiência escolar (planejamento, desenvolvimento e verificação do ensino e da aprendizagem) e todas as dimensões da formação humana, tendo em vista o acompanhamento, a análise e a interpretação cotidianas das ações individuais e coletivas dos educandos, face às suas características e demandas socioculturais e aos objetivos didáticos da escola. É considerada assim em perspectiva mais “ampla e complexa” já que aborda a plenitude humana. É um processo avaliativo formativo e diagnóstico, que obedece aos seguintes critérios metodológicos principais: contextualização sócio-temporal e sociocultural dos educandos, elaboração de memoriais ou registros históricos de vida, registro sistemático de pareceres/relatórios descritivos, individuais e coletivos, constituição de conselho pedagógico para debate e deliberação coletiva a respeito da avaliação final de cada aluno/turma/ciclo, pelo menos bimestralmente, reunião, por etapa, dos

membros da comunidade escolar para avaliação do processo de ensino/aprendizagem. (BETIM, 1998, p.45-6)

Seguem, por fim, várias ações propostas, como recreio interativo (estendido e com atividades culturais), extensão de período diário de permanência na escola, reformulação do currículo, educação infantil, ciclos de aprendizagem/ensino/aprendizagem, projeto para a escola noturna, formação continuada de educadores, educação inclusiva, equipes de assessoramento pedagógico, democratização da gestão escolar, dos processos decisórios e das práticas pedagógicas.

A mudança de seriação para ciclos fez com que a rede buscasse informar a comunidade escolar sobre os mais diversos aspectos. Com esse objetivo foram editados cinco cadernos temáticos. São eles: *Democratização da escola pública: Colegiados*; *Política de formação: conceitos, projetos e ações educacionais*; *Educação básica: ciclos de formação na escola democrática*; *Educação básica: desenvolvimento humano nos ciclos*; e *Fundamentos político-pedagógicos – I Escola Noturna*.

A ascensão ao poder municipal de um novo grupo político, a partir de 2001, não alterou a organização da escola em ciclos e a sua implantação. Esta vinha ocorrendo de forma gradativa, ano a ano, e no primeiro ano do novo governo deu-se a implantação total do segundo ciclo. Nesse momento, 26 escolas optaram pela antecipação da implantação do terceiro ciclo.

Em resumo, pode-se afirmar que até a total e obrigatória adoção do sistema de escolas cicladas em 2004, seguiu-se o seguinte cronograma de implementação dos ciclos:

a) Em 1998 houve a criação do primeiro ciclo (englobando alunos de 6, 7 e 8 anos).

b) Em 1999, criou-se o segundo ciclo (para alunos de 9 anos).

c) Em 2000 o segundo ano do segundo ciclo (para alunos de 10 anos), sendo que em 3 escolas, em caráter experimental, implantou-se o último ano do segundo ciclo (para alunos de 11 anos), e outras 3 escolas implantaram o terceiro ciclo (para alunos de doze a quatorze anos).

d) No ano de 2001, completou-se a implantação total de segundo ciclo em todas as escolas.

e) Em 2002 ocorreu a implantação do terceiro ciclo. Houve ainda, no ano de 2002 a implantação facultativa do terceiro ciclo em decorrência da disponibilidade dos profissionais para o cumprimento da carga horária semanal de 24horas/aula. Em 2003 ainda havia escolas com estrutura seriada em Betim, com alunos de 12, 13 e 14 anos.

f) No ano de 2004, através do decreto nº. 20.316, de 16 de dezembro de 2004, extinguiu-se o sistema de seriação anual nas escolas municipais, mesmo naquelas em que se havia optado pela manutenção do sistema seriado.

g) Ao final do ano de 2005, para implementação a partir de 2006, a secretaria de educação reformulou os ciclos de formação, que passaram a ser quatro, de acordo com a portaria 011 de 16 de agosto de 2005. O primeiro ciclo corresponderá às idades de 6, 7 e 8 anos, o segundo a 9 e 10 anos, o terceiro a 11 e 12 anos, e o quarto ciclo a 13 e 14 anos.

2.3.3 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR PARA O FUNCIONAMENTO DOS CICLOS EM BETIM

A Proposta Pedagógica 2003 da Rede Municipal de Betim que ainda está em vigor, apesar de passar por constante processo de ajuste e aperfeiçoamento, apresenta um maior aprofundamento teórico acerca da estrutura e do funcionamento dos ciclos de formação humana, da organização dos tempos escolares e das turmas de alunos, dos princípios curriculares e avaliativos e da descrição de práticas recomendadas para o cotidiano escolar. A Proposta está baseada em literatura especializada e em diversos documentos oficiais, como parâmetros e diretrizes curriculares. Há consonância com o Parecer 1132/97 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que dispõe sobre a educação básica, nos termos da lei 9394/96. O Parecer é um documento que

“tem por finalidade oferecer orientação aos educadores mineiros para aplicação da nova LDB, no que diz respeito à fundamentação e organização da educação básica, nos termos da compreensão e do pensamento do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e considerando os Pareceres do Conselho Nacional de Educação, respeitados os princípios da flexibilidade, da autonomia e da liberdade que caracterizam as inovações preconizadas pela Lei”.

Na Proposta Pedagógica 2003, em comparação com outros documentos da SEMED, parece haver certa divergência quanto ao centro da prática escolar. Ora destaca-se o aluno, “[...] assim, nesta proposta pedagógica, o centro da escola é o ALUNO” (destaque do documento, p.18), ora destaca-se o professor: “Considerando [...] a importância do professor como agente principal do processo ensino/aprendizagem, na construção de um espaço educacional que garante o pleno exercício da cidadania” (Resolução SEMED n.º. 001/2005, p. 7).

Na referida proposta pedagógica, de 2003, constam algumas observações e recomendações para a organização do trabalho a ser realizado nas escolas:

a) “Para que essa proposta se efetive é necessário que os professores se reúnam em grupos de estudo e planejamento”, sendo tal prática responsabilidade do pedagogo (BETIM, 2003).

b) Grupos de Estudo: Os momentos de estudo, de acordo com a proposta pedagógica, devem servir para os professores atenderem exclusivamente as demandas do cotidiano escolar, diagnosticando necessidades e adequando práticas e projetos, pensando as intervenções frente às dificuldades dos alunos. “Os momentos de estudo não podem sobrepor o atendimento e o respeito à carga horária do aluno” (BETIM, 2003). O coletivo dos educadores deve se organizar para: adquirir novos conhecimentos, planejar e discutir projetos e estratégias de intervenção didático-pedagógica e avaliar a prática pedagógica (BETIM, 2003).

c) Recomenda-se a Regência Compartilhada, que “significa momentos partilhados de intervenção na aprendizagem”, onde mais de um professor partilham do mesmo assunto, espaço ou turma, buscando atender mais proximamente o aluno e melhor aproveitar um único espaço. As turmas devem ser formadas a partir da necessidade dos alunos, formando novos agrupamentos sempre que necessário (BETIM, 2003).

d) Recomenda-se também Espaços Compartilhados, onde, ao contrário da regência compartilhada, que partilha espaço, turma e assunto, partilha-se apenas o espaço, onde a turma será organizada em dois grupos e cada grupo ficará em uma ala da sala de aula sob orientação de professores que realizam intervenções pedagógicas específicas. (BETIM, 2003).

Os momentos de estudo dos professores, horários remunerados destinados a atividades desenvolvidas no próprio espaço da escola, constituem-se numa grande polêmica entre os profissionais da rede de ensino de Betim. Até mesmo para os gestores e membros das regionais pedagógicas as recomendações para sua efetivação não são claras, envolvendo desde sua garantia legal, o número de horas correspondentes e a carga horária que o professor deve cumprir para fazer jus a tais momentos. Diante de tamanha problemática, a SEMED produziu um caderno específico com orientações para os horários de estudo, relacionando-os com as formas de avaliação e organização do tempo escolar, as progressões continuadas e finalizações de ciclos. A seguir procura-se analisar a evolução das discussões e acordos sobre essa temática na rede a partir de 2001.

Em documento de 2001, há “atenção ao desenvolvimento integral de todas as dimensões humanas [...]” e ainda “investimento maciço na formação dos educadores para que conheçam

profundamente a proposta de ciclos e possam implementá-la com precisão” e “garantia da estrutura básica para o funcionamento a contento dos ciclos”, conforme especificações contidas no item 2 do documento. Este estabelece, entre outras coisas, que “o coletivo dos ciclos poderá, de acordo com projeto elaborado pela escola, ser constituído da seguinte forma: para cada turma a ser atendida, 1.3 professores regentes, ou seja, a cada cinco turmas, sete professores”. Isso permitirá maior flexibilidade no agrupamento dos alunos, além de proporcionar tempo para estudo e planejamento dentro do horário de serviço. Além dos regentes, o turno contará com um professor eventual e um pedagogo (turnos com mais de 10 turmas terão 2 pedagogos). É de fundamental importância que o coletivo de educadores do ciclo possa contar com um alfabetizador experiente.

Apesar da importância dos momentos de estudo e planejamento pedagógico dos professores, que inclusive constam nas orientações para o trabalho nas escolas (cujo título do texto é “Orientações para os momentos de estudo do coletivo de educadores”), não há garantia de que tais momentos aconteçam, haja vista que houve a redução compulsória da carga horária semanal dos professores no final do ano letivo de 2004, incidindo na prática no ano letivo de 2005, seguida de posterior possibilidade de retorno à situação anterior, conforme relatado a seguir.

Até o ano de 2004, apesar da carga horária dos professores ser de 20 horas semanais, eles poderiam optar por trabalhar 24 horas por semana, a fim de atender às necessidades de trabalho nos ciclos de formação. Praticamente não havia momento em que o professor fazia a opção por uma ou outra carga horária, e a jornada de 24 horas era algo quase naturalizado. Aquele professor que não quisesse trabalhar por tal tempo era instado a procurar outra escola,

ou dependia de acordos internos para se manter trabalhando por 20 horas semanais num grupo docente onde a maioria trabalhava por 24 horas. No final de 2004, a SEMED extinguiu a jornada de 24 horas semanais, por meio da Resolução 001/04¹². Tal cancelamento surpreendeu os trabalhadores das escolas no início do ano letivo de 2005, já que houve redução salarial correspondente e manutenção das solicitadas práticas pedagógicas necessárias ao funcionamento do ciclo, então impossibilitadas de acontecer devido à falta de tempo para que os professores as planejassem de acordo com a realidade e demandas dos alunos.

Dessa forma, nos primeiros meses do ano letivo de 2005, todos os professores tiveram que manter a jornada de 20 horas. Até que, em abril do mesmo ano, foi dada a opção de escolha por uma ou outra carga horária¹³, a fim de permitir o melhor funcionamento do trabalho escolar. Na resolução, ressalta-se então o professor como “agente principal do ensino-aprendizagem”.

Assim sendo, quem optou por 20 horas semanais não recebia pelo planejamento na escola. Quem optou por 24 horas tampouco fazia o planejamento, já que era solicitado, com razoável frequência, a substituir professores faltosos. A importância do planejamento das aulas e de todas as práticas solicitadas aos professores para o trabalho nos ciclos fica em segundo plano quando falta um colega de trabalho, já “que o aluno não pode ficar sem aula, no ciclo, a prioridade é o aluno”. Essa última frase é uma reprodução do relato de dois profissionais da assessoria pedagógica da secretaria de educação, ouvido nos primeiros momentos da pesquisa documental. Naquele momento, também foi dito por eles que o principal problema das escolas

¹² Que normatiza procedimentos acerca da adequação do tempo escolar estruturado em ciclos de formação humana. Esta resolução afirma, em seu art. 2º, que “ficam canceladas as quatro horas/aula, concedidas para horário de estudo, aos professores que trabalham com o terceiro ciclo e Cean II do ensino fundamental da rede municipal de ensino”.

¹³ Por meio da Resolução SEMED 001/2005

é a garantia desses momentos de planejamento pedagógico e que, conforme a organização do coletivo de educadores da escola, mesmo o professor que opta por 20h semanais pode ter aí incluídos horários de planejamento, desde que isso não prejudique a carga horária do aluno. Na prática, também esta situação parece ser de difícil implantação.

Acaba-se por criar grande insatisfação nos professores solicitados a substituir seus colegas, pois ficam impossibilitados de planejar suas aulas, ato tão necessário à dinâmica diferenciada dos ciclos de formação, e também impedidos de adotarem práticas sugeridas nos documentos da secretaria, como aulas compartilhadas e turmas flexíveis. Há a solicitação de planejamento, discussão e avaliação, além de trabalho coletivo, sem a garantia objetiva de condições para que aconteçam.

Os itens abaixo selecionados, do documento da Divisão Pedagógica de Ensino, de março de 2002, apresentam orientações para o trabalho docente no ciclo de formação e no Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Noturno - CEAN, sendo este destinado ao ensino de jovens e adultos:

2. No trabalho com ciclos a prioridade é o atendimento ao aluno. Portanto, os professores que atuam **nessa** modalidade de ensino, independente da carga horária que cumprem no turno da escola (20h/a ou 24h/a), deverão dividir seu tempo de trabalho entre regência, reorientação da aprendizagem (intervenção na prática) e estudo/planejamento.

Cabe informar, no entanto, que **os momentos de estudo e planejamento fazem parte do projeto coletivo dos ciclos, ou seja, na falta de um professor** (situação que não deve ser a comum na escola) **o restante do grupo deverá se organizar para garantir o funcionamento normal do atendimento ao aluno.** É de competência da equipe pedagógica da escola estruturar o quadro de regência de substituição de forma que o trabalho coletivo não seja prejudicado e os alunos não fiquem sem aulas.

3. O horário destinado a estudo e planejamento deverá ser diluído ao longo da semana, [...] Informamos que **as atividades desenvolvidas nos horários de estudo e planejamento deverão ser registradas cotidianamente pelos educadores.** Estes registros servirão como base para avaliação e reorganização da prática pedagógica, devendo permanecer disponíveis para as consultas que se fizerem necessárias. **Esses momentos de estudo não deverão ser utilizados em atividades como: correção de**

avaliações, confecção de matrizes e outros trabalhos que descaracterizam o objetivo proposto. (BETIM, 2002. grifos do próprio documento)

Fica evidente nos excertos acima a intenção de controle do uso do tempo de trabalho efetivo e de planejamento dos professores por meio da SEMED.

A resolução 001 de 2005, em seu art 1º, determina que o quantitativo para o terceiro ciclo¹⁴ do ensino fundamental será de 1.3 professores. Isso significa que para cada 10 turmas haverá 13 professores, ou sete professores para cada 05 turmas. E, em seu artigo 2º, estabelece que

“para a **viabilidade organizacional e funcionamento do 3º. ciclo** e cean II, em caráter excepcional, para posterior avaliação de desempenho, ficam concedidas 4 (quatro) horas/aula semanais para o professor PII, preservadas as seguintes normas de utilização do tempo concedido, na seguinte ordem de precedência:

I. Garantia e preservação da carga horária escolar de direito do aluno;

II. Garantia de 4 (quatro) horas de regência de sala de aula na escola, para atendimentos diferenciados que atendam o pressuposto pedagógico da diversidade, diluídas em no mínimo 2 (dois) dias da semana letiva;

III. 4 (quatro) horas/aula para estudo, entendido nos termos da proposta pedagógica, como reuniões interdisciplinares, planejamento com os pedagogos e demais encontros com o grupo, pertinentes à qualidade do trabalho escolar, diluídas no mínimo de (2)dois dias da semana escolar;

IV. 8(oito) horas/aula mensais de estudo e reuniões da proposta pedagógica que envolvem avaliação, diagnóstico e outras reflexões operacionais **com** a Divisão Pedagógica” (BETIM, 2005, grifos meus).

O texto acima é pouco claro, como também foi ressaltado pela integrante do setor pedagógico que a forneceu. Ora o documento se refere à carga horária semanal, ora à carga horária mensal, dando margem a diversas interpretações.

Outro fator complicador, que interfere nesse horário de estudo, é o fato de que são contratados professores substitutos de profissionais licenciados ou afastados, somente quando o período

¹⁴ No momento da edição desta resolução pela SEMED, o ensino fundamental era dividido em apenas 3 ciclos de formação, estando o terceiro ciclo a carga do professor PII.

de licença for superior a 15 dias. Os colegas do professor ausente devem se organizar para substituí-lo quando o tempo for inferior a esse. Acontece ainda, em determinados intervalos de tempo, que podem ser de dois meses ou outros períodos, que professores de determinadas áreas de conhecimento sejam convocados para reuniões e atividades de formação e troca de experiências pela divisão pedagógica de ensino da SEMED, fazendo com que o trabalho na escola tenha que ser reordenado para suprir as eventuais ausências. Nas duas escolas pesquisadas na fase de campo, a falta de professores ao trabalho foi considerada como o principal problema da escola por algumas pedagogas, vice-diretoras e por muitos professores.

As substituições de professores faltosos ou ausentes, independente do motivo que provocou tal situação, inviabilizam a execução do projeto pedagógico dos ciclos de formação humana, como expostos e recomendados pelos documentos oficiais da secretaria de educação do município. Essas substituições criam situações como: o professor substituto não conhecer o conteúdo da disciplina que vai lecionar; problemas de aceitação dos alunos pela quebra de continuidade nas atividades; falta de materiais didáticos para organizar uma aula que não havia sido planejada. Para lidar com essa questão, a SEMED elaborou algumas recomendações. Entre elas, está aquela que afirma que, para atender mais efetivamente os alunos, como os ciclos de formação prevêem, a carga horária do professor PII sofreu ampliação (a possibilidade de aumento das 20 para 24 horas semanais), além do aumento no coletivo dos professores. Isto deve, entre outras recomendações, “Garantir, com qualidade, o cumprimento da carga horária do aluno. Para que isso seja legítimo, torna-se necessário **que o coletivo** elabore alguns critérios para administrar as eventualidades do cotidiano escolar” (BETIM, [2004?]¹⁵, destaques do documento). Entre tais eventualidades está a falta de

¹⁵ De acordo com a ABNT, deve-se colocar o ponto de interrogação após uma data que não se pode precisar. Ele significa “data provável”.

professores. Mais adiante, o texto afirma que “para as eventuais faltas do professor alguns critérios poderão ser estabelecidos de **acordo com discussão no coletivo**”. (BETIM, [2004?], destaques do documento).

O apelo às decisões tomadas pelo coletivo de profissionais das escolas é uma constante, sendo mais freqüentes em referência às práticas e projetos pedagógicos, aos momentos de planejamento e atividade de avaliação. O apelo ao trabalho coletivo na cidade pode ser interpretado como uma transferência do controle das atividades docentes dos administradores escolares para o grupo de profissionais, sobretudo professores e pedagogos. São estes que devem resolver o problema da falta/ausência/licença de um professor, e não o sistema. Nessa perspectiva, o texto de orientações supracitado apresenta, como forma de sugestão, práticas desenvolvidas em algumas escolas, combinadas entre seu coletivo de educadores, para lidar com as faltas dos professores. Em primeiro lugar, a ausência de um professor pode, então, ser suprida por aquele que estiver em regência compartilhada. Em segundo lugar, a substituição deverá ser feita pelo(s) professor(es) que estiver(em) em planejamento. Considera-se recomendável que haja uma pasta de atividades para serem usadas pelo professor solicitado a substituir outro em uma turma com a qual não trabalhe normalmente. No texto, considera-se, ainda, que a falta suprida por professor em horário de planejamento deve ser recuperada na semana seguinte, no horário do professor faltoso (BETIM, [2004?]). Esta última recomendação seria uma compensação para o professor que estava em planejamento de atividades e teve que substituir alguém.

Os professores das escolas pesquisadas recusam esse tipo de compensação, por enxergarem as faltas como um direito trabalhista. Esta informação foi coletada em depoimentos individuais

de alguns professores e também discutidas por eles em reuniões pedagógicas acompanhadas em ambas as escolas que fizeram parte da fase de campo da pesquisa. Pode-se considerar, inclusive, que nas escolas onde tal situação acontece, o professor que tiver faltado, além de estar sujeito a justificativa diante da direção escolar, com eventual apresentação de atestado médico ou similar, vê-se instado a “justificar-se” diante do coletivo de professores, retribuindo quem o substituiu com a cessão de seu próprio e próximo horário de planejamento.

Ao final dos anos letivos de 2003, 2004 e 2005 a Divisão Pedagógica de Ensino editou orientações para o trabalho nas escolas ao final dos ciclos de formação. Essas orientações deram ênfase para o terceiro ciclo que representa o final do ensino fundamental e é o momento em que a retenção de alunos com baixo aproveitamento é possível. Em caso de necessidade de retenção, as escolas devem fazer relatório minucioso¹⁶ (sic) constando todas as estratégias utilizadas para o ensino/aprendizagem, bem como a percepção e respostas do aluno em tais procedimentos. Esta é condição para que ele continue no ciclo. **“Todos os profissionais que estiverem envolvidos no processo ensino/aprendizagem do aluno em questão, terão que participar do processo de avaliação”**. (BETIM, 2004, grifo do documento). Esta orientação refere-se aos casos de alunos que já tiveram ou não permanência maior no 3º ciclo e mesmo assim não apresentaram avanços suficientes para serem aprovados.

No ano seguinte, em referência aos casos de alunos que já tiveram permanência prolongada ao fim do terceiro ciclo do ensino fundamental, houve a seguinte orientação: “Para garantir um atendimento mais efetivo a esses alunos” (que não alcançaram as habilidades essenciais para a

¹⁶ Orientações específicas para o final do terceiro ciclo. SEMED, 2004.

continuidade no ciclo seguinte), considerando que “tanto as dificuldades quanto os avanços são de responsabilidade de todo coletivo”, a SEMED/Regionais Pedagógicas propõem:

“3 - elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, garantindo e priorizando o atendimento ao aluno com dificuldades de aprendizagem. Portanto, **o tempo escolar destinado aos momentos de estudo dos professores praticados nas escolas, deve ser destinado às: práticas de regência compartilhada, agrupamentos flexíveis, atendimentos a pequenos grupos e orientações, de modo a viabilizar o projeto pedagógico da escola**”. (BETIM, 2005, grifo do documento).

Mais uma vez percebe-se a dubiedade da finalidade dos momentos de estudo dos professores, e a intenção de controlar sua efetivação. Aqui, tais momentos de estudo/planejamento devem ser utilizados não para tal fim, mas para atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, fica secundarizada a importância do planejamento das atividades na escola ciclada betinense.

Há ainda, na mesma Proposta Pedagógica (BETIM, 2003, p.24-7), outras informações importantes sobre o trabalho docente. No tópico Princípios de Avaliação, estabelece-se que a “avaliação deverá abranger todas as dimensões da formação humana: cognitiva, afetiva, motora, ético-moral, simbólica, estética e sócio-cultural.”

Cada professor deve, ao acompanhar o desenvolvimento dos alunos, preencher fichas que representam documentos capazes de apoiar e impulsionar o processo de observação do desenvolvimento do aluno durante as atividades propostas, e das necessidades de ensino. Cada educador faz a avaliação contínua, registrando avanços e/ou dificuldades dos educandos e, em seguida, o coletivo dos educadores faz a avaliação geral.

Há o item articulação escola/comunidade, onde se lê que a escola deve contribuir, através das suas atividades, para a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade.

O Conselho Pedagógico é outra recomendação “para que a comunidade escolar possa ultrapassar o modelo tradicional de avaliação que não avalia mais somente o aluno e sim toda a competência dos segmentos escolares e família, num trabalho integrado [...]” (BETIM, 2003, p. 27).

Nota-se, diante de tudo isso, que o uso do tempo de trabalho do professor e as práticas adotadas são alvo constante de reformulação na rede de ensino de Betim, inclusive aquelas relativas à possível retenção de alunos ao final de cada ciclo de formação.

3 - AS ESCOLAS E OS PROFESSORES: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Neste terceiro capítulo, serão discutidos os referenciais teóricos que embasam a pesquisa. Porém, antes de abordá-los, são descritos as escolas-alvo e o perfil dos professores. Em seguida são apresentadas as categorias de análise teórica.

3.1 - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

3.1.1 - A ESCOLA A

A Escola A localiza-se em uma região denominada PTB, que abrange diversos bairros na parte sudeste do município de Betim. Ela existe há 11 anos. De acordo com informações do Censo Escolar 2005, a Escola A possui o Ensino Fundamental, das séries iniciais às finais, com educação especial, tipo escola inclusiva, com apoio pedagógico especializado realizado em um ambiente especializado. O ensino tem organização regular, com ciclos que somam nove anos de duração, em regime anual diurno. São três ciclos de ensino/aprendizagem.

O funcionamento da Escola A acontece em dois turnos. No primeiro, o matutino, turno em que foi feita a pesquisa, há 22 professores efetivos, um contratado e um em flexibilização¹⁷.

No turno da tarde há 12 professores efetivos, dois contratados e onze em flexibilização.

¹⁷ Significa a ampliação da jornada de trabalho do professor, que normalmente é de 20 horas aula, para 40 horas aula semanais. O professor então trabalha em outro turno na própria escola ou em outra, sem que isso represente um outro cargo.

A Escola A funciona em prédio escolar próprio e possui salas em outra escola. Há 26 salas de aula permanentes, sendo 18 no endereço principal e oito em outro endereço. Há na escola: Diretoria, Secretaria, Sala de professores, Almojarifado, Sala de televisão/vídeo, Sala de informática, Auditório, Cozinha, Cantina, Refeitório, Biblioteca, Quadra de esportes não coberta, Depósito de alimentos e Sanitários.

Quanto aos equipamentos disponíveis na Escola A, há 3 vídeo-cassetes, 3 televisões, duas antenas parabólicas, um retroprojeto, duas impressoras matriciais, duas impressoras laser, quatro mimeógrafos, um aparelho de fax, três aparelhos de som, uma máquina fotográfica e dois bebedouros. Os computadores da escola não são interligados em rede, nem há conexão com a Internet. O auditório, apesar de amplo, é muito quente e não possui ventilador. As cadeiras possuem assentos e encostos de madeira, e são unidas em blocos de três, enfileiradas.

A Escola A oferece alimentação escolar diária e participa dos programas Bolsa Família, Programa Municipal de Informática e outros programas municipais.

3.1.2 - A ESCOLA B

Localizada na região central da cidade, a Escola B fica próxima a outras escolas municipais e estaduais, e ao centro comercial do município, estando, portanto, em região de grandes vias de tráfego. A escola existe há 25 anos, sendo uma das instituições de ensino mais tradicionais da cidade. A Escola B, também de acordo com as informações contidas no Censo Escolar 2005,

possui o Ensino Fundamental completo, Ensino Médio e Ensino Médio integrado com educação profissionalizante de nível técnico. Possui educação especial, do tipo escola inclusiva, com atendimento em outro local. O ensino tem organização regular, com três ciclos que totalizam nove anos de duração, em regime anual.

A escola funciona em três turnos. No primeiro turno há 22 professores efetivos e cinco em flexibilização, nenhum contratado. No turno da tarde, em que a pesquisa foi feita, há 15 professores efetivos, quatro contratados e sete em flexibilização. No terceiro turno há oito professores efetivos e dez contratados.

Há 20 salas de aula permanentes e uma provisória. Uma dessas salas localiza-se em outro endereço. O auditório é amplo, com três ventiladores de teto centrais, cerca de 300 cadeiras acolchoadas, ampla mesa lateral, tablado de madeira, sistema de som de boa qualidade, com duas caixas acústicas grandes e uma pequena. O auditório é imponente, impressiona pelo padrão das escolas públicas. Nele há uma televisão de 29 polegadas, quadro ao fundo e as bandeiras da cidade, do país e da escola em pedestal. Existem na escola os seguintes ambientes: Diretoria, Secretaria, Sala de professores, Sala de vídeo, Laboratório de informática, Laboratório de ciências, Auditório, Cozinha, Cantina, Refeitório, Biblioteca, Parque infantil, Quadra esportiva coberta, Depósito de alimentos e Sanitários.

A Escola B é equipada com quatro televisores, três retroprojetores, uma impressora matricial, duas impressoras laser, uma copiadora, um aparelho de fax, um mimeógrafo, dois aparelhos de som, uma máquina fotográfica, dois bebedouros, quinze ventiladores distribuídos nas salas de aula. Há quinze microcomputadores ligados em rede e com conexão à Internet. A escola

oferece alimentação escolar diária, e participa dos programas Bolsa Família, TV Escola, Programa Municipal de Informática e outros programas municipais.

No turno que foi alvo das observações de campo na escola B, há uma turma formada apenas por deficientes auditivos, DA, como são chamados, atendida por professores que conhecem a língua brasileira de sinais - LIBRAS, ou que têm suas aulas acompanhadas por tradutores. A classe corresponde ao último ano do terceiro ciclo do ensino fundamental. Devido às características da turma e do ensino que lá se desenvolvia, ela não foi incluída nos trabalhos da pesquisa de campo, já que suas especificidades demandariam um outro direcionamento das discussões que a pesquisa propunha.

3.1.3 - ESCOLAS A E B: ALGUMAS COMPARAÇÕES

Outras características das duas escolas são apresentadas, comparativamente, nas tabelas abaixo, e ainda nas discussões ao longo deste capítulo.

TABELA 14

Funcionários das Escolas A e B - 2005

Escola	Efetivos	Contratados	total
A	61	11	73
B	115	17	132

Fonte: Secretarias das Escolas A e B, 2005.

Conforme mostra a TAB 14, a escola B possui um número total de funcionários maior que a escola A. Em ambas as escolas, o número de funcionários efetivos é amplamente maior do que o de funcionários contratados.

TABELA 15

Alunos das escolas A e B - 2005

Escola	Ensino fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio com profissionalização técnica	Total
A	968	-----	-----	968
B	958	258	85	1301

Fonte: Secretarias das Escolas A e B, 2005.

De acordo com os dados apresentados TAB 15, na escola A, o número total de alunos - 968 - é menor do que na escola B. Na primeira, todos eles estudam no ensino fundamental, ao passo que na segunda, os 1216 alunos estão distribuídos entre o ensino fundamental, em maioria, o ensino médio e a modalidade técnica do ensino médio.

Na escola A, o número de alunos é praticamente o mesmo nos dois turnos em que ela funciona. No turno matutino, em que foram feitas as observações de campo, há 486 alunos, apenas quatro a mais do que no turno da tarde. Na escola B, há 518 alunos no primeiro turno, 440 no segundo turno, no qual se realizou a pesquisa, e 343 alunos no terceiro turno.

TABELA 16

Formação Docente nas Escolas A e B – 2005

Escola	E. Médio (magistério)	E. superior (licenciatura) + curso magistério	E. superior (licencia- tura)	E. superior completo (sem licenciatura e sem magistério)	Curso de LIBRAS
A	32	56	26	-----	01
B	20	28	69	10	04

Fonte: Secretarias das Escolas A e B, 2005.

Os dados da TAB 16 apresentam a formação do corpo docente das escolas. Na escola A há maior número de professores com curso de ensino médio e magistério que na escola B, situação que se repete quanto aos docentes que possuem curso de licenciatura e de magistério. Já na escola B há 69 professores com curso de licenciatura sem magistério, número maior que na escola A, onde há 26. Não existem professores sem curso de licenciatura e magistério na escola A, enquanto na escola B eles somam 10. Este número é devido ao curso profissionalizante técnico que a escola oferece no ensino médio noturno. Poucos professores possuem curso de LIBRAS nas duas escolas. São quatro na escola B e apenas um na escola A. O maior número de professores com curso de LIBRAS na escola B é devido à existência de uma turma inteira de alunos com deficiência auditiva. Tal característica de formação é específica da escola, apesar de pequena em relação à demanda da mesma.

3.1.2 - O PERFIL DOS DOCENTES DAS ESCOLAS A E B

A todos os professores do ciclo final do ensino fundamental, nos turnos em que a escola foi observada, foi solicitado que respondessem a um questionário que objetivava traçar um breve perfil dos mesmos.

Na escola A, 15 professores responderam a este questionário, na escola B houve 12 respondentes. O quadro abaixo apresenta alguns dados obtidos com tal instrumento de pesquisa.

Tabela 17

Perfil dos professores das escolas A e B – 2005

Escola	Respondentes	sexo		formação		Idade média (anos)
		Feminino	Masculino	Ensino superior completo	Pós-graduação	
A	15	9	6	15	9	39
B	12	9	3	12	9	43

Fonte: Questionário “Perfil dos professores PII”, 2005.

De acordo com a TAB 17, a maior parte dos professores respondentes ao questionário do perfil dos professores, em ambas as escolas é do sexo feminino, sendo nove em cada escola. Todos eles possuem ensino superior completo e nove deles, tanto na escola A quanto na B possuem cursos de pós-graduação *latu sensu*. Na escola A, a idade média deles é de 39 anos, e na escola B é um pouco maior, de 43 anos. As tabelas abaixo apresentam outras informações sobre o perfil dos professores.

TABELA 18

Tempo de trabalho e situação funcional dos professores - Escola A

Prof.	Tempo de trabalho como prof. (anos)	Tempo de trabalho na escola A (anos)	Tempo de trabalho na rede municipal (anos)	Situação funcional	Outro cargo de prof. na RMB	Outro cargo de prof. em outra rede? Qual?	Outra função escolar
A	19	10	10	Efetivo	Não	Sim, RMBH ¹	Não
B	8	3	4	Efetivo	Não	Sim, REE ²	Não
C	5	4	4	Efetivo	Não	Não,	Não
D	4	0,2	0,2	Contratado	Não	Sim, REE	Não
E	16	1	5	Contratado	Sim	Não	Não
F	18	1	8	Efetivo	Não	Não	Não
G	10	5	10	Efetivo	Não	Não	Não
H	6	1	5	Efetivo	Não	Sim, REE	Não
I	6	4	4	Efetivo	Não	Sim, REE	Não
J	10	1	4	Efetivo	Não	Sim, RMC ³	Não
K	21	8	15	Efetivo	Sim	Não	Não
L	16	7	9	Efetivo	Sim	Não	Não
M	17	5	10	Efetivo	Sim	Não	Não
N	10	4	4	Efetivo	Não	Sim, REE	Não
O	3,5	0,7	3,5	Efetivo	Sim	Sim, RMC	Não

Fonte: Questionário “Perfil dos professores PII”, 2005.

Notas: (1) Rede Municipal de Belo Horizonte; (2) Rede Estadual de Ensino; (3) Rede Municipal de Contagem

Na escola A, de acordo com a TAB 18, nove professores trabalham no magistério há mais de dez anos. Há grande variação em relação ao tempo de trabalho na escola A e na prefeitura. Apenas dois professores afirmaram serem contratados. Cinco deles possuem outro cargo de professor na RMB, e oito possuem outro cargo de professor em outra rede de ensino. Nenhum professor exerce outra atividade escolar além da docência.

TABELA 19

Tempo de trabalho e situação funcional dos professores - Escola B

Prof.	Tempo de trabalho como prof. (anos)	Tempo de trabalho na escola B (anos)	Tempo de trabalho na rede municipal (anos)	Situação funcional	Outro cargo de prof. na RMB	Outro cargo de prof. em outra rede? Qual?	Outra função escolar
A	20	5	20	Efetivo	Sim	Não	Não
B	10	2	4	Efetivo	Não	Sim, REE ¹	Não
C	16	4	10	Efetivo	Sim	Não	Não
D	35	25	25	Efetivo	Não	Não	Não
E	20	2	16	Efetivo	Não	Sim, REE	Não
F	25	13	25	Efetivo	Não	Não	Não
G	24	0,7	24	Efetivo	Sim	Não	Não
H	23	1	23	Flexibilização	Sim	Não	Não
I	18	1	13	Flexibilização	Sim	Não	Não
J	26	12	12,5	Efetivo	Não	Não	Não
K	13	3	10	Flexibilização	---	Não	Não
L	23	6	12	Efetivo	Não	Sim, REE	Não

Fonte: Questionário “Perfil dos professores PII”, 2005.

Nota: (1) Rede Estadual de Ensino

Na escola B, de acordo com a TAB 19, oito professores trabalham no magistério há pelo menos vinte anos. Em relação ao tempo de trabalho na escola B e na prefeitura, também há grande variação, assim como houve na escola A. Apenas três professores afirmaram estar na escola em regime de flexibilização, e os demais nove respondentes do questionário são efetivos. Assim como na escola A, na escola B cinco docentes possuem outro cargo de professor na RMB. Três deles possuem outro cargo de professor em outra rede de ensino. Nenhum professor afirmou exercer outra atividade escolar além da docência, fato comum nas duas escolas pesquisadas.

3.3 - AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao analisar o trabalho docente e as situações em que ele é realizado, parte-se da observação do professor em suas atividades diárias, em sua prática profissional. Prática esta que não se resume aos afazeres em ambiente da sala de aula e que envolve vários aspectos. De acordo com o artigo 13 da LDBEN, atribui-se para o professor, entre outras funções, a de participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e a colaboração em atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. O professor vê-se então solicitado a participar de novas formas de ensino, avaliação, planejamento e gestão escolar. Evidencia-se assim que tem havido mudanças na organização da escola, bem como na organização do trabalho escolar.

Por meio desta breve caracterização, justifica-se a seleção das categorias de análise em discussão neste estudo. São elas: organização escolar, organização do trabalho escolar, condições e situações de trabalho, intensificação do trabalho e a própria intensificação do trabalho docente, auto-intensificação, além de profissionalização, proletarianização e processo de trabalho.

3.3.1 – O PROCESSO DE TRABALHO

De acordo com a discussão teórica baseada nos escritos de Marx, que apresenta a dinâmica de funcionamento do sistema capitalista e, em seu seio, a problemática da produção de mais-valia, define-se o *processo de trabalho*. Mais adiante será abordada a configuração do

trabalho no sistema capitalista. Por hora, basta considerar resumidamente que em tal sistema, por meio da compra da força de trabalho dos trabalhadores, o capitalista extrai a mais-valia, reproduzindo o capital. A mais-valia será tanto maior quanto maior for o rendimento do trabalho.

Segundo o *Brighton Labour Process Group* (1991), o processo de trabalho capitalista só pode ser especificado “como uma forma particular de organização social do trabalho, uma forma que é uma forma específica de coerção e efetivação do objetivo de valorização sob bases adequadas”. Assim, o processo de trabalho capitalista é a unidade entre os processos de valorização e o processo de trabalho real sob a adequada base de uma forma específica de organização social do trabalho.

O próprio Marx (1991, p. 57) afirma que o processo de trabalho é um meio do processo de valorização que, por sua vez, enquanto tal, é essencialmente a produção de mais valia, de objetivação do trabalho não pago.

Braverman (1987), contribui nessa mesma discussão e também se baseia em Marx, afirmando que o processo de trabalho começa com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador. Tal processo, que em geral cria valores úteis, tornou-se especificamente um processo para expansão do capital, sendo, portanto, dominado e modelado pela acumulação de capital, de responsabilidade do capitalista. E, continua o autor,

“torna-se fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Esta transição apresenta-se na história como a *alienação progressiva dos processos de produção* do trabalhador;

para o capitalista, apresenta-se como o problema de *gerência*.”(BRAVERMAN, 1987, p. 59) grifos do autor.

Para Braverman (1987), ao criar novas relações sociais de produção, e tendo começado a transformar o modo de produção, os capitalistas viram-se diante de problemas da administração que eram diferentes não apenas no escopo, mas também no tipo, em relação às características dos processos de produção anterior à necessidade da gerência. O processo de trabalho torna-se dirigido pela gerência, que divide a concepção da execução. A produção vê-se fragmentada em duas e dependente de atividades de tais grupos que concebem e executam. Nas palavras do autor, “considerando que o modo de produção foi orientado pelo capitalismo a esta condição dividida, separam-se os dois aspectos do trabalho: mas ambos permanecem necessários à produção, e nisto o processo de trabalho retém sua unidade”.

A partir dessa definição do processo de trabalho, há que se discutir as demais categorias de análise que se constituem como desdobramentos da discussão.

De acordo com Oliveira (2002, p. 131-2), a *organização do trabalho escolar* refere-se à divisão do trabalho na escola, e é definida como a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizado na instituição escolar, visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Envolve a forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição de tarefas e competências, entre outras características. Segundo a autora, a *organização escolar*, distinta, porém interdependente à organização do trabalho escolar, refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado, envolvendo questões como o currículo que se pratica em sala de aula, metodologias de ensino e processos de avaliação. Envolve a situação profissional, as atribuições do fazer docente.

Há, portanto, mudanças em vários aspectos do trabalho dos professores. Desde a situação profissional, até as condições de trabalho.

Por *condições de trabalho* entendem-se as “circunstâncias em que o trabalhador mobiliza a sua capacidade para obter os resultados almejados” (ASSUNÇÃO, 2003, p.91), envolvendo questões como normas internas, regulamentos, carga horária, disponibilidade de recursos materiais. Constituem, portanto, elementos que podem determinar que o trabalho docente fique mais ou menos difícil. Certas condições de trabalho, como ambientes ruidosos e o pó de giz, ou falta de material didático ou biblioteca equipada podem torná-lo mais intenso, sob o aspecto que será preciso aumentar esforços para realizar o trabalho a contento.

A *situação de trabalho* (ou profissional) envolve as tarefas exercidas nos ambientes da escola, como o planejamento, a avaliação, o próprio ensino, etc. O número de alunos em sala de aula, as situações de violência, o apelo ao exercício de atividades que não fazem parte da docência ou para o qual o professor não está preparado, o próprio ritmo de trabalho e as relações entre professor e aluno são concernentes à situação de trabalho. Tanto as condições quanto as situações de trabalho docente passam por mudanças no atual momento histórico e podem constituir elementos que levam à intensificação do trabalho. De acordo como tais situações são apresentadas e percebidas, podem acabar naturalizando circunstâncias que pouco têm de naturais. Segundo (ASSUNÇÃO, 2003 p. 92),

“nos ambientes de trabalho, as circunstâncias em que o trabalhador se encontra para operar são incoerentes com os objetivos de qualidade da produção e incompatíveis com as características e as necessidades humanas para operar. Existe uma idéia corrente de que as condições de trabalho, tal como elas se encontram, são inevitáveis. É a mesma ideologia da inevitabilidade dos problemas sociais [...], [e] é forte a ideologia da inevitabilidade das condições reais de trabalho. Ela se expressa pelo comportamento que considera, entre outros fatores, por exemplo, a aglomeração em sala de aula imutável e, portanto, configurando-se numa prática que encara como inevitáveis as más condições de trabalho derivadas da situação inexorável dos alunos”.

É possível constatar que, pela diversidade de estudos sobre o tema, apontada por Araújo e Paranhos (2003, p. 104), os trabalhos realizados acerca da compreensão dos processos de trabalho, no tocante à docência, constituem um panorama onde “identificam diversos aspectos relacionados ao ambiente escolar (inadequação das salas, falta de ventilação, ruído, pó de giz, carteiras e quadros impróprios, pouca luz, escassez de material didático, excesso de alunos em sala, entre outros)” e

“aspectos ligados à organização do processo de trabalho, como ritmo de trabalho, a pressão hierárquica e dos colegas, a relação professor-aluno, tarefas repetitivas, entre outros, considerados fatores estressores. [...]” além de no caso do Brasil, “aviltantes condições salariais que perduram anos seguidos e que têm repercutido negativamente sobre o nível de renda e de qualidade de vida dos trabalhadores de modo geral”. Ressaltam ainda que todos esses aspectos podem trazer alterações biopsíquicas para os professores”.

Diante da análise das mudanças por que passa o trabalho docente na atualidade, sob a ótica dessas categorias, chega-se à abordagem da *intensificação do trabalho*. Braverman (1987) afirma que o aumento do rendimento do trabalho, que é o objetivo do capitalista, dá-se pela intensificação. Por meio dela, consegue-se, através de um esforço maior por parte do operário, um maior rendimento do trabalho, não havendo necessariamente uso de novas máquinas e organização, nem melhorias de iluminação ou ventilação, entre outras referentes à realização do trabalho.

De acordo com Harnecker (1978), um aumento extraordinário da intensidade do trabalho é o primeiro resultado da racionalização da produção. Esta abarca vários métodos que permitem aumentar os rendimentos do trabalho por meio da intensidade do mesmo. Nesse processo a

autora aponta que são instrumentos: o prolongamento da jornada de trabalho e a redução brusca dos salários.

A partir dessa idéia de intensificação do trabalho, Apple (1995, p. 48-52) discute a *intensificação do trabalho docente*, que vem a ser um processo que acompanha a evolução histórica do controle dos currículos e do ensino, em aspectos como desqualificação e requalificação do trabalho, e a separação entre concepção e execução do trabalho dos professores, representando uma das principais formas de perda de direitos trabalhistas dos trabalhadores em educação. Há, nesse processo, a sensação crônica de sobrecarga de trabalho, que tem aumentado com o tempo, falta de tempo para manter contato com o próprio campo profissional e redução da qualidade do trabalho. Tais processos são mais visíveis onde há maior direcionamento das práticas, métodos curriculares, metas a cumprir, textos, preenchimento de fichas, modelos de respostas, tudo integrado. Há também maior exigência de tempo para execução de tarefas, formas de avaliar e aplicar as atividades predeterminadas.

A intensificação do trabalho docente, ainda segundo Apple (1995), é refletida em degradação do trabalho em vários sintomas, como a falta de tempo para ir ao banheiro, tomar café, até a falta de tempo para manter-se em dia com sua área. Ela atua mais visivelmente no trabalho mental e destrói a sociabilidade dos trabalhadores não manuais, que tendem a perder o lazer e a autodireção. Aumenta-se o risco de isolamento.

Outros autores também abordam o tema da intensificação do trabalho docente, com análises convergentes às de Apple. Hargreaves (1995, p.134-6) acrescenta, ao discorrer sobre o uso do tempo e a rotinização das tarefas, que os professores sofrem com sobrecarga de trabalho

crônica e persistente, que reduz áreas de critério pessoal, inibe a participação no planejamento a longo prazo e o controle sobre a mesma favorece a dependência de materiais produzidos por terceiros. Há redução na qualidade do serviço, diversificação forçada da perícia e responsabilidade para cobrir falta de pessoal.

O autor afirma, ainda, que ocorre incremento no trabalho administrativo, exigências mais amplas de trabalho social, múltiplas inovações, crescente demanda por prestações de contas, e que o escasso tempo de preparação é uma característica crônica e persistente da intensificação. Esta provoca e reforça a escassez de tempo de preparação. Há ainda o fato de muitos professores apoiarem a intensificação voluntariamente e confundirem-na com profissionalidade.

Na definição de Contreras (2002, p.37), a intensificação coloca-se em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Uma outra característica que pode ser ressaltada, semelhante às anteriores, é a da *auto-intensificação*. Ao discutí-la, Hargreaves (1995, p.151-2) afirma que as altas expectativas e as demandas urgentes que acompanham a educação escolar nem sempre são emanadas de fontes externas. Muitas delas provêm dos próprios professores que, com frequência, são movidos por um entusiasmo e um empenho quase impiedosos, a fim de alcançar níveis praticamente inalcançáveis de perfeição pedagógica. Isso aconteceria em função das expectativas difusas que se atribuem ao ensino, onde também o papel do professor é definido e redefinido de modo

cada vez mais amplo, envolvendo objetivos sociais e emocionais com os acadêmicos, ficando o professor compromissado em resolvê-los.

Assim sendo, a auto-intensificação pode ser considerada como uma face diferente do mesmo processo. Diferença essa, porém, não muito explícita, já que não pode ser considerada como um fator externo às administrações públicas ou privadas, ou de outros contratantes dos serviços dos professores, longe do âmbito das administrações escolares ou da realidade do cotidiano escolar. Considere-se que, não raro, são tais administrações e contratantes que têm transferido para o professor a responsabilidade pelo sucesso da educação, transferindo também o ônus da formação continuada e até papéis que não são tradicionalmente da escola. Desse contexto, acrescido da confusão identificada por Hargreaves da intensificação com a profissionalidade, emerge uma grande auto-responsabilização do professor pelo seu trabalho, sob quaisquer condições a que ele esteja submetido, que, então, se sobrecarrega com tarefas em casa, cursos e congressos, aperfeiçoamento, etc. Essas atitudes são uma forma de melhor realizar seu trabalho ou conseguir melhorias em sua remuneração, constituindo-se então numa necessidade de sua manutenção no emprego ou de sua situação salarial, além de poder representar também, é claro, o anseio de melhoria profissional como um desejo de realização pessoal, de manter-se atualizado ou obter novos conhecimentos. Parece ser difícil a verificação de que a auto-intensificação não se relaciona com os argumentos anteriormente abordados acerca da intensificação. Como afirmaram Oliveira et al (2002, p.60-1),

“a auto-intensificação do trabalho do professor não tem uma origem restrita ao entusiasmo do mesmo e a sua busca por realização profissional, a origem desse fenômeno também pode estar em um alto nível de expectativas não atendidas na população e, neste caso, um Estado menos eficiente no atendimento às necessidades básicas da sociedade pode interferir nestas expectativas. Pode-se ver, portanto, que por trás da tese da auto-intensificação está um importante componente de heteronomia, ou seja, o trabalhador pode estar sendo condicionado a desenvolver ele mesmo mecanismos de auto-intensificação do seu trabalho, o que nos leva a

questionar o argumento da auto-intensificação voluntária do trabalho dos professores. Na realidade o professor provoca uma intensificação do seu trabalho para responder a uma demanda externa que não é proveniente de uma fonte facilmente identificável, como o estereótipo do gerente taylorizado, mas são de origens difusas”.

3.3.2 - AS TESES DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DA PROLETARIZAÇÃO

Os professores, em seu trabalho, estão sujeitos às mais diversas situações. Questões de âmbito mais subjetivo, como a valorização social dos docentes, ou mais objetivo, como os salários, apontam elementos a se considerar nas investigações do tema. Realidades bastante diversas compõem o papel ocupado pelos professores no âmbito das profissões, onde os pólos da profissionalização e proletarização emergem como necessidade de análise, constituindo-se numa das mais importantes discussões acerca do trabalho docente.

3.3.2.1 - PROFISSIONALIZAÇÃO

A *profissionalização* de uma certa atividade laboral é um processo histórico em que se encontram envolvidos diversos interesses sociais, abrangendo atores que não apenas os próprios trabalhadores. Nessa problemática de constituição e legitimação de uma profissão, há a busca de status social, um processo que assegura o direito de exercer determinada atividade remunerada por meio da habilidade adquirida em realizar certa tarefa profissional, com base

em alguns critérios previamente estabelecidos. Porém, as implicações de uma mais precisa definição dos termos e de sua validade são importantes para a discussão de qualquer atividade. No tocante à docência, o debate é amplo.

A profissionalização é um dos conceitos principais da discussão e análise do trabalho do professor. De acordo com Enguita (1991, p.41), o termo “profissionalização” é empregado como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de trabalho. Daí entende-se a definição de Popkewitz, citado por Zanatta et al (2002, p.160), sobre o termo profissão, que “é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”. Porém, o autor ressalta importante aspecto, sobre a inexistência de consenso quanto ao significado universal da palavra profissão, uma vez que ela é socialmente construída e retrata a especificidade de cada momento histórico. No âmbito da docência essa ressalva é bastante discutida, por autores que defendem ou recusam o status profissional aos professores.

Na mesma linha de raciocínio de Enguita, a profissionalização é tida por Shiroma (2003, p. 65), que se baseia em Hoyle e John (1995), como um termo “usado para designar o processo pelo qual uma semiprofissão vai gradualmente agregando os critérios que constituem uma profissão”, pautada na aquisição de certos aspectos institucionais e a conquista do status de profissão por meio de reforço das fronteiras que as distinguem das demais ocupações, além da melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimentos dos praticantes.

A partir dessas definições, apresenta-se para o debate da profissionalização docente vários determinantes, que precisam ser melhor esclarecidos. Há inclusive autores que afirmam que atualmente a docência passa por um processo de desprofissionalização (ou proletarização, abordagem esta que será discutida no item posterior e que por ora, pode ser considerada como oposta à profissionalização), ou que não reúne os critérios para ser classificada como profissão. De acordo com Enguita (1991, p.41-6), a posição do docente é ambivalente, localizando-se num lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização. Para o autor, a profissão docente, assim como algumas outras, é designada como semiprofissão, já que compartilha características de ambos os extremos (a profissionalização e a proletarização), sendo os professores um dos grupos assalariados, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais, que “estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio.” Ainda segundo o autor, há cinco características que definem uma profissão: *Competência, Vocação, Licença, Independência e Auto-regulação*. A competência evoca a formação específica do profissional, geralmente baseada em formação de nível universitário. A vocação refere-se à idéia de serviço prestado à humanidade, aos semelhantes, onde não caberia um entendimento como atividade meramente venal. A licença demarca a exclusividade do campo de atuação, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado. A independência marca a autonomia do profissional frente às organizações e aos clientes, enquanto que, a auto-regulação baseia-se na identidade e solidariedade grupal, com a propriedade da profissão de regular-se a si mesma através de códigos ético e deontológico próprios. O autor sustenta que nem todas essas características são compartilhadas pelos professores.

Dentro da ampla problemática que envolve a profissionalização, José Contreras (2002, p.55-8) apresenta importante análise sobre o caráter profissional das profissões, os critérios que a definiriam e a semiprofissionalização. Além da já citada categorização de profissionalização descrita por Enguita, o autor mostra os critérios elaborados por Skopp¹⁸ (a posse de um saber sistemático e global, o poder sobre o cliente, a atitude de serviço diante de seus clientes, a autonomia ou controle profissional independente, o prestígio social e reconhecimento legal e público de seu status e a subcultura profissional especial) e também os argumentos que Hoyle¹⁹ apresenta sobre o assunto, assim resumidos: Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial, cujo exercício requer considerável destreza exercida em situações não rotineiras, para o qual os profissionais deverão dispor de sistemático corpo de conhecimentos, adquirido em prolongado período de educação superior, que supõe um processo de socialização dos valores profissionais que, por sua vez, centram-se na predominância dos interesses dos clientes e tornam-se explícitos em um código ético e na liberdade do profissional para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada. Além disso a categoria profissional deve ser ouvida na definição de políticas públicas relativas a sua especialidade e ter alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais, bem como possuir alto grau de autonomia em relação ao Estado. Tais características, por fim, devem ser necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração.

Apesar e a despeito das semelhanças nessas seleções de critérios, o debate não pode ficar apenas baseado nelas. Outras abordagens sobre o tema já foram tratadas pela literatura

¹⁸ Citado por Pereyra, M. A. (1998) "El profesionalismo a debate". Cuadernos de Pedagogia, n.161, p.12-6.

¹⁹ Cf. Hoyle, E. (1980) "Professionalization and deprofessionalization in education". Em: HOYLE, E.; MAGERRY, J. (orgs.). World yearbook of Education 1980. Professional development of teachers. Londres. Kogan Page, p. 42-54.

especializada. O próprio Contreras (2002 p. 59-60) aprofunda sua abordagem. Com base em Larson²⁰ (1977), que afirma que há uma ideologia do profissionalismo por trás de tais categorizações, ideologia esta sustentada pelas próprias profissões em busca da manutenção da legitimidade de seu status e seus privilégios, constituindo-se numa posição a-histórica e determinista. As profissões, com base nestas idéias, devem ser analisadas sob outras bases. É necessário que se relativize, hoje, o suposto poder autônomo e a necessidade de depender do poder do Estado para a defesa dos interesses profissionais, e do poder do capitalismo monopolista que modificaram as condições de trabalho dos profissionais, resultando numa transformação do status tradicional de muitos profissionais, que agora é mais o de trabalhadores assalariados e burocratizados, sujeitos ao controle administrativo, apenas com certo reconhecimento de suas capacidades técnicas. Há que se considerar ainda que, por parte dos grupos profissionais, o recurso à profissinalização emprega-se como forma de obter melhores condições de trabalho, enquanto por parte dos empregadores é um recurso ideológico para, com seu reconhecimento, ou apelando-se a ela, neutralizar conflitos, reorientar expectativas ou estabelecer hierarquias de salários (CONTRERAS, 2002 p. 59-60).

Sobre esse aspecto, o da ação degradadora da profissão docente por meio de seu empregador – o Estado – inserido na “perversidade do sistema capitalista” vem traindo sucessivamente seu próprio discurso, que enfatiza “a relevância da política educacional voltada para a capacitação de novos contingentes de profissionais, situando a educação na linha de ataque, por constituir poderosa arma a serviço do desenvolvimento, do progresso social e da expansão do emprego. Com efeito, atualmente, os profissionais da educação se aproximam da proletarização.

²⁰ LARSON, M. S. (1977). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley, The University of California Press.

Secundarizada ou proletarizada, a profissão docente reveste-se de total falta de profissionalismo (BRZEZINSKI, 2002, p. 11-2).”

Contreras (2002, p. 61) ainda acrescenta o argumento de Popkewitz (1990), donde “os processos de profissionalização têm sido utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino, de tal modo que o fruto foi a homogeneização da prática dos docentes, a conseqüente burocratização e perda de autonomia dos professores e o banimento da participação social na educação cada vez mais justificado como um âmbito de decisão dos profissionais ou da administração”.

Como conseqüência desses fatores, as reivindicações de profissionalismo dos professores podem resultar numa estratégia discutível em sua eficácia ou no valor de suas possíveis conquistas. Nas palavras do autor,

“Exigir a posse ou o merecimento de certos traços considerados como profissionais, costuma ser a forma de concretizar a estratégia; contudo, não está claro que haja uma relação entre traços e conquista de status, para além da justificativa ideológica de que é a posse dessas características o que torna os profissionais merecedores de seus privilégios”(CONTRERAS, 2002).

A essas idéias, do significado da busca do status profissional do professor sob tais bases, o mesmo Contreras (2002, p.58) afirma que diferentes estudos vêm demonstrando que

“está longe de ser verdade que este tipo de reivindicação se traduza necessariamente em uma melhoria dos traços profissionalizadores, nem que a melhoria nestes traços suponha o alcance de prestígio ou o reconhecimento social que se acredita que estejam emparelhados. E, ainda mais, nem sequer pode se assegurar que dispor de uma série de características ou qualidades no exercício de uma profissão seja fruto da somatória de conquistas sucessivas em uma cadeia de reivindicações”, além de que “o que se considera uma profissão e como é representada socialmente, ou como se construíram historicamente as condições de trabalho e as imagens públicas com respeito às

mesmas, responde a uma dinâmica complexa que não pode ser explicada por uma coleção de características”.

Dessa situação de indefinição quanto à profissionalização da docência, emerge outra problemática, diretamente ligada ao uso de seu significado como artifício de manutenção, perda ou modificação do atual status dos professores. Nas palavras de Cunha (1999, p.146), “é preciso ter cuidado quando se coloca a profissionalização como a ‘tábua salvadora’ da condição do professor, sob o risco de, com ela, produzir um efeito perverso. Ao invés de ressaltar as condições que a singularizam, podemos nos alinhar às forças que a querem sob controle, num estado de maior alienação”.

Diante de situações de perda de autonomia e de controle do processo de trabalho, como afirma Oliveira (2003, p. 27), os trabalhadores da educação viram na luta pela profissionalização uma saída defensiva, que visava a garantia e a manutenção de status e vantagens e benefícios próprios.

Com relação à conotação que a profissionalização pode adquirir, a partir de determinada intencionalidade como abordaram os autores anteriores, Shiroma (2003a, p. 61-76) afirma que a reforma educacional vivenciada pelo Brasil nos anos 90, sob a denominação de profissionalização – que a elegera como um de seus conceitos-chave, na América Latina como um todo, inclusive – foi transferida do setor produtivo para a educação. Tendo por princípios aspectos como a divisão técnica do trabalho, redução de custos, o aumento do controle sobre os professores, o apelo ao uso de paraprofissionais e membros da comunidade, com a ajuda de investimentos em formação em serviço e educação à distância em preferência ao treinamento inicial para expandir rapidamente o fornecimento de professores, providenciando um “estoque

de professores relativamente baratos”. Nesse contexto, o apelo à noção de competência e as novas estratégias de gestão orientadas pela eficiência financeira, tudo isso evidencia um ideário governamental de desenvolver máxima competência técnica e mínima consciência política dos professores.

Há ainda outro viés do uso do eufemismo professor profissional por esferas governamentais, apontado por Shiroma (2003b, p.92), que

“seria aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência às demandas da instituição, que desenvolveria ‘motivação individual para o trabalho’, mas seria refratário à ‘mobilização de sua categoria’, de modo que se sentiria mais membro de determinada organização escolar e menos trabalhador de uma categoria profissional”.

Pode-se constatar que a profissionalização, com base nos critérios aqui discutidos, no caso da docência é algo ainda a se constituir. Como afirmou Oliveira (2004, p.1137), no tocante à autonomia e controle sobre recrutamento, formação, títulos e monopólios profissionais, o magistério sequer chegou a constituir-se como uma profissão, mas, contudo, “claro está que não deixa de sofrer processos de desprofissionalização”.

O processo de profissionalização da docência deve construir-se socialmente sob outras bases, sob um prisma que focalize suas especificidades, sua face como ocupação ímpar, já que “não faz sentido comparar as profissões sob quaisquer critérios, o que importa é ter clareza da especificidade do papel do profissional” (ZANATTA et al, 2002, p.161). As mudanças por que passou a tarefa de ensinar desde os primeiros momentos dessa prática até os dias de hoje, na atual configuração capitalista, do mercado de trabalho e da expansão do setor de serviços, corroboram com a idéia de ressaltar as singularidades da docência na constituição de seu

caráter profissional. É nessa direção que aponta Martínez, (2003, p. 82), ao referir-se ao entendimento de profissionalismo como “o conhecimento específico que um trabalhador tem de seu processo de trabalho, e o executa, o docente segue sendo profissional apesar da desqualificação que padece e do empobrecimento pela perda de valor de seu trabalho e o déficit aquisitivo de seu salário”. Ao evocar a profissionalidade, Contreras (2002, p.74) refere-se “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, conceito que permite descrever o desempenho do trabalho de ensinar e expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão. Assim, não se limita a idéia do docente como profissional à reivindicação de valores que tradicionalmente se associam à retórica da profissionalização. As qualidades da profissionalidade fazem referência àquelas que situam o professor em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino, sendo, por conseguinte, “dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto”.

3.3.2.2 - PROLETARIZAÇÃO

A discussão do trabalho docente, das condições em que ele é realizado, deve lidar também com o conceito da *proletarização*. Este é diferente e até contraditório em relação à profissionalização.

Enguita (1991, p. 41-49) define a proletarização como o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade. Nesse processo, ele afirma que contribuem o seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas no setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta, ressaltando que “as regulamentações que recaem sobre os docentes não concernem somente ao que ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar (...) além disso, sobretudo as autoridades das escolas, podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho”.

A partir de circunstâncias como sobrecarga de trabalho e maior controle sobre as práticas educativas, Arroyo (1985, p. 9-10) entendeu esse processo como proletarização do trabalho docente. Esse autor identifica condições inadequadas de trabalho do professor, com a negação de direitos trabalhistas, a perda de controle do processo educativo, a hierarquização e burocratização dos processos e a conseqüente perda de autonomia.

Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991, p.91), vêm duas faces complementares no processo de proletarização dos trabalhadores em educação, uma aproximação real do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho (longa jornada, condições difíceis, etc) e também enquanto classe (através de seu processo de organização e luta).

De acordo com Shiroma (2003a, p.68-9), que cita Densmore (1987), a proletarização

“resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo, como a crescente divisão do trabalho, a separação entre as tarefas de

concepção e execução, incluindo a tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas, além do crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, do crescente volume de trabalho e da diminuição dos níveis de habilidade”.

Ainda com base nessa autora, afirma-se que o professor tornar-se-ia submetido à constante ameaça de desqualificação e sua prática pedagógica seria minada pela progressiva burocratização e perda relativa de vantagens em salário, status privilégio, ressaltando-se que

“não se trata de uma reposição da divisão rigidamente marcada entre concepção e execução no ensino, uma vez que se enfatiza a autonomia, criatividade, inovação do professor; mas do resgate da divisão do trabalho como estratégia de redução de custos que é complementada pela gestão flexível, esta sim como forma de controle da força de trabalho”(SHIROMA, 2003a).

Tal estratégia acaba constituindo-se como um construto que obscurece a realidade da situação de trabalho ao mesmo tempo em que assegura a internalização da motivação e disciplina. Ozga e Lawn (1991, p.142), a partir de Braverman, apresentam a proletarização como

“processo que resulta quando o trabalhador é privado da capacidade para ao mesmo tempo planejar e executar o trabalho, isto é, a separação entre concepção e execução, e a divisão da execução em partes separadas, controláveis, simples. Este processo desqualifica o trabalhador, e resulta na erosão da autonomia no local de trabalho, na ruptura de relações entre trabalhadores e empregadores, no declínio das habilidades de ofício, e no aumento dos controles administrativos. [...] “o processo de proletarização é tido como comum a todas as formas de trabalho”

Na mesma linha de raciocínio, Contreras (2002, p.33) define o processo de proletarização como a “paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status” e afirma que não há unanimidade entre os autores que defendem a proletarização dos professores, “a tese básica dessa posição é a consideração de

que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária”.

Assim como é controverso o debate da profissionalização docente, a proletarização também é entendida por diversos autores de forma díspar, não havendo consenso sobre a existência dessas categorias no trabalho dos professores. O tema está envolvido em abordagens variadas, que interferem no status da docência. A abordagem do trabalho do professor em seu caráter produtivo, em sua inserção no sistema capitalista, constitui-se como ponto nodal de abordagens que a adotam ou a ela se opõem.

Uma importante visão dessa problemática, acerca da controvérsia que envolve a categorização dos professores como trabalhadores no capitalismo, é apresentada por Hypólito (1997, p. 84-102), que a expõe em quatro abordagens:

A primeira delas discute a proletarização do trabalho docente: Com base em diversos autores, - como Arroyo, Sá, Santos, Jáen, Apple e Ozga e Lawn -, Hypólito apresenta a idéia que pressupõe o professor como trabalhador assalariado, que passa por desqualificação, com perda de controle sobre o processo de trabalho e perda de prestígio social. Considera a docência como trabalho tipicamente capitalista, sintetizada no argumento de que o professor torna-se assalariado e vê-se diante de um processo de trabalho já previamente estabelecido, controlado e racionalizado. Há aumento de desqualificação profissional e elevação do grau de dependência dos docentes à tecnologia educacional e determinações externas, bem como cisão entre trabalho e meios de trabalho.

A identificação entre professor e operário constitui a segunda abordagem: o trabalho docente é encarado como tipicamente capitalista. É trabalho produtivo, pois as relações econômicas que o definem são do tipo capitalista, tendo o Estado e seus empregados um papel a desempenhar no processo de valorização do capital. “A natureza do trabalho em nada modifica o problema; a questão é como este trabalho está submetido à forma capitalista de organização do trabalho, independentemente de seu trabalho ser uma produção material ou não-material”. Daí emerge outra polêmica, a que se refere ao trabalho na escola pública e na escola privada. Nesta, segundo o autor, pouco se questiona o caráter produtivo da docência, que gera lucro e valorização do capital. Mas, em relação à escola pública o autor considera:

“(…) quanto à escola pública a discussão é mais delicada. No entanto, muitos acham que o Estado, no atual estágio de desenvolvimento capitalista, age diretamente para a acumulação do capital. Contudo, em se considerando a acumulação do capital a partir da produção imediata de mais-valia, o trabalho do professor da escola pública não deve ser considerado como produtivo, mas enquanto partícipe da acumulação mediata do capital este trabalho poderia ser considerado como produtivo” (HYPÓLITO,1997).

Entretanto, apesar destas posições, o autor apresenta o debate contrário à tese da proletarianização, mantendo a dúvida entre a identificação entre professor e operário.

A terceira abordagem vê a docência além do trabalho fabril: relativiza a proletarianização e a aproximação com o trabalho fabril, afirmando que há processos de requalificação e resistências do professorado, e também manutenção de certo controle sobre o ato de ensinar, baseado também na idéia das proletarianizações ideológica e técnica de Jáen²¹.

²¹ Jáen, Marta Jiménez (1991, p. 77-8).

Por último, Hypólito enxerga o docente como intelectual: ressalta o caráter ativo dos professores, como sujeitos sociais, que mesmo sofrendo determinações no trabalho, são agentes transformadores.

Este estudo adota a perspectiva da docência inserida no sistema produtivo, a partir das particularidades do trabalho do professor e diante das determinações do sistema capitalista. Dessa forma, a discussão do modelo de mais-valia, com base em Bernardo, é um reforço à discussão. Bernardo (1991, p.15-6) apresenta o modelo de produção de mais-valia, assim resumido:

“o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é menor do que o tempo de trabalho que a força de trabalho é capaz de despende no processo de produção”, sendo que “a estrutura do modelo de mais-valia é a de uma relação social, entendida como movimento de tensão entre dois pólos. Num extremo temos a submissão da força de trabalho ao capital [...] no outro extremo temos a apropriação pelo capital do produto do processo de produção: o produto em que a força de trabalho incorpora tempo de trabalho é-lhe socialmente alheio, pertence ao capital, que começou por assalariá-la”.

A força de trabalho encontra-se então despossuída do controle do produto que criou e também de qualquer possibilidade de organizar o processo de produção, já que os capitalistas não adquirem apenas o resultado do trabalho, mas fundamentalmente o direito ao uso da força de trabalho, o que implica serem eles que organizam e administram o processo produtivo.

Sob esse ponto de vista, não há contradição em enxergar a docência no modelo de mais-valia, como atividade assalariada e controlada, onde se cumpre um tempo de trabalho em troca de salário. A especificidade é apontada pelo próprio autor, que afirma que

“a definição de trabalhador produtivo não pode decorrer de qualquer qualidade material do produto. A mais valia é uma relação social e o trabalhador é produtivo enquanto se insere num dos pólos dessa relação [...], independentemente de aquilo que produz ser ou não um objeto sujeito à lei da gravidade. Desenha-se entre os marxistas uma forte tendência para considerar improdutivo todos os que operam no chamado setor de ‘serviços’, já que o caráter do que produzem dificulta a cabal reificação das relações sociais [...], quanto aos mecanismos sociais em que se inserem, os ‘serviços’ não se distinguem, porém, de qualquer outra atividade produtiva. A única diferença diz respeito à impossibilidade de armazenar o resultado imediato desse trabalho. O seu efeito útil é consumível apenas durante o processo de produção, não perdurando como objeto de uso distinto desse processo”(BERNARDO, 1991).

Assim sendo, “a produção da mais valia deve entender-se como uma cadeia, desde o início da feitura de um dado bem até a sua colocação à disposição de um consumidor. O produto A não é apenas o produto material A, mas esse produto nas circunstâncias X” (BERNARDO, 1991, p.188).

Ainda segundo o autor, tratando-se de uma economia integrada, onde não existe, portanto, produção isolada de mais-valia, o trabalho produtivo obedece às pressões para o aumento da produtividade, em sistema de mais valia relativa, ou para o aumento da intensidade do trabalho e/ou extensão da jornada de trabalho, em sistema de mais valia absoluta. São a organização do trabalho, os seus ritmos, os tipos de disciplina impostos que permitem distinguir empiricamente o trabalho produtivo da atividade improdutiva (BERNARDO, 1991, p. 190).

As escolas e o trabalho realizado nelas são elementos necessários à manutenção do sistema capitalista que os organiza. Sobre esse aspecto Bernardo (1991, p.79-80) afirma que “a força de trabalho não é produzida externamente ao capitalismo, num âmbito privado. Ela é um produto capitalista, produzido no capitalismo”, e que “é enquanto trabalhador explorado que o trabalhador produz força de trabalho e esta, enquanto produto, incorpora o tempo de trabalho

despendido pelos seus produtores e, portanto, incorpora mais valia. Trata-se da produção de trabalhadores por meio de trabalhadores”. Santos (1992, p. 46-8) também contribui para o entendimento desse mecanismo, ao afirmar que “a formação dos trabalhadores não pode ser exterior ao âmbito da mais valia e, em decorrência disso, deve ser regida pela lei do valor”, e que “a produção e a formação da força de trabalho no capitalismo devem ser consideradas no mesmo nível da produção de qualquer bem ou serviço”. Há ainda outro aspecto de relevância: “a produção de trabalhadores é o único setor de produção cujo produto é comparável ao produtor, ou seja, trabalhador produzindo trabalhador. Ambos são força de trabalho, produtor e produto são do mesmo gênero”. É o professor o agente dessa formação, o elemento sem o qual ela não aconteceria.

Os argumentos apresentados neste item tornam necessário considerar que, sob quaisquer aspectos que se analise a docência, em primeira e imperiosa instância, o professor é um trabalhador que vende sua força de trabalho, é alguém que trabalha em troca de um salário, artifício do qual depende sua sobrevivência. O certo grau de autonomia que o professor pode (ainda) ter, ao realizar seu trabalho entre as quatro paredes da sala de aula, e cuja perda tem servido como um dos contrapontos à tese da proletarização docente, não retira os professores de seu contexto. O de constituir-se em trabalhador que não controla seu processo de trabalho, sujeito aos ditames administrativos e pedagógicos por um lado, e por outro, ou de forma inexorável, sujeito à exploração da mais-valia.

Daí se produz trabalhadores, sobretudo pela escola, naturalmente incluída na dinâmica social. Por qual motivo, então, a escola e seu produto (o aluno), o professor e o produto de seu trabalho devem ser excluídos dessa lógica? As especificidades da realidade de trabalho devem

ser levadas em conta no tocante às questões outras que não a excluam dessa dinâmica. Do ponto de vista do “produto final”, o aluno educado/diplomado, ou hábil dominador de certas características, não é diferenciado por ser “produzido” na escola pública ou na escola privada, (se abstrairmos as questões relativas à forma e ao controle do trabalho docente, ao caráter desse próprio trabalho). Esta diferenciação é tida por alguns autores, para desconsiderar o trabalho do professor da escola pública como trabalho tipicamente capitalista. O produto final também deve ser um dos pontos a se analisar na inclusão da docência como trabalho produtivo capitalista. Como afirmou Tavares (1995, p.118), o trabalho produtivo é uma relação social que permite valorizar o capital. Por conseguinte, não estão em causa a sua realização ou não realização no mercado, ou, ainda, a sua incorporação ou não em um novo processo produtivo. Importa-nos precisar o processo de produção não como um simples processo de produção de mercadorias, mas como um processo cindido em termos de tempo de trabalho. Um processo de exploração, de oposições entre os produtores de mais-valia e os apropriadores de mais-valia.

Nessa perspectiva, insere-se uma série de situações concernentes à docência, como a autonomia dos professores, o controle sobre o tempo de trabalho e resistência do professorado, que remetem à idéia da intensificação e serão analisados no capítulo quatro. Partindo desse contexto teórico, em que se apresentam as categorias de análise que subjazem nas diversas abordagens da pesquisa, seguem aspectos que se constituem desdobramentos teóricos, em discussão com os dados empíricos.

4 – O TRABALHO DOCENTE EM ANÁLISE

4.1 – PERDA DE AUTONOMIA DOS PROFESSORES

Entre as diversas mudanças pelas quais o trabalho docente tem passado, nas últimas décadas, está a padronização de processos de avaliação e de programas, como por exemplo, a Qualidade Total na escola. Eles são representativos da adoção, no meio escolar, de modelos administrativos oriundos do âmbito econômico, da administração. Como consequência, o trabalho escolar tem se tornado cada vez mais parcelar. Novas funções foram criadas e o próprio ato de ensinar tem sido instado a obedecer a normalizações e seguir procedimentos previamente preparados por especialistas, também os burocratizando. O uso do livro didático, dependendo da maneira como for realizado, pode ser considerado um direcionamento da prática que, por sua vez, reflete a perda de autonomia dos professores sobre seu processo de trabalho.

A realidade acerca das novas funções na escola não é homogênea. Diferentes estudiosos já afirmaram que há especialização de funções e crescimento de trabalho técnico nas escolas de países como Estados Unidos, França e Canadá, e que em países como o Brasil a situação é diferente. (LE VASSEUR E TARDIF, 2004). De acordo com Oliveira (2006), no Brasil vive-se a desespecialização, um alargamento das funções docentes, guiado pelo movimento da gestão democrática da escola, do planejamento coletivo, da participação na gestão financeira e no estreitamento das relações com as comunidades escolares. Tudo isso em nome da

responsabilidade social. Esses movimentos estão presentes também em outros países da América do Sul.

Diante dessa problemática das funções do professor e de sua autonomia, faz-se necessário retomar a discussão da escola em sua inserção na economia capitalista. Os professores, como trabalhadores que vendem sua força de trabalho em troca de soldos que lhes garantam a sobrevivência, encontram-se em situação similar à dos trabalhadores fabris, que não possuem a prerrogativa da autonomia na organização do seu processo de trabalho. A atividade docente, por certo, possui características diferentes daquelas exercidas no chão da fábrica, o que garante aos professores certo grau de autonomia. Esta, porém, é limitada por uma série de condicionantes dos sistemas de ensino e do papel que eles exercem dentro da economia dos países.

Os estabelecimentos de ensino são, considerados por Bernardo (1991, p.159) como Condições Gerais da Produção e da Reprodução da Força de Trabalho, que é um dos dois tipos de Condições Gerais de Produção - CGP. Essas são definidas como processos fundamentais e necessários à integração das unidades econômicas no nível da própria atividade produtora, entendida a produção em sua amplitude social. As CGP não se limitam ao que geralmente se denominam infra-estruturas, cobrem todo o campo da tecnologia, numa articulação das técnicas com a sociedade. Segundo SANTOS (1992, p. 46-8), para que haja trabalhadores, é decisivo que exista a educação, tida no interior das condições gerais de produção, daí a produção da força de trabalho adquirir caráter obrigatório, constituindo uma CGP. A luta dos trabalhadores, para valorizar sua força de trabalho, o desenvolvimento da tecnologia capitalista e o aumento da mobilidade da força de trabalho, fizeram com que a formação da

força de trabalho não ficasse restrita ao âmbito familiar ou particularizada por empresa, tornando-a, ao contrário, geral, universal. Sob essa mesma perspectiva, SANTOS (1997, p.87-8) afirma que

“a escola deve ser vista de forma concreta. E a sua organização, o seu papel e a sua função social são definidos pelo modo de produção capitalista. Não existe a escola em ‘si’ ou em sentido ‘abstrato’. A sua existência e a forma de se organizar são determinadas pelas relações sociais capitalistas”. (...) “A instituição escolar é uma das instituições básicas para a produção e reprodução da força de trabalho. Ela se insere no interior do processo de produção de mercadorias, processo complexo em que trabalhadores produzem e formam novas gerações de trabalhadores. Isto é força de trabalho sendo usada na produção de outra força de trabalho. É a força de trabalho, vendida pelos trabalhadores de ensino, no interior de uma certa instituição de ensino – uma escola – que contribui para a formação de futuros trabalhadores”.

Os professores, considerados como força de trabalho desse sistema, não controlam ou organizam seu processo de trabalho. De acordo com Bernardo (1991, p.16), a força de trabalho encontra-se despossuída do controle do produto que criou, e também de qualquer possibilidade de organizar o processo de produção, já que os capitalistas não adquirem apenas o resultado do trabalho, mas fundamentalmente o direito ao uso da força de trabalho, o que implica serem eles que organizam esse uso, da mesma forma que organizam e administram o processo produtivo. E atendo-se mais explicitamente ao ambiente escolar, Santos (1992, p. 51-2) explica que o sistema escolar, no capitalismo, adquire uma forma organizacional capitalista:

“A sua estrutura organizacional, seja nos aspectos da divisão das tarefas, da distribuição hierárquica de poder, da seleção, da organização de conteúdos programáticos, da definição das grades curriculares e dos períodos letivos, da determinação de horários escolares, da definição dos processos de exames e avaliação, enfim, seja nos aspectos mais gerais dos diferentes procedimentos pedagógicos, toda ela resulta de uma determinação inelutável: a do capitalismo”.

Este aspecto da perda de autonomia dos professores é abordado por diferentes autores, sobretudo quando se referem à proletarização do trabalho docente, conforme discussão apresentada no item anterior deste trabalho.

Nessa mesma discussão, há o argumento de que, nesse processo de aproximação do professorado com os operários, os primeiros ainda mantêm certo grau de autonomia, sendo capazes de resistir de diversas maneiras a determinações da administração em sua atividade dentro da sala de aula. Essa é uma possibilidade a se considerar. A resistência do professor é outro fator concernente à organização do seu processo de trabalho e de suas condições laborais. Entretanto, parece razoável inferir que, mesmo que o professor adote determinadas posturas contrárias às determinações da administração em seu cotidiano com os alunos, essa postura constitui-se numa autonomia relativa.

Conforme acredita Hameline (1995, p. 71), “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulamentações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer das determinações burocráticas da organização escolar”. Assim sendo, apesar de estar apenas com seus alunos no ambiente da sala de aula, buscando resistir à racionalização de seu trabalho, buscando não perder autonomia didática e pedagógica, o professor continua sujeito a normas, vê-se solicitado a interagir com outras funções ou ambientes escolares, expressos em solicitações de notas, fichas, projetos, avaliações internas e externas, cumprimento de datas, participação em reuniões, conselhos de classe e outros eventos escolares. Se a perda de autonomia não se constitui em processo inexorável, tampouco a

manutenção dela o é. Muito tem se discutido acerca da manutenção ou da perda de autonomia didática e pedagógica dos professores.

Em relação a essa abordagem da autonomia docente, ao serem entrevistados, 100% dos professores afirmaram que escolhem o próprio livro didático e os conteúdos que lecionam. As formas de avaliação do trabalho cotidiano dos alunos também são escolhas individuais. Essas informações, em princípio, se afastam da idéia primeira de falta de autonomia do professorado, já que os docentes são considerados aqui como trabalhadores que vendem sua força de trabalho, conforme Bernardo (1991) e Santos (1992). Porém, se justificam ao alinharem-se à argumentação de Hameline (1995), que relativiza a falta de autonomia docente.

Nessa problemática da autonomia, insere-se também a idéia de controle do trabalho. A maioria dos professores entrevistados (70%) afirmou não haver formas de controle sobre seu trabalho. Um afirmou que há pouco controle e outro que é controlado apenas devido ao seu posicionamento político. Quanto às formas de avaliação do trabalho docente pela escola, que seriam formas de cercear a autonomia, 60% dos professores disseram não se sentirem avaliados, 20% afirmaram serem avaliados apenas informalmente, com comentários a respeito de sua boa freqüência ao trabalho ou de comentários positivos que alunos e dirigentes da escola fazem sobre suas aulas. Os restantes 10% afirmaram que são avaliados sim, pela direção da escola e pela pedagoga, mas apenas em função do trabalho em regime de flexibilização, que necessita de avaliação para possível renovação no semestre seguinte. A maioria dos professores também afirmou que seu trabalho não é avaliado pela secretaria de

educação. Dois deles afirmaram que, apesar de não saber como, acham que a SEMED avalia os professores e as escolas de alguma forma.

Apesar dos professores afirmarem não perceberem uma forma efetiva de controle e avaliação de seu trabalho pela direção escolar e secretaria de educação, foi possível perceber algumas formas de controlar o trabalho deles, o que significa, também, uma certa limitação de sua autonomia. Nenhum deles afirmou perceber o controle sobre seu tempo de trabalho, apesar do direcionamento ficar explícito quando parte de sua carga horária, que deveria destinar-se a atividades de planejamento, é, freqüentemente, utilizada para atividades de substituição de professores faltosos.

Outro aspecto importante da autonomia dos professores, que não foi relacionada por nenhum dos entrevistados como forma de controle do trabalho docente, diz respeito às possibilidades de retenção dos alunos, com aproveitamento menor do que o esperado, ao final do ciclo de formação. Eles relataram a falta de autonomia para tanto, porém sem relacioná-la diretamente como uma forma de controle do trabalho.

A progressão continuada dos alunos no sistema de ciclos de formação permite que eles possam ser retidos apenas no último ano de cada ciclo. O limite de retenções estipulado pela SEMED para o ano letivo de 2005 foi de 10% do total de alunos do último ano do terceiro ciclo. O professor Dorival, da escola A, classificou esse limite de retenções como “aberração, que acredito estar relacionada com repasse de verbas para o município, baseado em nenhuma metodologia, em nenhum estudo”.

O número de alunos que os professores das duas escolas pesquisadas identificaram como necessários de permanecer por mais um ano no ensino fundamental foi superior ao limite de 10%. Na escola A, inicialmente foram identificados 29 alunos em tal situação, mas o permitido seria apenas 11. Então, após uma nova discussão entre os professores, restaram 16 alunos que não poderiam ser promovidos devido às deficiências em seu aprendizado. Durante esse processo, os professores demonstraram angústia com as restritas possibilidades de reprovação. Duas professoras afirmaram que vão parar de se preocupar, “de levar tudo a ferro e fogo, já que não adianta nada”. Como o número de alunos selecionados pelos professores foi maior do que o limite permitido pela portaria da SEMED, a escola foi informada que, nesse caso, os professores seriam convocados durante o recesso do mês de janeiro para trabalhar com tais alunos. Conforme relatou o professor Oto, da escola A, se fossem observados os critérios de aprendizagem, seria necessário reter “uns 50 alunos”. E, para não trabalharem em janeiro, os professores fizeram uma votação e decidiram por uma prova em janeiro para alcançar o limite. Nas palavras dele:

“Na realidade poderia reter somente 10%, e daria, arredondando, 11 alunos. [...]. Aí o grupo concordou em fazer uma prova como se fosse uma segunda época, e os cinco melhores foram aprovados, aí a prefeitura aceitou, e eu vejo isso como uma forma negativa mais pra secretaria, por que é uma forma de conseguir as coisas mais pelo poder do que pela argumentação. O grupo perdeu, mas tava pensando no trabalho. Os pais concordaram, quem perdeu mais foi a secretaria, pelo autoritarismo”.

Durante os momentos de avaliação dos alunos, para elaboração dos resultados finais, os professores demonstraram grande preocupação com o futuro dos alunos aprovados sem condições para tanto, que é motivo de tristeza para eles, e ainda sobre a complexidade que a avaliação escolar assumiu. Consideram, também, uma crueldade reter alunos que provavelmente irão evadir ou que não terão chances efetivas de terem suas dificuldades

sanadas no ano seguinte, devido à falta de estrutura que as escolas têm para trabalhar com o sistema de ciclos. Os professores problematizaram também o desconforto em reprovar alunos que nem faziam idéia de que seriam retidos, já que com o ciclo as questões relativas à aprendizagem e ao aproveitamento tornaram-se mais subjetivas, a ponto de até mesmo alguns professores não saberem direito se deviam ou não reter determinados alunos. Fez parte das preocupações dos professores da escola A, no tocante às retenções dos alunos, o significativo número deles que se encontra em situação de risco social, ou seja, envolvidos com o tráfico e a criminalidade. Eles citaram diversos casos específicos. Entre eles, destacaram a situação do aluno que era obrigado pelo pai a buscar drogas, sendo ameaçado por ele e, entretanto, precisava do diploma para sair do bairro com a mãe. Mãe e filho, quando estiveram na escola para conversar sobre a retenção, choraram muito e sensibilizaram bastante os professores. Outras situações complicadas ocorreram: a aluna que namorava um traficante e que tinha ameaçado a escola com “acidentes” caso fosse retida; um aluno que precisava do diploma para conseguir qualquer atividade de trabalho que ajudasse no sustento da família, situação comum a vários outros; o caso de uma aluna que tinha uma grave doença em estado avançado, para quem a retenção não contribuiria em nada, podendo ter até efeito contrário. Resolveu-se, por fim, que os alunos fariam uma nova prova no final do mês de janeiro, quando o limite de reprovações seria alcançado.

Ao comprovar a complexidade das relações traçadas no ambiente escolar, nessa discussão da autonomia dos professores quanto à aprovação dos alunos, surgiu em uma das escolas outra variável: a das conseqüências das reprovações de alguns alunos para a escola e seus funcionários.

A divulgação de resultados com alunos aprovados e retidos na escola A, nos dias finais do ano, provocou ainda um outro problema. Muitos alunos, quando souberam que seriam retidos, começaram a jogar pedras na escola, nas vidraças, no portão e nos carros do estacionamento, causando grande tumulto. O medo ficou estampado no rosto de todos os profissionais da escola, inclusive do pesquisador. A diretora e a vice-diretora receberam recado que “sabiam onde elas moram e qual carro têm, por onde passam e quando saem” (sic). Após o controle do tumulto, feito pela diretora e por alguns professores que pediram para todos os alunos se retirarem da escola, os funcionários se reuniram, a portas fechadas, na sala dos professores, cogitando “aprovar todos os alunos para preservar a vida”. Pensaram, até mesmo, em fechar a escola e irem assinar o ponto diário na secretaria de educação, por causa da falta de segurança, já que nem mesmo a polícia podia ser chamada, devido à pressão do tráfico de drogas na região. Até o caminho que os funcionários da escola fazem no bairro é controlado pelo tráfico, conforme relatou a professora Betânia. Há ruas em que eles não podem trafegar. Por fim, o encerramento do ano letivo na escola A ocorreu sem outros problemas, tendo sido a escola informada de que os traficantes da região ordenaram que os alunos parassem com aquelas manifestações. De acordo com os professores, tal ordem surgiu por que os traficantes não permitem que algo que chame a atenção da polícia aconteça no bairro.

Na escola B a decisão do número de alunos retidos e aprovados também foi conflituosa para os professores. Com base no fato de ser o primeiro ano de implantação do sistema de ciclos na escola, os professores e as pedagogas da escola elaboram um documento, endereçado à SEMED, solicitando maior número de retenções, inclusive para as séries do ciclo em que ela não é permitida, justificando seus motivos. Ao comentar a situação, a professora Joelma ressaltou o desconforto quanto à necessidade de aprovar alunos para responder a questões

econômicas, de economia de recursos pelo município, sem a devida preocupação pedagógica. Ela também afirmou que o município “colocou na mentalidade dos alunos” a falsa idéia de que possuem o conhecimento, com a aprovação ano a ano. E completou:

Eu acho que isso é antipedagógico [o limite de 10%]. Teve até a situação do grupo [de professores] querer reter mais do que 10%, mais do que só na oitava, com documento solicitando isso pra SEMED. [...] a gente não está aqui pra estabelecer a exclusão social através de repetência, mas também aprovar sem ter a competência isso é um absurdo, aprovar um aluno que lá no segundo grau ele não vai ter condição de acompanhar os colegas é dizer pra ele, você é um burro, você é um analfabeto, o que você tá fazendo aqui? O que a gente quer é que esse aluno possa aprender um pouco mais”. Professora Joelma, Escola B.

Como resposta ao pedido de maior número de retenções, os professores da escola B foram informados pela diretora, em reunião, que a solicitação havia sido negada, e também que “portaria é para se cumprir. Era só 10% de retenção e ponto”, como disseram os representantes da divisão pedagógica da SEMED. A retenção deveria ser aplicada apenas aos alunos de 14 anos, ou seja, aqueles do final do terceiro ciclo. Sobre o pedido de retenção de alunos de 12 e 13 anos “eles nem queriam conversar”. A diretora afirmou, ainda, que estava sendo pressionada, que seria ela mesma quem teria que excluir nomes de alunos até alcançar o limite de 10% que a portaria determinava, caso os professores não o fizessem.

Diante de tais notícias, os professores ficaram indignados. Joelma afirmou que “se a SEMED quiser aprovar de forma irresponsável, eles que o façam”, lembrando que não mais corrigiria provas, que não perderia mais tempo, atitude apoiada por outra colega de trabalho. “Nós estamos desqualificados, pois nem como avaliar decidimos mais”, completou ela. O professor Bosco disse que aquilo era aprovação por decreto, enquanto outros docentes afirmaram:

“Daqui a alguns dias nós não seremos mais professores, ninguém diz pra um médico como ou se ele vai operar ou não”.

“Eu não mudarei nada em meu diário”.

“Tenho muita pena de um aluno que é aprovado sem ter condições pra isso”.

Há, ainda, no cotidiano escolar e nessa discussão da autonomia, outras formas de controle do trabalho e do tempo, não identificadas pelos professores sujeitos da pesquisa. O horário do recreio é bastante monitorado, sobretudo na escola B. Em ambas as escolas há também o controle de certas práticas por parte da direção, ou pelo menos a intenção de controlar, já que nem sempre uma solicitação feita aos professores é fiscalizada ou cobrada de forma incisiva. Como relatou a professora Daniela, em relação a projetos pedagógicos, “eles falam, mas se ninguém fizer não tem problema algum”. Outra afirmou algo semelhante, sobre a reposição de atividades na pasta de substituições. “A coordenação pedagógica pede, mas [os professores] não repõem e fica por isso mesmo”. Tal intenção de controle é evidenciada nos momentos em que pedagogas e membros da direção relembram aspectos combinados entre o grupo como: não liberar alunos antes dos sinais ou não colocar alunos para fora da sala de aula sem encaminhá-los à coordenação escolar. Fazem parte desses aspectos combinados algumas práticas sugeridas para serem adotadas no ciclo como: a solicitação que todos se envolvam na substituição dos colegas faltosos; o preenchimento de pareceres descritivos dos alunos; a solicitação para que todos desenvolvam atividades de melhoria das habilidades dos alunos em língua portuguesa, por exemplo.

Outra evidência de controle é a avaliação dos professores contratados e daqueles em flexibilização, a qual acontece a cada semestre, em cujo parecer positivo da escola condiciona-se a renovação de tal situação. Um professor da escola B relatou, durante o período de campo, que precisa tomar mais cuidado com seu trabalho por ser contratado. A

professora Rosa, da mesma escola, afirmou não ter se licenciado por motivos de saúde por estar flexibilizando na escola. Ela já havia tido uma licença dois meses antes, e achou que uma outra poderia prejudicar sua permanência futura na escola.

A escola B é uma escola central, identificada com a administração municipal e a secretaria de educação, muito monitorada por esta, segundo relatos de todos os professores entrevistados. Por isso, eles afirmaram haver certo autoritarismo e controle do envolvimento do grupo em atividades sindicais. Uma professora afirmou ser discriminada devido a seus posicionamentos políticos, enquanto outra disse achar que os informes sindicais não são devidamente afixados no quadro da sala dos professores, propositalmente, para evitar atividades como reduções de módulo, paralisações e discussões na escola. “Rabo preso”, “situação”, e “governistas” foram expressões usadas pelos entrevistados para classificar o todo da escola B, e não apenas os dirigentes. A professora Rosa, afirmou não externar suas opiniões políticas devido a essa característica da escola.

Outro exemplo de controle político exercido na escola B foi relatado pela professora Tati. Segundo ela, seu direito de permuta com um professor da mesma disciplina de outra escola foi negado devido ao envolvimento dele em um partido político de esquerda, de princípios opostos aos do grupo ora dominante no município. A professora desejava trocar de escola para ficar mais perto de sua residência e não ter que se deslocar tanto todos os dias, os mesmos motivos foram apresentados pelo colega com quem permutaria sua lotação. A impossibilidade da permuta deixou a professora bastante decepcionada.

4.2 - O PROCESSO DE TRABALHO NA ESCOLA E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

4.2.1 - QUESTÕES SALARIAIS E CARREIRA DOCENTE

As mudanças no mercado de trabalho nas últimas décadas compõem um dos mais expressivos exemplos que atestam as transformações pelas quais passou a sociedade. A escola e o papel do professor, como grandes depositários de expectativas sociais e do próprio mercado de trabalho, por sua vez, também se modificaram.

As próprias expectativas de promover ou facilitar a inserção do trabalhador no mundo do trabalho, tradicionalmente depositadas na escola, já não são mais as mesmas. Mas, com as mudanças que o mercado de trabalho tem sofrido, a escola se torna alvo de novas expectativas. Por hipótese, pode-se considerar que, diante da situação atual, a escola e o diploma tenham adquirido maior importância para certa parcela da população, como veículo que vai proporcionar a inserção no disputado mercado de trabalho. Outra parcela da população, ao contrário, passa a desvalorizar aquilo que a escola pode proporcionar.

São diversos os elementos que podem contribuir para essa percepção da desvalorização da escola. Naturalmente, o professor, como principal trabalhador da escola, também sofre essa desvalorização. Em recente reportagem de jornal de grande circulação nacional, foi publicada pesquisa do IBGE que afirma que, em geral, a perda de renda cresce conforme avança o grau de instrução do trabalhador. Na faixa sem instrução ou com até um ano de estudo, tal perda

ficou em -0,3%, na faixa de 8 a 10 anos de estudo, -9,1%, e para aqueles com 11 anos de estudo ou mais, -12,3%²².

O salário é, sem dúvida, outro aspecto determinante nessa realidade de ressignificação do valor da ação docente. Talvez um dos aspectos mais conhecidos pelo senso comum, acerca da docência, seja o baixo salário, aspecto indispensável na análise da proletarização e na percepção da intensificação do trabalho do professor. Às novas e maiores responsabilidades educacionais creditadas aos professores, como afirmou Hargreaves (1995), acrescenta-se a falta de remuneração condizente com as tarefas. Muitas categorias profissionais, com nível de formação equivalente ou inferior, recebem soldos maiores que os professores. É uma das principais queixas dos docentes. A tabela abaixo apresenta algumas comparações.

TABELA 20

Rendimento médio mensal por tipo de profissão – Brasil, 2001

Tipos de profissionais	salário
Professor da educação infantil	422,78
Professor de 1a. a 4a. série	461,67
Professor de 5a. a 8a. série	599,85
Funções Adm. de nível Superior em educação	849,16
Professor de nível médio	866,23
Suboficial das Forças Armadas	868,73
Professor pesquisador no E. Superior	898,80
Agente Administrativo Público	911,82
Administrador de empresas	1.202,86
Técnico de nível superior – público	1.310,56
Policia civil	1.510,64
Oficial das Forças Armadas	2.091,53
Economista	2.254,66
Auditor	2.408,40
Advogado	2.496,76
Professor de nível superior	2.565,47
Delegado/Perito	2.660,52
Médico	2.973,06
Juiz	8.320,70

Nota: (1) Valor em R\$ de setembro de 2001.

Fonte: IBGE, PNAD

²² Jornal Folha de São Paulo, 01/05/2006

De acordo com a TAB 20, os rendimentos dos professores estão entre os menores, se comparados com outras profissões, como administradores de empresas, policiais, economistas, advogados, médicos, técnicos de nível superior público, agentes administrativos públicos, entre outros.

A TAB 21 também apresenta dados salariais dos professores:

TABELA 21

Distribuição Percentual dos Professores por Escolaridade na oitava série, segundo o Salário do Professor - Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB/2001

Salário do Professor	8ª - EF		
	Escolaridade		
	Fundamental	Médio	Superior
Até R\$180,00	2,4	5,2	1,4
Entre R\$280 e R\$360	18,6	43,5	8,5
Entre R\$360 e R\$720	79,0	44,4	25,2
Entre R\$720 e R\$1.080	0,0	4,0	27,2
Entre R\$1.080 e R\$1.620	0,0	2,9	26,5
Entre R\$1.620 e R\$2.160	0,0	0,0	7,5
Entre R\$2.160 e R\$2.280	0,0	0,0	1,0
R\$2.280 ou mais	0,0	0,0	2,7

Fonte: MEC/INEP

Fonte: www.portaldoprofessor.inep.gov.br/estatisticas.jsp

Os docentes que atuam na oitava série do ensino fundamental, e possuem escolaridade superior, 25,2% recebem entre 360 e 720 reais por mês. Apenas 27,2 % recebem salários entre 720 e 1080 reais. Ao considerar os professores com curso de ensino médio, 44,4% recebem entre 360 e 720 reais. Para essa mesma faixa salarial, os docentes que possuem apenas escolaridade no nível fundamental somam 79%.

A TAB 22 abaixo mostra uma comparação entre salários de professores e algumas outras profissões pagos pela prefeitura de Betim.

TABELA 22

Salário pagos pela Prefeitura de Betim - 2006

Cargo	Salário (R\$)
Professor PII	987,94
Pedagogo	1.416,85
Médico	2.814,81
Psicólogo	1.487,69
Biólogo	1.487,69
Bioquímico	1.487,69
Nutricionista	1.487,69
Engenheiro	2.141,71
Enfermeiro do trabalho	2.141,71
Farmacêutico	1.416,85
Jornalista	1.487,69
Fonoaudiólogo	1.487,69

Nota (1) Ao salário do professor, são acrescidos 20%, referentes a gratificação de incentivo à docência.

Fonte: BETIM, 2006.

No caso dos salários pagos pela prefeitura de Betim, como mostra TAB 22, entre várias profissões de nível superior de formação, a de professor é a que recebe menor salário. Isso mesmo se comparado com o pedagogo, que exerce funções próximas às dos docentes, no mesmo ambiente de trabalho. A carga horária para todos os cargos da tabela é a mesma: vinte horas semanais.

Esteve (1995, p.105) vê a menor valorização social do professor como um dos fatores de mudanças intervenientes na transformação do sistema escolar, que acontece de forma paralela à desvalorização salarial, e afirma que os professores gozavam, ainda há pouco tempo, de

elevado status social e cultural, e que tal status é estabelecido essencialmente, a partir de critérios econômicos. No atual momento, “poucas pessoas estão dispostas a dar valor ao saber”, identificando que em países mais desenvolvidos, como França e Inglaterra, onde há outras alternativas laborais, começa a escassear o professorado e a tornar difícil o recrutamento de jovens em certas especialidades, pois a docência tem sido abandonada por muitos professores e configurado como ocupação pouco atrativa.

Essa, porém, não é uma realidade comum a todos os países. Referindo-se à situação da Argentina, Birgin (2000) afirma que a docência, diante do cenário de dificuldades econômicas pelas quais o país tem passado, tem se constituído como um porto seguro, uma ocupação atraente para os jovens, sobretudo os de classes mais pobres, frente a realidades econômicas e ao desemprego e subemprego que se tornou comum no país. O trabalho docente, diante disso, continua a oferecer estabilidade e garantia de salário.

Apesar dessa relativização, os baixos salários determinam a pauperização docente, como afirmam alguns estudos. Paiva, Junqueira e Muls (1997, p.113) ajudam a perceber esse processo nas últimas décadas. Com base em estudo realizado na rede municipal do Rio de Janeiro, eles afirmam que o salário de um docente com experiência e formação superior era, em 1994, apenas 15,07% do que chegou a ser em 1979. Sampaio e Marin (2004, p.1210), com base em dados do SINISCALCO de 2003, afirmam que, quanto aos salários, o Brasil está acima apenas da Indonésia e empatado com o Peru. Todos os demais países oferecem salários mais elevados na educação primária. Na educação secundária, o Brasil está entre os sete piores salários do mundo. A partir de dados de 1997, o cálculo bruto da média salarial dos

docentes da educação básica brasileira era de R\$ 529,92, sendo que na esfera administrativa municipal de educação era de R\$ 376,67.

Ainda no tocante aos baixos salários, Soratto e Olivier-Heckler (1999, p.94) demonstram que mais de 40% dos professores ganham menos de R\$ 500 por 40 horas semanais de trabalho e pouco mais de 10% ganham R\$ 1000 reais ou mais. Entre os professores que trabalham com ensino médio, cuja exigência de escolaridade é de nível superior completo, mais de 30% recebem menos de R\$ 500 reais mensais pelas 40 horas semanais, sendo que em alguns estados, tal índice chega a 70%. As baixas remunerações percebidas pelos professores os obrigam a manter dupla, e até tripla, jornada, a fim de manter um razoável nível de vida. No caso das professoras, há ainda o complicador da jornada de trabalho doméstico que elas ainda têm que exercer.

Os depoimentos dos professores pesquisados sobre seus vencimentos são convergentes a essas análises. Em relação ao salário, a professora Clara, da escola A, afirmou estar satisfeita, bem como o colega de trabalho Lucas. Este ressaltou, porém, que não deve ser parâmetro para tal informação, por ter tido uma origem extremamente humilde, de muitas limitações materiais. Todos os professores entrevistados, em ambas as escolas, afirmaram que o salário é baixo, classificando-o com termos como *irrisório*, *pouco*, *baixo* e *muito pouco*. Alguns deles ressaltaram a grande importância da função docente, que não possui salário equivalente, a necessidade de se trabalhar em um só turno pra realizar um trabalho de maior qualidade, que é impossibilitada pelo baixo salário, e a dificuldade de acesso a bens culturais como livros, exposições artísticas e cinema.

Na discussão da proletarização docente, que representa um elemento de intensificação do trabalho, está a carga horária de trabalho. A duração das jornadas docentes, freqüentemente longas, está presente nas abordagens que diversos autores fazem do assunto.

TABELA 23

Distribuição Percentual dos Professores por Disciplina na oitava série, segundo a Carga Horária Semanal, Brasil- Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB/2001

Unidade geográfica	Carga Horária semanal	Disciplina	
		Língua Portuguesa	Matemática
		8ª. Série - EF	8ª. Série - EF
Brasil	Até 10 horas	3,5	1,6
	Até 20 horas	21,4	18,4
	Até 30 horas	24,4	23,6
	Até 40 horas	32,3	34,4
	Mais de 40 horas	18,5	21,9

Fonte: www.portaldoprofessor.inep.gov.br/estatisticas.jsp

As baixas remunerações acabam levando grande parte dos docentes a ampliarem suas jornadas de trabalho semanal. Conforme apresenta a TAB 23, considerando professores que trabalham com língua portuguesa na oitava série do ensino fundamental, 32,3% deles trabalham até 40 horas semanais, e 18,5% trabalham mais de 40 horas por semana. No caso de professores de matemática, a tendência é mantida, sendo que 21,9% deles trabalham mais de quarenta horas semanais.

Entre os respondentes do questionário do perfil dos professores, de acordo com as tabelas abaixo, confirma-se a ampliação da jornada de trabalho e sua relação com os salários.

TABELA 24

Carga horária docente e fonte de renda - Escola A

Professor	Opção de carga horária na escola		Carga horária semanal como prof.	Horas semanais de trabalho relacionadas à docência fora da escola	Docência como principal fonte de renda familiar	Outro trabalho remunerado além da docência
	20 h	24 h				
A		x	44	8	Sim	Não
B		x	24	10	Sim	Sim
C		x	44	6	Não	Não
D	x		40	0	Sim	Não
E		x	44	8	Sim	Não
F		x	24	5	Sim	Não
G	x		20	5	Sim	Não
H		x	42	1	Sim	Não
I		x	48	3	Sim	Não
J		x	48	4	Sim	Não
K		x	48	4	Sim	Não
L		x	48	4	Sim	Não
M		x	44	3	Sim	Não
N		x	30	4	Sim	Não
O		x	72	8	Sim	Não

Fonte: Questionário “Perfil dos professores PII”, 2005.

Na escola A, conforme a TAB 24, apenas dois professores optaram pela carga horária de vinte horas semanais. Doze docentes trabalham em, pelo menos, dois cargos como professor. Todos afirmaram despender horas de trabalho relacionadas à suas atividades escolares fora da escola, sendo que cinco deles o fazem por pelo menos 6 horas semanais. Apenas um professor afirmou não ser a docência sua principal fonte de renda familiar, mesmo sendo este trabalho exercido por ele por 44 horas semanais. Apenas um professor respondeu exercer outra atividade remunerada além da docência.

TABELA 25

Carga horária docente e fonte de renda - Escola B

Professor	Opção de carga horária na escola		Carga horária semanal como prof.	Horas de trabalho relacionadas à docência fora da escola	Docência como principal fonte de renda familiar	Outro trabalho remunerado além da docência
	20 h	24 h				
A		x	24	2	Sim	Não
B		x	42	1	Sim	Não
C	x		44	8	Sim	Não
D	x		20	5	Não	Sim
E	x		24	4	Sim	Não
F	x		20	4	Sim	Sim
G	x		44	6	Sim	Não
H		x	24	6	Sim	Não
I		x	48	6	Não	Não
J	x		20	6	Não	Não
K	x		44	20	Sim	Não
L		x	24	15	Não	Não

Fonte: Questionário “Perfil dos professores PII”, 2005.

Na escola B, conforme a TAB 25, sete professores optaram pela carga horária de vinte horas semanais. Cinco docentes trabalham em pelo menos dois cargos como professor. Todos afirmaram despender horas de trabalho relacionadas à suas atividades escolares fora da escola, sendo que sete deles o fazem por pelo menos 6 horas semanais. São surpreendentes as respostas de professores que atestam 20 e 15 horas de trabalho semanais fora da escola. Apenas quatro professores afirmaram não ser a docência sua principal fonte de renda familiar. E dois professores responderam exercer outra atividade remunerada além da docência, ao contrário da ampla maioria, como também ocorreu na escola A.

Os depoimentos colhidos nas entrevistas semi-estruturadas, com os professores betinenses, também reforçam a idéia de que as longas jornadas de trabalho representam um dos principais elementos indicadores de intensificação do trabalho e proletarização. Na escola A, 80% dos professores afirmaram ter optado pela carga horária semanal de 24 horas para aumentar o

salário. Na escola B, três professores optaram por 20 horas. Um para ter tempo para a vida particular, e dois para ter tempo em casa para planejar as atividades escolares, já que na escola isso não é garantido. Todos os entrevistados possuem dois cargos de professor, a exceção de um deles que possui três cargos, desde que começou a trabalhar no magistério, há sete anos. A baixa remuneração dos professores fez também com que vários deles trabalhassem por três turnos ao longo de suas carreiras. O professor Renato o fez por quatro anos, Betânia também, por três anos. João trabalhou em três turnos por 7 anos, e Bosco por 6 anos.

Ainda no âmbito da precariedade da docência e da sua importância para a configuração da intensificação do trabalho, estão incluídos, além da questão salarial, outros direitos trabalhistas. O plano de carreira dos professores e as questões previdenciárias surgiram como preocupações significativas dos professores das escolas pesquisadas na cidade. Durante o ano de 2005, em que ocorreu a pesquisa de campo, a prefeitura de Betim não possuía um sistema próprio de previdência. A totalidade dos entrevistados afirmou ser essa uma grande preocupação. O sindicato da categoria organizou uma série de manifestações em prol da implantação da previdência municipal ao longo do ano. O docente Dorival, da escola A, disse que a prefeitura paga com seu tesouro, atualmente, menos de mil aposentados, e que em pouco tempo a demanda aumentará a ponto dela não conseguir pagar, e completou:

“[a previdência] é o principal problema que nós temos em Betim hoje. Taí uma bomba relógio pra explodir e a gente tem que ter uma preocupação grande com ela. Inclusive foi aprovado nesses dias, a toque de caixa, aquele projeto horroroso, com o único objetivo de receber o certificado de previdência que Betim não tinha para o Banco Mundial liberar 6 bilhões de reais [para obras na cidade, cujo certificado era pré-requisito, segundo do professor]. Totalmente contra os professores”.

Em dezembro de 2005, poucos dias antes do natal, foi aprovada pela câmara municipal da cidade a previdência própria, que seria instalada nos primeiros meses de 2006. Porém, a forma como ela foi instituída foi bastante contestada pelo funcionalismo, inclusive com paralisações e reduções de módulo no início do ano, questionando, desde a constituição da direção do instituto até os valores descontados. Estes, por sua vez, sofreram correção, inclusive com devolução de quantias descontadas a mais no salário dos servidores.

No tocante ao PCCV, a maioria afirmou ser um bom plano. Porém, alguns professores problematizaram suas regras e valor. Mesmo os que o aprovam disseram que ele precisa ser repensado, já que houve uma grande quantidade de cursos de baixa qualidade (boa parte sem ligação com o âmbito educacional) oferecidos na cidade e feitos pelos professores, a fim de obter carga horária e ascender no plano de carreira. As opiniões discordantes ao PCCV foram minoria, mas eloqüentes. De acordo com o professor Ney, da escola A, o plano

“é a coisa mais absurda na carreira do professor, porque transfere para o professor a responsabilidade de formação do professor que deveria ser do poder público. [...] Queria que melhorassem o salário para que o professor tivesse mais condição de trabalhar menos e estudar [...]. Em janeiro eu vou ficar fazendo um curso do dia tal ao dia tal? E o professor faz isso para ter um aumento de salário. Até hoje eu nunca fiz nenhum curso para isso. É uma posição pessoal. Isso é errado, é o mal do PCCV”.

O professor Celso, da escola B, afirma ter frequentado alguns cursos desses que proliferaram na cidade, mas abandonou-os por que não eram bons. Ele disse:

“não me prostituo a isso não, eu não tenho nem um por cento a mais do PCCV no meu pagamento. Prefiro fazer mestrado e tudo, mas não pelo fato de ganhar mais, eu quero fazer pra eu crescer mesmo. Tem muita gente lá que tem quatorze níveis já, aí você vai olhar e tem oito, nove atestados por doença, e você sabe que ele tava fazendo curso, eu não me presto a isso não”.

A professora Betânia, da escola A, considera o PCCV injusto, por achar que os professores trabalham muito para sustentar suas famílias e não têm condição de fazer curso. Ela afirma que mal tem horário de almoço, e à noite dedica-se à família. Que não vai se sacrificar, inclusive com o salário, para ganhar dois e meio por cento para 120 horas de curso. Segundo ela, esse ganho seria perdido depois, com remédios e psicólogos para ela e a família. A professora não tem curso nenhum, e ressenha-se pelo fato de ser funcionária exclusiva de Betim, em dois cargos, e não poder fazer cursos que valham para o plano de carreira em seu horário de trabalho, já que a escola não a libera pra tanto, e o ganho seria também da própria escola.

4.2.2 - AS QUESTÕES DISCIPLINARES E DE ENVOLVIMENTO NOS ESTUDOS E O PAPEL DAS FAMÍLIAS

Nessa discussão da valorização do trabalho docente, tomam parte também aspectos referentes à subjetividade humana, ao contexto sociológico e psicológico em que se encontra o homem moderno, naturalmente também referentes aos atores docentes e discentes. Tais aspectos interferem na maneira de agir e de vivenciar o ambiente escolar, produzindo novas dificuldades para o desenrolar dos processos educacionais, nem sempre perceptíveis à primeira vista. Alguns autores identificam mudanças nos valores sociais que, se consideradas, podem contribuir para o entendimento e o enfrentamento de questões relativas às vivências escolares, já que estas não são exteriores aos fatores históricos, culturais, sociais e individuais dos cidadãos. “[Desse ponto de vista], os docentes são simultaneamente veículo através dos

quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores” (CONTRERAS, 2002, p.75).

Conforme afirmaram Guerra et al (1997), “não se pode dissociar a ação pedagógica de seu contexto histórico-social”. Daí a necessidade de atentar para a realidade atual em que se inserem os indivíduos que estão envolvidos no cenário educacional. Este é o universo pós-moderno em que vivem alunos e professores. É nesse contexto cultural, no qual se insere a tarefa da educação, que emerge o *homem light*, descomprometido com a aprendizagem, seduzido por leituras artificiais, exigente por prazer, comodidade e bem estar, individualista e indiferente ao social. Lasch, citado por Batista e Codo (1999, p.75), afirma que “socialmente os valores morais [estão] se desmantelando em uma massa amorfa chamada sociedade narcísica; uma sociedade onde se vive um dia de cada vez. Sem heróis, sem projetos, sem fantasias”.

O próprio professor também se depara nesses tempos (pós)modernos com o “cansaço da vida²³”, estressado pelo volume gigante de provas, exercícios e compromissos de trabalho, inclusive em outras instituições, ávido por correr atrás da remuneração necessária para sua sobrevivência e, talvez, para a manutenção de um padrão de vida consumista (GUERRA, 1997, p.6).

Relatos como esse parecem corroborar com a argumentação de Batista e Codo (1999, p. 74): “já os jovens, ou uma parte dos jovens dos setores populares, com seu presentismo e hedonismo, expressam melhor os valores da sociedade do trabalho atual. Uma sociedade

²³ Caracterizado, no interior do humano, por apatia, abandono, pessimismo e impotência perante a vida (GUERRA, 1997, p.6).

caracterizada por vínculos de emprego efêmero, especulação financeira que remete a valores de ganho fácil, esperteza, pressão sobre o outro, violência; características que na sua dinâmica instalam o ‘hoje’ como horizonte de vida. Além disso, se contrapõem à suposta socialização da escola, a um tipo socialmente desejado de disciplina (...)”. Diante dessa realidade, a escola foi chamada a desempenhar diversos papéis, tais como o de favorecer a integração social e propiciar a integração sócio-econômica dos indivíduos. Os professores estão no meio do “fogo”, esfacelados eles mesmos, “jovens não tão jovens”, pela produção na sociedade de uma ética do trabalho moderna (BATISTA e CODO, 1999, p.74).

Bussmann e Abbud (2003, p. 136) afirmam que “se educar é uma tarefa complexa e essencial para o ser humano, o ser professor envolve a própria complexidade do ato de educar acrescida do fato de se constituir como atribuição social, como função social concretizada em sua profissão, envolvendo fundamentalmente o domínio de um corpo de saberes e dos modos de fazer sua divulgação sistemática, sua compreensão, sua ampliação, sua reconstrução...”.

Ao lado das transformações individuais pelas quais o ser humano passa, a família também se reorganiza. De acordo com Cunha (1999, p.128), essa reorganização decorre especialmente da emancipação crescente da mulher e de sua incorporação no sistema produtivo, deixando descoberto o espaço educativo que era por ela assumido, quer no equilíbrio afetivo de crianças e adolescentes, quer na perspectiva do controle das tarefas escolares. É a inibição educativa de tradicionais agentes de socialização, a que se referiu Esteve (1995, p.100-1), aumentando as responsabilidades educativas.

A participação da família na educação dos filhos, conforme afirmam Cunha e Esteve, foi elemento bastante abordado pelos professores depoentes da pesquisa. Todos os entrevistados afirmaram que os pais dos alunos têm pouco ou nenhum envolvimento com a vida escolar dos filhos e que acaba por ocorrer, então, uma desresponsabilização da família. Os professores entrevistados também afirmaram que tem havido uma transferência de responsabilidade da família para a escola. Isso, naturalmente, traz dificuldades para a realização do trabalho escolar. A desestruturação familiar também é apontada por alguns professores entrevistados como elemento dificultador das interações dos alunos com as atividades escolares, gerando posturas agressivas, desrespeitosas ou desinteressadas.

O professor Dorival, da escola A, diz que quando a escola convoca reunião de pais, aparecem no máximo 40% deles, e que os responsáveis pelos alunos mais problemáticos não comparecem. Ele também lembra que na região onde a escola está localizada há muitos pais totalmente analfabetos, ou filhos criados apenas pelas avós ou mães, e que estas muitas vezes precisam trabalhar. Tudo isso, segundo ele, dificulta a participação dos pais no cotidiano escolar.

A professora Rosa, da escola B, afirmou que os pais, assim como a sociedade como um todo, têm desvalorizado a escola, o ensino e o diploma, sobretudo diante das dificuldades econômicas e do desemprego. Ela percebe que a necessidade dos pais de trabalhar não permite maior acompanhamento dos estudos dos filhos, e a dificuldade deles em se ausentarem dos locais de trabalho, para comparecerem à escola, acaba também gerando nos alunos uma sensação de autonomia e maior descompromisso com as atividades escolares, já que não são acompanhados pela família. A professora Joelma, da mesma escola, considera

que há omissão dos pais, que seria uma consequência das suas necessidades de lutar pela sobrevivência, de trabalhar para sustentar os filhos prioritariamente, diante de um quadro de desemprego e de desvalorização da escola. Omissão muitas vezes motivada também pelo fato de muitos pais não terem freqüentado tal ambiente, continuou a professora. A professora Tati, da mesma escola, também afirmou que os pais são omissos, que eles protegem seus filhos e só se envolvem com a escola para defendê-los, que consideram a escola sempre errada. Esses depoimentos confirmam o que disse Sacristán (2001): as escolas estão passando a ser segundas famílias, dedicadas inclusive a proporcionar cuidados psicológicos, e os professores são os prolongamentos mais evidentes dos pais. Essa é uma tendência que se transformou em uma das características das pedagogias modernas.

Muitas são as consequências de toda essa caracterização do homem hodierno para o trabalho escolar. Esse desinteresse, o imediatismo e o individualismo que caracteriza o atual universo cultural dos indivíduos reverberam em todas as dimensões da vida humana, a escolar incluída. Talvez uma dessas dimensões de ligação um pouco mais direta com a escola seja a disciplina dos alunos, problema com o qual o professor tem que lidar cotidianamente. Essa realidade, se bem entendida, direciona o papel do professor, o caminho a seguir, para melhor adaptar suas ações no ambiente escolar.

As questões acerca da disciplina dos alunos, de sua manutenção ou sua ausência são clássicas preocupações dos professores. Os depoimentos dos professores entrevistados atestam dificuldades relativas ao envolvimento dos alunos nas atividades escolares e na disciplina. Frequentemente, as aulas acompanhadas durante a pesquisa de campo deram-se em condições pouco adequadas de envolvimento, disciplina e interesse por parte dos alunos. É pertinente

ressaltar que, em alguns momentos, foram presenciados momentos constrangedores pelo pesquisador, em que os professores foram vistos em situações de desrespeito por grandes grupos de alunos, que agiam como se o professor ali não estivesse ou não seguiam suas instruções ou pedidos de participação e comportamento adequado.

Ao serem perguntados sobre o envolvimento dos alunos nas atividades escolares, os professores afirmaram que, em sua maioria é muito baixo, representando uma concordância com o argumento do descompromisso e desinteresse apontado por Guerra (1997) e Batista e Codo (1999).

Sobre o lidar com os alunos, Nacarato, Varani e Carvalho (1998), afirmam que parece haver uma inversão completa de poder, já que muitos alunos não respeitam os outros personagens do ambiente escolar, e citam Esteve (1995):

“Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, de que o aluno permite-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes”.

Em uma determinada aula, do professor Chico da escola A, dois alunos começaram uma discussão. Um deles estava em pé no meio da sala com uma mesa erguida nos braços, ameaçando jogar no outro. O professor pediu educadamente para que eles parassem com aquilo. Um deles xingou colegas, usou palavras de baixo calão e jogou a carteira no chão, na direção do colega, porém sem atingi-lo, e saiu batendo a porta, após o pedido do professor para que ele saísse da sala. Ao retomar a aula, o docente é quase ignorado enquanto fala, há

barulho e conversa entre alunos, o que o obriga a falar muito alto, quase gritar. A situação foi tão estressante que os alunos foram liberados cinco minutos antes do fim da aula. Em outra aula acompanhada do professor Chico, apenas quatro alunos, entre quase trinta, haviam feito o trabalho que ele marcara para aquele dia. O prazo que eles tiveram para fazê-lo foi de um mês, o que deixou o docente bastante nervoso e frustrado.

A professora Rosa, da escola B, freqüentemente é bastante desrespeitada. Segundo ela, talvez isso aconteça por ela não ser uma pessoa autoritária e trabalhar muito com a perspectiva da conscientização, do desenvolvimento de valores, cidadania e respeito, da disciplina não como imposição, mas com o uso da liberdade para falar, pensar e ouvir. Ela acha que, por não adotar uma postura punitiva, tenha freqüentemente enfrentando problemas disciplinares. Em uma de suas aulas, ela foi muito ignorada. Pediu por silêncio várias vezes e não adiantou. Havia muita conversa e barulho de todos os alunos em sala, apenas um parecia fazer a atividade proposta, os demais conversavam, assobiavam, gritavam, brincavam, folheavam revistas, riam. Um aluno, de outra sala, a desrespeitou quando chegou na porta da sala e, sem pedir permissão, começou a conversar com outro que estava dentro da sala. Advertido, ele pediu licença com ironia, e depois bateu na porta. A professora teve que ir até ele, fora da sala de aula, para então repreendê-lo. Em outra aula, quando ela substituía um colega aplicando atividades de matemática, mais uma vez precisou pedir silêncio várias vezes, diante de muitos assobios, batuque, conversa e barulho em sala. Havia também muitos gritos e conversa em voz alta, e três alunos conversavam no fundo da sala como se nada estivesse acontecendo, como se estivessem em outro lugar. Outros folheavam revistas. Dos 25 alunos presentes, só um parecia fazer a atividade proposta. Diante da situação, ela desabafou:

“Eu fico arrepiada em ter que xingar e ser brava. Me deixa muito frustrada. É isso o tempo todo. Não vou encaminhar mais para a direção por que eles não fazem nada. Eles dizem que a gente não está sabendo controlar a turma. A direção não toma medidas drásticas nem leves com os alunos indisciplinados. Elas até reconhecem que é difícil, que tem muitos com problemas sociais, etc, mas não adianta. Para não ficar mandando aluno pra direção todo dia, eu fiz uma lista com os nomes dos mais problemáticos e pedi providências. Fui ouvida, prometeram agir e até hoje nada, já tem um mês e nada mudou”.

Em aulas dos professores Lucas, Oto, Chico, Nana, Zélia e Marina, na escola A, e dos professores Bosco, Cássia, Renato e Joelma, da escola B, também foram presenciadas situações semelhantes. Joelma afirmou ter um aluno agressivo, que

“xinga, manda qualquer um calar a boca, diz que vai bater. Até que ponto nós vamos suportar isso? Ele disse que vai me dar um murro. Ele inferniza, faz o que quer”. E continua, “às vezes, a gente percebe a agressividade muito grande entre os alunos e a gente tem que controlar. Nós estamos tendo uma leva de alunos muito tiranos, para lidar com os colegas e com o professor. A gente vê que a família tem transferido tudo para a gente. Isso é redobrado, sobrecarrega, chega a ser desumano”.

Na escola B, em uma turma do último ano do ensino fundamental, em que estavam sendo apresentados trabalhos pelos estudantes, a professora Joelma pede atenção e silêncio aos alunos com educação, mas precisa ressaltar que os alunos que estiverem conversando deverão sair da sala. Mesmo assim, muitos alunos da turma ficam conversando, fazendo brincadeiras, rindo, batendo palmas fora de hora, com a clara intenção de perturbar a aula.

Até mesmo uma das pedagogas da escola B, Daniela, inicia uma reunião relatando que no dia anterior teve um problema sério com um aluno, mais uma vez. Ele desacatou-a com muitas palavras de baixo nível. O aluno já havia dado problemas na escola antes.

O professor Bosco, certa vez, foi solicitado a manter em sua sala um grupo de cerca de 10 alunos de outra classe que não puderam ir a uma excursão. A aula transcorreu num ambiente estressante e de intenso barulho, onde ele teve dificuldades de manter o controle, sobretudo por que a atividade que propôs já estava sendo terminada pelos alunos da sala onde estava, e ainda seria iniciada pelos alunos que chegaram. Apesar disso, ele afirmou que aceitou tal situação para ajudar a escola, senão aqueles alunos que ficariam de fora causariam tumulto nos corredores. Durante a aula, ele recebeu de um aluno, para dar visto, uma atividade num papel rasgado e mal colado, e afirmou que “antigamente não se recebiam trabalhos desse jeito, mas que pelo menos o aluno fez, já que muitos não fazem”. Logo depois, o professor vê alguns alunos jogando baralho. Ele os repreende e anota seus nomes, completando que “alunos nessa idade, sétima série, são muito difíceis”.

Em relação a essas questões disciplinares e ao envolvimento dos alunos nos estudos escolares, soma-se o envolvimento dos pais dos alunos na vida escolar dos filhos. Durante as reuniões de pais de alunos, o fato mais marcante foram os pedidos de participação e acompanhamento feitos por direção, pedagogas e professores aos responsáveis pelos estudantes. Foram pedidos enfáticos e repetidos, evidenciando a situação de abandono e transferência de responsabilidades que têm se tornado comum nas escolas, conforme já relatado pelos professores e estudiosos da temática.

Na escola A, em uma das reuniões, a pedagoga reitera pedidos de observância dos pais à frequência dos filhos à escola, observância das regras no tocante aos horários de entrada e de saída, uniforme, saída da sala, boné, roupas dos alunos, matar aula, fumar, bilhetes não entregues em casa, e pede ajuda para o cumprimento das normas disciplinares. Reforça

também o pedido de compromisso com os estudos e com o desenvolvimento dos alunos, num reforço de parceria com a escola.

Numa outra reunião na escola A, realizada sem microfone devido à falta de energia elétrica no momento, apenas com os pais de alunos do último ano do terceiro ciclo, depois de pedidos semelhantes aos anteriores feito pela pedagoga, cada um dos professores fez seus comentários. E o que eles mais abordaram foi o desinteresse e falta de compromisso dos alunos com o estudo.

Outro exemplo, que aponta a auto-intensificação da docência e também a retração do papel das famílias diante do cotidiano escolar foi dado pela professora Nana. Após uma das reuniões de pais, ela pediu ao microfone, que os pais de aproximadamente 20 alunos permanecessem no auditório para conversar com ela. Os demais pais e professores foram embora em seguida. A professora, que é referência da turma dos alunos cujos pais convocou, relata o quão indisciplinados são os alunos, gerando dificuldades para todos os professores trabalharem. Ela diz a uma mãe “o que nós podemos fazer com seu filho? Vamos trabalhar juntas!” Cujas resposta foi “não sei mais o que fazer com ele”. A outros pais ela diz “seu filho briga muito”, “sua filha me desafia, só fica rindo...”, “naquela sala há duas vezes mais meninos que meninas, eles são muito briguentos, barulhentos e agitados!”. Logo depois, ela conclui, dirigindo-se ao pesquisador, “muitos pais dizem que não estão dando conta dos filhos, e nós? Já criei várias formas de lidar com essa indisciplina e não dou conta. Isso me deixa desanimada”.

4.2.3 - A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

A violência que invade o ambiente escolar afeta os trabalhos, nele desenvolvido, de formas diversas. Para o estudo da intensificação do trabalho docente, situações de violência, simbólica ou não, não podem ser vistas apenas como elementos isolados, que se desprendem das problematizações, elaborações e preocupações que envolvem o trabalho dos professores. Daí a pertinência de se considerar a violência como elemento que influi de forma, mesmo que indireta, nos processos de intensificação do trabalho docente, já que pode se relacionar com outros elementos como a erosão do prestígio dos professores.

Sobretudo nos últimos vinte anos, a violência na escola tem se tornado objeto de diversos estudos, cujos enfoques e abordagens são variados. Discutem-se as suas causas, tanto quanto a sua interferência nos processos de ensino, problematizando a violência, intra e extra muro escolar, assim como, a incidência e os aspectos simbólicos relacionados.

De acordo com relatório do Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública - CRISP, de 2005, a escola, e todos os demais atores envolvidos no processo educacional, sofrem a influência, tanto da questão objetiva – aumento da criminalidade (refletida na desordem, na incivilidade e no aumento dos conflitos ocorridos no espaço escolar) - quanto da questão subjetiva, o medo da violência, que influencia na forma como as atividades escolares se desenvolvem. A escola vem deixando de ser uma referência, sobretudo para as classes sociais menos favorecidas, como uma instituição capaz de proporcionar, àqueles que passam por ela, uma vida melhor. Ela acabou por se tornar, desde as três últimas décadas, “uma instituição que pode ‘abrigar ‘ e até mesmo reproduzir a violência”.

Na pesquisa realizada em 2005, com 65 escolas públicas e particulares da RMBH (BH, Contagem, Betim, Ribeirão da Neves, Santa Luzia e Ibité), incluindo 3568 alunos do ensino fundamental e médio, 214 professores e 65 diretores, cuja maioria dos professores entrevistados trabalha em BH, Contagem e Betim, constatou-se, entre outras, a vitimização dos professores dentro do ambiente escolar, a qual “não é fato corriqueiro”. Da pesquisa, destacam-se os seguintes aspectos:

1 - Entre os professores que disseram que não queriam continuar trabalhando na mesma escola, 13,5% afirmaram que a região da escola é violenta, 9,6% que a escola é violenta.

2 - Sobre a vitimização dos professores e a sua percepção sobre violência dentro do ambiente escolar, nos últimos 12 meses, 3,85% deles responderam já terem sido roubados dentro da escola, 13,41% responderam terem sido vítima de furtos dentro da escola uma ou duas vezes, e 3,03% mais de três vezes.

3 – No que diz respeito à ofensas e agressões por parte dos alunos, obtiveram-se as seguintes respostas: O aluno já gritou com você? 53,10% mais de uma vez; 15,50% apenas uma vez. O aluno já o ofendeu com palavras? 51,50% mais de uma vez; 18,40% só uma vez. O aluno já o agrediu ou tentou agredir na escola? 17,92% disseram sim.

Constatou-se que em uma das escolas, em que foi realizada a fase de campo desta pesquisa, a violência é uma presença constante. Mesmo no turno da manhã, há muitas invasões de traficantes, e ameaças frequentes, inclusive à diretora. Há alunos envolvidos no tráfico, com os quais os professores dizem ser preciso ter cuidado ao lidar. A comunidade, onde a escola

está localizada, é dominada pelo tráfico, com pontos de venda de droga, aviõezinhos (adolescentes que transportam as drogas), toque de recolher e informantes. Em certo momento, a escola foi invadida por traficantes, que mantiveram a diretora como refém e posicionaram-se armados nas portas das salas de aula. A diretora foi “comunicada” eles iam tirar um aluno da sala, que era um assaltante, e “que muito sangue ia lavar a escola”. Assim, pegaram o suposto aluno assaltante e o seqüestraram por três dias. Os assaltantes também grampearam o telefone da escola e mandaram dar ordem nas salas de aula para desligarem os celulares, de forma que a polícia não fosse chamada. Esse acontecimento foi relatado pela própria diretora, que diz ter passado três dias tomando remédios tranqüilizantes após os fatos.

A presença do tráfico de drogas é uma das formas de manifestação da violência no espaço escolar, refletindo na escola a atuação no entorno de sua área. Nas entrevistas dos professores, outros aspectos foram relatados. Nenhum dos professores afirmou já ter sofrido algum tipo de agressão física na escola. A professora da escola B, Rosa, afirmou por pouco não ter chegado a tanto. Ela fez o seguinte relato, acontecido numa escola estadual onde também trabalhava no ano de 2001:

“[Para] um indivíduo que se destacava mais na conversa, eu falei: ô fulano, se você não está interessado, tem muita gente interessado, é bom sair, dá licença da sala. Daí ele reagiu [...]. Ele jogou a carteira em cima das outras e foi derrubando as carteiras até próximo de mim. [...] Eu me senti agredida fisicamente por que nesse dia eu perdi a voz, fiquei de licença por quatro meses do Estado, fazendo fonoaudiólogo, passando pelo perito do Estado que percebeu que eu não estava bem para voltar a sala de aula, e isso afetou a escola municipal que eu dava aula, e de lá pra cá eu não trabalhei em escolas estaduais mais”.

Quando perguntados se já sofreram agressões verbais por parte dos alunos, 50% dos professores entrevistados responderam afirmativamente. Nessas situações, o uso de palavras de baixo calão é comum. A professora Tati, da escola B, afirmou que, por esse motivo, solicitou a presença da mãe de um aluno. Ao ir à escola, a mesma disse que achava que havia sido chamada por algum motivo mais grave. Isso demonstra uma banalização do desrespeito com a figura do professor. Diversas outras posturas dos alunos, que não podem ser classificadas como agressões físicas, propriamente ditas, mas que representam situações de desrespeito ou de violência simbólica, foram observadas ao longo do acompanhamento das práticas das escolas. O professor Lucas, da escola A, relatou um caso que o deixou “oprimido, pressionado, envergonhado de fazer parte dessa classe [de professores]”. Referia-se a uma situação a qual ele considerou desrespeitosa para com os professores. Estes, segundo ele, haviam sido convocados para uma reunião pedagógica, e na verdade o que aconteceu foi uma reunião com a presença de um representante da regional pedagógica, outro do SESMIT e outro do setor de recursos humanos da prefeitura, que os pressionaram para que eles dissessem quem são os colegas professores que mais faltam ao trabalho. Além da pressão por nomes, eles “disseram inverdades sobre nossos direitos, e isso também não é atribuição da regional”.

O professor Alceu, também da escola A, afirmou que, em certa aula, não conseguiu passar um filme para determinada classe, devido ao desinteresse dela. Por isso, precisou chamar a atenção dos alunos com veemência, ficando bastante nervoso. Ele acabou sendo ameaçado por uma aluna que disse que seu namorado o “pegaria” fora da escola. Assim, ele permaneceu angustiado e preocupado durante todo o dia, e só conseguiu voltar a dar aulas naquela sala após terem uma conversa conjunta com a presença da diretora da escola.

4.2.4 - DIVERSIFICAÇÃO DA PERÍCIA DOCENTE

Outra questão importante, que aponta para a intensificação do trabalho, com diversificação forçada da perícia e exigências mais amplas de trabalho, é a inclusão de alunos com necessidades especiais nas turmas tradicionais, constituindo uma questão com a qual os professores têm se deparado nos últimos anos. A inclusão de tais alunos na escola é um fator de preocupação entre o professorado, já que na maioria das vezes ela ocorre sem preparação ou treinamento prévio dos profissionais e adaptação das condições físicas da escola, conforme relataram os professores. A escola A não possui rampas de acesso para cadeirantes, ao contrário da escola B. A prefeitura de Betim disponibiliza um estagiário para acompanhar cada aluno com necessidades especiais. São estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino da cidade.

Na escola A, foi citado o exemplo de um aluno portador de Síndrome de Down que estava meio sumido da escola. Os professores afirmam não saber como lidar com tal aluno, ressaltando que ele necessita de atendimento especializado, e que sua permanência na escola não pode se resumir apenas à socialização, como eles julgam que a prefeitura parece desejar. De acordo com eles, nem o convívio social acontece a contento, criando-se guetos dentro da escola. Uma professora ressalta ainda que falta atenção no tocante às necessidades de água, às idas ao banheiro e à merenda dos alunos que tem dificuldade de locomoção, citando uma aluna que diz não gostar de merendar. Ela questiona se essa afirmação realmente é verdadeira, diante das outras necessidades que a aluna pode ter.

Na escola B os professores apresentaram opiniões semelhantes. Nela, havia nas turmas regulares quatro alunos portadores de Síndrome de Down, um com hidrocefalia, um com deficiências múltiplas, um com distúrbio neurológico e um com visão subnormal. Havia, ainda, uma turma inteira, com 23 alunos, formada por estudantes com grandes deficiências na aprendizagem, portadores de “deficiências desconhecidas”, conforme relatou a pedagoga.

Os professores da escola B afirmam que os alunos portadores de Síndrome de Down exigem tratamento diferenciado e que eles não têm com atendê-los corretamente, nem como avaliá-los adequadamente. A presença deles na escola acaba se resumindo à socialização. Alguns professores conseguem preparar atividades diferentes para eles. O professor Milton disse que não sabe trabalhar com nenhum dos três alunos com síndrome que freqüentam suas salas, Segundo ele não se trata de má vontade, ele aponta a dificuldade em preparar atividades para a turma e outra diferente para eles. Ele acrescenta, ainda, que a mãe de um deles não aceita que a filha tenha materiais diferentes dos demais alunos.

Outro professor lembra que os outros alunos não aceitam bem, em algumas salas, os alunos portadores da Síndrome de Down, e que isso é bastante visível na mesa do refeitório e no recreio, quando raramente os alunos se aproximam deles. Diante das dificuldades que os próprios estagiários têm para lidar com os portadores da Síndrome de Down, os professores solicitaram à coordenação pedagógica da escola um novo acordo de atenção com tais alunos. Milton afirma que em várias ocasiões, nas quais os estagiários faltavam, ele próprio teve que falar com os outros alunos para conduzir os portadores da Síndrome de Down para outra sala de aula, já que a cada horário são os alunos que trocam de sala.

A professora Joelma afirma que apesar de elaborar atividades diferenciadas, para o nível dos alunos especiais, alguns deles não gostam de fazê-las, o que dificulta sua tarefa de avaliação.

A professora Tati disse que não sabe como atingir os alunos especiais, e que não houve nenhum tipo de preparação para trabalhar com eles. Ela cita apenas um seminário, que se resumiu apenas à sensibilização para a questão. Em suas palavras, “eles só autorizaram participar em meio horário, disseram que eles têm potencial [...]. Falaram que uma mãe não é preparada para lidar com estas crianças, a escola não é preparada, mas é diferente de uma mãe, escola não é mãe não, uai”. Ela ainda afirmou que gostaria de ter condições para ser uma professora melhor, mas a dificuldade é que o professor é que deve se adaptar a tudo e não há atendimento a ele. E questiona: “Por que não teve uma preparação antes pra depois a gente receber os alunos especiais?”.

Um dos outros professores da escola B, que está na situação de contratado, relatou que não teve opção de escolha para trabalhar com a turma de alunos com deficiência auditiva, e que se pudesse não trabalharia com eles, por não ter preparação para tanto. Suas aulas são sempre em dupla com outro professor que já tem experiência com os deficientes auditivos, o que facilita seu trabalho. Com relação aos alunos portadores da Síndrome de Down, ele afirma não haver problemas, já que os instrui para realizar as atividades esportivas com os demais alunos.

Diante dessas demandas, uma das pedagogas do turno afirma que a escola chegou a um ponto em que os alunos especiais estão isolados, não estão inclusos. Em meio a esta discussão, uma professora fala da exclusão também dos alunos pobres, que a escola repete a exclusão da sociedade.

Toda essa problemática da inclusão de alunos com necessidades especiais nas turmas regulares, sem a estrutura e a preparação devida, pode ser vista como sobrecarga e nova exigência de trabalho. Conforme apontaram Apple e Hargreaves, a sobrecarga de trabalho é um dos elementos principais da intensificação. Ela se manifesta em novas funções na escola e fora dela, com tarefas que, às vezes, nem caberiam à escola.

Acerca das funções docentes, os professores entrevistados apontaram aquelas, tradicionais ou adquiridas, que caracterizam uma ampliação de sua atuação. As mais comuns foram: a própria atividade de lecionar aulas disciplinares; a realização de projetos e trabalhos interdisciplinares; a atividade de psicólogo, de assistente social, de pai e mãe; a socialização dos alunos e o bom relacionamento humano entre eles, com sua integração na escola e na sociedade; a participação em eventos organizados pela escola; a recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem, muitas vezes exercendo atividades que envolvam matemática ou português, independente da disciplina lecionada pelo professor, tarefa que é vista pela maioria inclusive como um pré-requisito para o trabalho em ciclos de formação; o trabalho burocrático.

Os professores ressaltaram também que, para atuar em projetos e em parceria com outras disciplinas, eles precisam fazer suas discussões nos corredores da escola, entre uma aula e outra, ou no recreio, já que não há garantia de momentos de planejamento coletivo ou individual. Esses relatos também acompanham a face de intensificação do trabalho docente evidenciada por Apple e Hargreaves, como a falta de tempo para atividades como, por

exemplo, tomar um café ou ir ao banheiro, e a dificuldade de participação no planejamento de atividades.

Ao ampliar a discussão das funções e do papel do docente, Pereira & Martins (2003, p. 115-116) afirmam que os processos de mudança sociocultural que vivemos hoje afetam o ensino e os docentes, na medida em que se tenta refletir sobre a aspiração de conseguir, para os professores, uma situação profissional análoga à das profissões liberais: “num momento em que eles passam por um questionamento de seus clássicos espaços monopólicos e privilegiados, ocasionado pela escolarização em massa e pela nova estrutura do mercado de trabalho”. Os autores, dissertando sobre a crise da profissão docente, afirmam que, com as mudanças vertiginosas da sociedade globalizada, é preciso repensar o modelo educacional, já que os desafios educacionais têm dimensões incalculáveis.

Os mesmos autores falam sobre algumas tensões as quais o professor está submetido em suas condições de trabalho. Uma primeira refere-se à falta de novos modelos mais justos de convivência e disciplina, bem como de ambiente de trabalho adequado, diante da forma conflituosa que tomaram as relações no âmbito escolar, exigindo-se do professor a “responsabilidade de transformar metais comuns em ouro”. Em ambiente inadequado, com classes numerosas e com estudantes desinteressados e sem motivação para aprender os professores deveriam despertar interesses educacionais por cidadania, prazer em estudar, investigação e criatividade. Uma segunda tensão diz respeito à submissão do professor. Por um lado, no discurso vigente, a prevalência do fracasso e da evasão escolar, responsabilizando-se por isso professores mal remunerados, e por outro, os próprios docentes assumem parte da culpa, sentindo o desgaste das longas jornadas de trabalho, decorrentes da

má remuneração. Há, ainda, uma terceira tensão, na qual existe, de um lado, o sistema burocrático de ensino que contribui para aumentar o trabalho pedagógico, criando uma infinidade/diversidade de modelos de documentos a serem preenchidos e, de outro lado, o docente encontra-se num conflito entre a sujeição a regras impostas e para as quais, diante da impossibilidade de dar conta de tudo, busca atalhos, perdendo motivação profissional, realizando, também, atividades fragmentadas, não conseguindo cumprir tantas e diferentes tarefas simultaneamente. Uma quarta tensão refere-se ao controle externo sobre o trabalho pedagógico, a quinta tensão ao projeto político do Estado frente a um professor que se constrói, que aceita ou nega tal projeto. A sexta tensão aborda as expectativas que se tem sobre a escola e a escola que realmente se tem, atribuindo responsabilidades aos professores, mas as condições de formação que lhes foram oferecidas não lhes permitem atendê-las. E a sétima tensão, sobre a ilusão que a propaganda gera sobre a escola em contraponto com a realidade com que o professor tem que lidar (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998).

Apesar dessa realidade de desvalorização, como afirma Martínez (2003, p. 81),

“as escolas públicas sobrevivem ao déficit fiscal, à desvalorização e redução do orçamento educativo, em grande parte porque os profissionais, em ‘suas salas de aula’, com ‘seus alunos’, conhecem mais e melhor do que ‘os que estão acima’ como ensinar e dirigir uma escola; como lidar com escassos recursos e seguir ensinando, dentro de um processo de trabalho muito modificado nestas últimas décadas, com as prioridades de alimentar e, muitas vezes, vestir os alunos, de obter apoios econômicos extras e doações para ter instrumentos de trabalho e reparar os edifícios escolares”.

Sobre esses esforços dos docentes, para dar conta de tantos e difíceis afazeres, Assunção (2003, p. 88) afirma que “os esforços individuais dos professores para compensarem a falta de acomodação das metas educacionais na organização real do trabalho podem explicar as queixas de cansaço, os distúrbios psíquicos menores e os índices de afastamento do trabalho

por transtornos mentais”. A autora conclui que ao professor não são garantidas as condições que lhes permitam atingir os objetivos que orientam as reformas educacionais recentes, as metas de produtividade e os planos pedagógicos. Nessa situação, o único elemento de ajuste é o trabalhador, à custa de seu sobreesforço vocal, de investimentos pessoais para auxiliar o aluno carente a comprar material escolar, de restrição de seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, salas de informática e bibliotecas minimamente estruturadas.

Oliveira (2003, p. 32-3) também contribui com a análise dos professores em esforços excessivos em relação a uma educação em reforma:

“Os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola, do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido. O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”.

Hameline (1995, p. 64), sobre a mesma questão, identifica, no discurso pedagógico dominante, uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, “situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação”, e conclui que a prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles:

“quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do ‘posto de trabalho’ do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar ‘muito pessoalmente’ o papel preestabelecido”.
(Hameline 1995, p. 72),

Além dos esforços dos professores em trabalhar, mesmo sob difíceis condições de trabalho e da responsabilização deles pela qualidade do ensino, há que se levar em conta também o fator que apontou Esteve (1995, p.104-5) de que, diante da modificação do apoio que a sociedade dá ao sistema educativo, o trabalho do professor é sempre apreciado num sentido negativo. Seus esforços suplementares, em busca da qualidade, não são valorizados quando conseguem bons resultados: “quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor. Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais”.

4.2.5 - O ADOECIMENTO: CONSEQÜÊNCIAS DOS PROCESSOS DE CANSAÇO E DESGASTE DOCENTE

Entre os fenômenos, identificados pelas pesquisas, que buscam investigar as condições de saúde dos professores, estão aqueles que relacionam as más condições de trabalho e desvalorização social e salarial dos docentes, com suas conseqüências físicas e psicológicas. Esses são elementos importantes na análise das condições de trabalho e situações de intensificação.

Sob o ponto de vista psicológico, identificou-se como *mal-estar docente* o estado individual afetado pelos “efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1995, p.98). Também chamado de Síndrome

de Burnout, relaciona-se com a perda de sentido da relação com o trabalho, onde os esforços parecem inúteis, afetando principalmente profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. São considerados “clientela de risco” os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários. (CODO & VASQUEZ-MENEZES, 1999, p.238).

A Síndrome Burnout é definida por Malasch e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica, gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. “Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene. Grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em Burnout”.

Apesar de não ser uma doença que afete exclusivamente os trabalhadores em educação, estes, devido às condições em que atuam, compõem significativa parcela dos acometidos pela síndrome. O Burnout, ainda de acordo com Codo e Vasquez-Menezes (1999, p.238), é um conceito multidimensional que envolve três componentes: a) a exaustão emocional, que ocorre quando o trabalhador sente que não pode dar mais de si mesmo no nível afetivo, devido ao contato diário com os problemas; b) a desresponsabilização, o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes), um endurecimento afetivo, “coisificação” da relação; c) a falta de envolvimento pessoal no trabalho, representada pela tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, que afeta a habilidade para realização do mesmo e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização.

Apesar de não existir uma definição única para a síndrome, Codo e Vasquez-Menezes (1999) acreditam que o Burnout seria uma resposta ao stress laboral crônico, não devendo, contudo, ser confundido com stress. “O primeiro envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho; é assim, uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização”.

Muitos fatores, relativos à docência, têm se apresentado associados ao Burnout, como, por exemplo, a violência e falta de segurança, a insensibilidade das administrações em relação aos problemas do professor, a omissão dos pais, a falta de autonomia e de perspectivas de ascensão na carreira, a burocracia que entrava o processo de trabalho, as transferências involuntárias, as críticas da opinião pública, a superlotação das classes, a inadequação dos salários, o isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado.

A partir de tais circunstâncias, os números de professores acometidos pela Síndrome de Burnout já são preocupantes. Codo e Vasques-Menezes (1999 p.249-50) citam duas pesquisas expressivas. Em um estudo realizado nos EUA, em 1984, ao perguntarem aos professores se já experimentaram (e não necessariamente estejam sofrendo da síndrome), algum sentimento de Burnout, o resultado afirmativo ficou entre 77% e 93% dos entrevistados. A ocorrência de Burnout propriamente dita naquele país esteve entre 10,3% e 21,6%. Apesar da raridade de estudos de largo espectro em outros países, os autores consideram que no Brasil os resultados seriam semelhantes.

No estudo apresentado pelos autores, realizado no Brasil com uma amostra de quase 39.000 trabalhadores em educação, foram identificados 31,9% de trabalhadores apresentando baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25,1% apresentando exaustão emocional, e 10,7% com desresponsabilização. No tocante à incidência, em nível preocupante, de pelo menos uma das três subescalas que compõem o Burnout, encontrou-se 48,8% da categoria.

Há também outros estudos realizados no âmbito da docência que identificaram outras manifestações diferentes da Síndrome de Burnout e de suas características. Araújo e Paranhos (2003, p. 105-12) apresentam vários exemplos. Em estudo realizado na Bahia a partir de atendimentos realizados no CESAT²⁴, entre 1991 e 1995, com 76 docentes, mostra que 46 portavam doenças ocupacionais, com predominância para calos nas cordas vocais, rinosinusite e asma. Em estudos realizados pela Confederação de Trabalhadores da Educação na Argentina demonstraram o elevado desgaste físico e psicológico, com 38% de frequência de problemas nas cordas vocais, 34% de distúrbios psiquiátricos, e 23% de distúrbios digestivos. Os autores ainda apresentaram dados relativos ao trabalho realizado com 288 docentes do ensino superior da UEFS, onde 72% referiram-se à, pelo menos, uma queixa de doença. Dores nas pernas foram apontadas por 55,7%, dores nas costas por 55,4% e dores nos braços por 39,6%. Dores na garganta foram apontadas por 40%, rinite por 42,1%, alergia respiratória por 37,8%, além de cansaço mental (73,3%), esquecimento (48%) e nervosismo (41,8%).

Em estudo publicado em 2005, Gasparini, Barreto e Assunção apresentam diversos dados sobre as condições de trabalho do professor e seus efeitos sobre a saúde, de pesquisas realizadas em diversas localidades. No período de maio de 2001 a abril de 2002, entre os

²⁴ Centro de Estudos de Saúde do Trabalhador.

atendimentos médicos dos servidores da educação de Belo Horizonte, 84% resultaram em afastamentos de professores do trabalho. Os transtornos psíquicos ocuparam o primeiro lugar (15%) entre os diagnósticos que provocaram afastamentos. No período seguinte, entre maio de 2002 e abril de 2003, os transtornos psíquicos continuaram ocupando o primeiro lugar (16%). Em estudo realizado com professores da rede particular de ensino da Bahia, por Delcor et al (2004) (apud Gasparini, Barreto e Assunção, 2005), identificaram-se entre as queixas de saúde, cansaço mental (60%), dores nos braços e ombros (52%), dores nas costas (51%), formigamento nas pernas (47%), dores na garganta (46%) e rouquidão (60%). Entre as análises apresentadas, destacam-se as referentes ao estudo envolvendo 163 professores do ensino fundamental de Santa Maria (RS), que atuam onde há inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo apresentou a seguinte conclusão: as atividades pedagógicas permeadas de circunstâncias desfavoráveis (como grande número de alunos em sala, desinteresse das famílias em acompanhar a trajetória escolar dos filhos e a infra-estrutura física inadequada) forçam a uma reorganização e improvisação no trabalho planejado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo de permanente insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa, desejo de desistir, entre outros.

No caso betinense, dados do Serviço Especializado de Segurança e Medicina do Trabalho - SESMIT demonstram que, entre o número de atestados com afastamentos com duração superior a três dias, no período de 03/10/2005 a 21/11/2005, foram registrados 231 afastamentos de professores, em um total de 399 ocorrências em diversos cargos. Em relação aos dados de afastamento de um a dois dias, dos 630 casos, 401 referiam-se a professores no período de 09/09/2005 a 18/11/2005, ou seja, em um período pouco maior que dois meses.

Em relatório enviado aos secretários de administração e de educação do município, os dias de dispensa no período de agosto a novembro de 2004 totalizaram 13.306, correspondentes apenas aos funcionários vinculados à secretaria de educação da cidade. Nos meses de janeiro a julho de 2004, houve 3.524 dias de licença na modalidade de licença de 1 a 2 dias. O texto do documento caracteriza como “chocante” o número de dispensas relativas às secretarias de educação e de saúde, apontando a necessidade de ações que “disciplinem os exames médicos”. Há ainda, no relatório, a informação de que cerca de 18% das dispensas correspondem a servidores contratados, e 82% a servidores efetivos. Calculou-se em R\$ 221.766,00 reais as perdas relativas às ausências desses funcionários, considerando que o salário individual fosse de R\$500,00.

Diante desse quadro de afastamentos dos funcionários, a prefeitura estabeleceu novas normas para o acolhimento de atestados médicos pelos servidores. Na portaria SEAD nº. 031 de 26/02/2003, os atestados, independente do número de dias que recomendarem, devem ser entregues no próprio SESMIT. Para os casos de afastamento superiores a dois dias, deverá ser realizada perícia médica. Esta foi uma forma de tentar dificultar a apresentação dos atestados, que anteriormente eram entregues à direção da escola no caso de recomendarem até três dias de licença. Para os casos de afastamento superior a três dias, os atestados deviam ser entregues no SESMIT, para justificativa de faltas e perícia.

Conforme têm demonstrado diversos estudos nos últimos anos, o número de professores doentes tem sido significativo. Em Betim, o fenômeno também é identificado. Entre os professores respondentes da entrevista, 70% afirmaram já terem se afastado do trabalho por

doenças, de diversas intensidades, relacionadas ao seu trabalho. Os problemas mais citados foram dores de cabeça, estresse, ansiedade, crises de choro, insônia, tosse, espirros, infecções e problemas vocais.

A professora Rosa, da escola B, deu o seguinte depoimento:

“Há muitas situações de estar falando pras paredes, a princípio você não vê o retorno [...]. A gente não tem sabedoria suficiente pra isso, e eu especificamente vivo lendo sobre a psicologia da educação em sala de aula, o que é ser um bom educador, mas ainda assim eu me sinto muito frustrada [...], eu acabei adquirindo alguns males no meu organismo, alguns males psicológicos. Eu estou fazendo terapia, estou tomando alguns remédios homeopáticos pra me ajudar a aceitar situações sem me acomodar mas também sem sofrer”.

A professora Rosa ainda afirmou que tais situações são advindas do âmbito político, que não há interesse do poder público em mudar essa situação. Disse, ainda, que se fala muito em projetos na escola, mas sem a estrutura para que eles aconteçam. “Qualquer professor que tenta realizar seu projetos, ele tem que se desdobrar, e aí é que vem a doença. A gente fica com muita frustração, é muito dolorido”.

O professor Alceu, da escola A, afirmou estar com os nervos à flor da pele, devido às situações que tem vivenciado na escola. A professora Jovelina, da mesma escola, relatou que não consegue mais dar aulas em dois turnos. Ela é jovem, tem menos de trinta anos, e diz que os problemas pessoais, somados aos escolares, fizeram-na trabalhar menos e procurar formas de aliviar o estresse, como natação, Yoga, Reike e uso de florais. Chico, seu colega de trabalho na escola, também pratica algumas atividades para “aliviar o estresse e dar conta de dar aula”. Ele joga futebol e faz natação frequentemente, além de sempre dormir um pouco na escola no intervalo entre os turnos da manhã e da tarde, em que trabalha como professor.

Durante a fase de campo, o professor Milton relatou ter desenvolvido sinusite aguda, devido à exposição ao pó de giz ao longo dos anos. Isso o obrigou a se afastar da sala de aula por seis meses, e atualmente ele só pode trabalhar em salas que possuam quadro branco, que prescindem do uso de giz. Ele afirma também fazer uso de antidepressivos, devido a seus problemas de ansiedade, que ele considera serem agravados pelas situações em que vive na escola, como indisciplina e desrespeito dos alunos e omissão dos pais.

4.2.6 - FORMAS DE RESISTÊNCIA DOCENTE

A partir das situações profissionais e condições de trabalho, os professores, assim como os demais trabalhadores, criam estratégias de resistência aos processos nos quais estão inseridos. A resistência também é uma marca da profissão docente, sendo manifestada de diversas formas. O adoecimento, abordado no item anterior, é uma delas. Como se encontram desprovidos da participação na organização do processo de trabalho, sujeitos ao mecanismo fulcral do sistema capitalista – a expropriação da mais-valia - os trabalhadores, ao se sentirem explorados e limitados no tocante aos salários, horário de trabalho, condições trabalhistas e outras, acabam, de maneira mais ou menos consciente, tecendo formas de lidar com as tensões oriundas da organização do trabalho.

Ao abordar essa questão, Chauí (1986, p. 177-8) afirma que a marca profunda da dominação é a consciência tecida paradoxalmente do saber e do não saber simultâneos. É a consciência que

“descobre a diferença entre o que é e o que poderia ser e que por isso mesmo transgride a ordem estabelecida, mas não chega a constituir uma outra existência social, aprisionada nas malhas do instituído. Diz sim e diz não ao mesmo tempo, adere e resiste ao que pesa com a força da lei, do uso e do costume e que parece, por seu peso, ter a força de um destino”.

O peso da força da lei, a que se refere Chauí, é o controle do trabalho, inexorável ao desenvolvimento capitalista. De acordo com Santos (1991), o controle da força de trabalho, e o controle sobre o processo de trabalho no capitalismo, é uma necessidade da sua manutenção. Ao contratar a força de trabalho, o capitalista está também adquirindo o controle de seu uso e sua organização. Os capitalistas adquirem o direito do uso da força de trabalho, de organizá-la, controlá-la e administrar todo o processo produtivo, enquanto aos trabalhadores não cabe o controle do produto de seu trabalho nem o controle do processo do seu próprio trabalho. Configura-se uma tensão de um pólo a outro, decorrente do caráter conflitivo do dia-a-dia no processo de produção (SANTOS, 1992, p.42).

Continua Santos: “ao lutar contra o processo de produção, contra a organização do processo de trabalho e contra a expropriação da mais valia [os trabalhadores] estão lutando contra o mecanismo central do modo de produção capitalista” (idem, p.111).

Como importante elemento na relação entre operário e capital, Castoriadis (1985, p. 101-19), ressalta a hora de trabalho. A fim de acelerar a produção, as condições naturais e as técnicas do trabalho estão em constante transformação. O trabalhador resiste inelutavelmente à aceleração, tornando o conteúdo de uma hora de trabalho, o trabalho efetivo que o operário deve fornecer durante uma hora, objeto de um conflito permanente.

“E, por terem de resolver em comum problemas de organização de seu trabalho, cujos diversos aspectos se implicam reciprocamente [...], por que sua situação na produção

cria entre eles uma comunidade de interesses, de atitudes e de objetivos que se opõem irremediavelmente aos da direção, que os operários se associam espontaneamente, no nível mais elementar, para resistir, se defender, lutar”.

Há ainda que se considerar a existência da organização formal e da organização informal do trabalho, acrescenta o autor. Essa é a organização efetuada e posta em prática pelos indivíduos e grupos em todos os estágios da pirâmide hierárquica, seguindo as necessidades da luta contra a exploração. Aquela é representada nos organogramas, e cujas cúpulas dirigentes distribuem e definem o trabalho e responsabilidades de cada um. Correlativamente, há o que se pode chamar de processo de produção formal e de processo de produção real. Daí decorre que o sentido, a dinâmica, a perspectiva das duas organizações são inteiramente opostas, no terreno social, que coincide, em última instância, com o sentido da luta entre dirigentes e executantes.

Ao estudo do processo de trabalho são inerentes, portanto, as formas de resistência e luta dos trabalhadores diante dessas tensões. A resistência por parte dos trabalhadores acaba por adquirir formas diferenciadas, no âmbito coletivo e no individual. Como afirma Bernardo (1991, p. 61),

“os trabalhadores recorrem às formas mais estritamente individualistas e passivas do desinteresse, do absentismo, do alcoolismo ou da dependência de estupeficientes; recorrem à forma mais ativa da sabotagem individual; recorrem às várias gradações da ação coletiva, desde a diminuição em conjunto do ritmo de trabalho até a ruptura radical da disciplina da fábrica e à organização do processo produtivo consoante outros moldes e critérios [...]. Essas formas de resistência e revolta, tão variadas e complexas [...] têm em comum uma consequência imediata: a redução do tempo de trabalho incorporado. Por isso deve-se afirmar que, como regra sem exceção, não há organização capitalista do processo de trabalho que não tome em conta estas formas de resistência e de revolta e que não se destine a eliminá-las ou assimilá-las”.

No âmbito da resistência coletiva, as greves dos trabalhadores, paralisando o processo produtivo, são estratégias importantes. Tavares (1995) faz importante reconstituição do processo histórico de lutas coletivas dos professores mineiros desde os anos 70, sob as bases do novo sindicalismo. O movimento grevista de 1979 alcançou repercussão nacional, alastrou-se pelo país e chamou a atenção para a situação dos professores públicos. Foi um movimento reprimido com violência pelo governo estadual de Minas Gerais. Do mesmo movimento inclusive nasceu a UTE – União dos Trabalhadores em Educação, que anos depois, daria origem ao atual SIND-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação. Nas palavras da autora,

“Os trabalhadores em educação, por sua vez, em 1979, já estão configurados enquanto trabalhadores, tão explorados como os demais, a ter como especificidade central o fato de que de seu processo de trabalho resultam futuros trabalhadores, ou seja, força de trabalho em formação. E é com tal condição, de explorados, que ingressam na reação nacional levada a cabo ao final da década pelo conjunto da classe. A forma de luta que assume a greve de 1979, dos trabalhadores em educação de Minas Gerais, produz, ela também, relações novas, quais sejam, os mecanismos de unidade, solidariedade, democracia de base e princípios de luta que juntos, orientaram a construção de sua instituição: a UTE” (TAVARES, 1995).

Ainda segundo a análise da autora, nos movimentos dos anos 80 e 90, os governos tentaram assimilar as estratégias dos trabalhadores em greve, para esvaziar seu movimento. Houve mais repressão e descumprimento de acordos, como a não adoção das resoluções do Congresso Mineiro de Educação, realizado no ano de 1983. No ano de 1989 houve duas greves, com grande oposição das famílias dos estudantes, reforçada pelo governo. Continuando sua análise, a autora, conclui que:

“os capitalistas têm todo interesse que existam greves no serviço público, que é uma forma de manter, permanentemente, a classe trabalhadora dividida. Ou seja, que haja conflitos no interior da classe trabalhadora, conflitos entre os usuários e os grevistas (...) o que é importante aqui, sobretudo, é observar que com as greves o Estado se beneficia por que cria cisões e fricções na população. Mesmo assim, os sindicatos do setor público nunca conseguiram fazer outra forma de luta” (TAVARES, 1995).

A atividade sindical é tida então como uma das formas de resistência coletiva e organizada ao trabalho. A partir da análise das pautas de reivindicações dos trabalhadores em educação de Betim, correspondentes aos anos de 2001 a 2005, de acordo com dados do SIND-UTE, apresentam-se, entre outras: o desejo de implantação do Instituto de Previdência Municipal; o ganho por habilitação; a reposição de perdas salariais; a garantia de jornada de trabalho de vinte horas, com tempo de estudo remunerado para PII e PIII e para quem optar por 24h; a manutenção de todos os direitos sobre esta jornada (aposentadoria, férias-prêmio, décimo terceiro salário, um terço de férias e outras). Além de constar nas pautas a reivindicação de manutenção de gratificação de regência nas situações de férias-prêmio e laudo médico.

Ainda de acordo com dados fornecidos pelo SIND-UTE, em 1995 havia 437 trabalhadores do setor de educação filiados ao sindicato da categoria. Em maio de 2006 esse número era de 1637. São números correspondentes a todos os cargos vinculados a SEMED. Do total de 1637 trabalhadores sindicalizados, quase mil são professores. O número de professores PI era 582, de professores PII 382, e 14 correspondentes aos PIII.

No âmbito da resistência individual, Tavares (1995, p. 102) observa situações cada vez mais frequentes, como, por exemplo, crescentes pedidos de férias-prêmio, licença médica, afastamento sem vencimentos, exonerações, apressamento da aposentadoria, abandono do emprego e doenças psicológicas.

Entre as estratégias de resistência dos professores, objetivas ou subjetivas, às condições e situações de trabalho, além das apontadas faltas, adoecimento e envolvimento sindical, está a verbalização das discordâncias em relação àquilo que eles não consideram pertinentes a suas

funções. Ao serem perguntados sobre suas posturas diante de tais situações, todos os entrevistados afirmaram adotar o diálogo. No caso do diálogo não surtir efeito, alguns simplesmente não executam o que lhes foi solicitado, se não estiver condizente com seus princípios ou funções. Isso apesar da afirmação de uma pedagoga da escola B, que disse que “há muita reclamação e cara feia, mas no final todo mundo acaba fazendo”.

A demora para ir para sala de aula após os sinais de início do turno e término do recreio, a liberação dos alunos antes dos sinais de término das aulas, os pedidos para alunos se retirarem da sala de aula sem encaminhamento posterior à coordenação pedagógica e a ausência da sala de aula por algum tempo enquanto os alunos fazem atividades são também atitudes de resistência. Três professores apontaram essas atitudes. Um deles disse se ausentar de certa classe em dados momentos por não suportá-la, já que era a mais difícil da escola A. Por isso, de vez em quando, ele precisava sair pra “dar uma voltinha”, beber água, para o tempo passar mais rápido. Outros dois professores apontaram faltas e atrasos como atitudes de resistência às dificuldades vivenciadas no trabalho. Um destes afirmou o fazer com bastante culpa.

Ainda no âmbito da resistência individual às condições e situações de trabalho, há o abandono da profissão. Um dos professores entrevistados na escola A afirmou que a insatisfação com a profissão era tamanha que ele iria abandonar o magistério. Ele, inclusive, iniciaria no semestre seguinte, o primeiro de 2006, um novo curso de graduação, a fim de mudar de profissão. O professor relatou:

“E pensar que fui parar na profissão errada, e digo com pesar, por que eu escolhi, não foi falta de opção, escolhi com 15 anos, ao ver uma professora de história. Eu não fui dar aula por que não consegui outra coisa, aliás eu estou fazendo o caminho inverso. Por que eu não consigo dar aula é que vou fazer outra coisa”.

Um outro professor, João, também manifestou o desejo de abandonar a docência. Ele disse já ter feito alguns concursos, e que iria se “matar de estudar”, para alcançar seu objetivo. Esses depoimentos corroboram as discussões de Lapo e Bueno (2003), acerca do abandono da docência. De acordo com essas autoras, deixar a profissão é um modo de restabelecer o equilíbrio e conseguir a realização pessoal e profissional que a docência já não mais proporciona. Entre os vinte e nove professores que integraram o estudo desses autores e que optaram pela exoneração de seus cargos, a baixa remuneração foi citada por 17 docentes. Cinco professores citaram também “péssimas condições de trabalho”, quatro “oportunidade de emprego mais rentável” e dois citaram, além da baixa remuneração, o “desencanto com a profissão”. E quatro professores apontaram, cada um, as respostas “adoecimento”, “falta de condições dignas de trabalho”, “insatisfação com a estrutura do sistema educacional” e “trabalho em negócio próprio” como motivador do pedido de exoneração e abandono definitivo da profissão.

4.2.7 - OS TEMPOS ESCOLARES E O TRABALHO DOCENTE

A divisão do trabalho na escola, a forma como as atividades estão discriminadas, com divisões de tempo e tarefas, traz implicações para a configuração de situações de intensificação do trabalho dos professores. O tempo é uma das mais marcantes.

As diversas demandas, que o trabalho escolar tem exigido, apontam para uma necessidade de maior tempo de trabalho. Em meio a uma discussão sobre o agendamento das atividades finais do ano letivo, ocorrida na escola A, o professor Ney chamou a atenção para o “tempo humano”: tem se exigido muito dos professores e a maioria trabalha em dois turnos. Em dado momento, ao acompanhar uma de suas aulas, foi possível perceber uma dessas manifestações, quando ele teve que se desdobrar em duas tarefas ao mesmo tempo, deixando a maioria dos alunos em sala de aula resolvendo um questionário enquanto ele e alguns alunos de outra turma foram ensaiar as músicas que iriam apresentar no coral da feira de cultura que aconteceria dias depois. A realização de feiras de cultura pareceu exigir maior tempo de dedicação de outros professores, sem que fossem especificamente destinados momentos para essa preparação. Na escola B, a professora Elba também disse ter se desdobrado em duas ao mesmo tempo, para montar a feira e manter uma turma ocupada em sala de aula, e a professora Clara disse ter ido à escola por dois dias, que deviam ser de recesso escolar, para organizar os trabalhos que seriam expostos na feira.

Num outro momento, o professor Chico, da escola A, externou suas preocupações com o limitado tempo para as diversas atividades em que a escola se envolve:

“Nós começamos um monte de coisas que ficam pela metade. Estamos abraçando muita coisa ao mesmo tempo. [...] essa é a minha preocupação. O provão nós não discutimos o resultado, o horário mudou, a atividade dos grupos, o projeto sexualidade, o plano decenal, a excursão à Ouro Preto, o remanejamento de alunos... É muito rápido, é muita coisa na escola ao mesmo tempo e sem organização para tanto. A escovação, por exemplo, foi interrompida [...]. Tudo isso gera angústias na gente”.

Foi possível perceber, durante a fase de campo da pesquisa, que alguns professores também tinham reduzido seu tempo de alimentação. O professor Renato freqüentemente relatou que

não teve tempo de almoçar, já que trabalha em duas escolas, uma de manhã e outra à tarde, e nem sempre era possível almoçar entre o deslocamento de uma para outra. Outra professora, Elba, por algumas vezes chegou à escola fazendo seu lanche, que tinha iniciado no caminho para a escola, em substituição ao almoço. Também foram comuns, no início do turno vespertino, professores chegarem esbaforidos e cansados, devido ao rápido deslocamento que precisavam fazer entre o trabalho matutino e o turno da tarde.

Em ambas as escolas foi possível notar que alguns professores, enquanto participavam de reuniões ou conselhos de classe, também se dedicavam ao preenchimento de diários e correção de atividades. Num dado momento, na escola A, de 13 professores presentes numa reunião, oito permaneceram, por pelo menos o terço inicial de sua duração, preparando material didático ou corrigindo provas. Durante uma de suas aulas, a professora Rosa, da escola B, mostra sua caixa de giz, onde só há minúsculos pedaços, e afirma que vai usá-los assim mesmo, já que não tem tempo nem de buscar giz na secretaria da escola.

Até mesmo o horário do recreio foi utilizado para atividades escolares, ao contrário do momento de descanso e lanche a que é destinado. Além de constituir um momento em que os professores comentam amenidades, divertem-se, riem e se descontraem, muitas vezes ele foi utilizado para o trabalho propriamente dito, como tomada de decisões sobre atividades escolares, pequenas reuniões, recados e combinados diversos, recolhimento de assinaturas em documentos escolares e preenchimento de papéis. Nem sempre havia prolongamento do recreio que compensasse tais demandas de trabalho.

Depoimentos e situações como essas corroboram com as idéias apresentadas por Hargreaves (1994) acerca da intensificação do trabalho e do uso do tempo, bem como a ampliação das atividades dos docentes presentes na legislação educacional. A falta de garantia de tempo de trabalho no ambiente escolar é outro elemento importante na discussão do tempo de trabalho. Tal fato acaba levando a maioria dos professores a dedicar-se a atividades escolares fora do ambiente da escola, em suas casas. Entre os dez professores entrevistados, nove afirmaram viver tal situação. Alguns deles dedicam um período de tempo que se assemelha à duração da jornada de trabalho escolar. Tati, da escola B, afirma dedicar-se por quinze horas semanais às atividades da escola. Joelma, da mesma escola, dedica cinco horas por semana ao planejamento e correção de atividades. Isso corresponde a um acréscimo de 25% à sua carga horária na escola. Rosa despense 20 horas semanais ao trabalho escolar, o que corresponde a 100% da sua carga horária na escola B. Apesar de possuir outro cargo como professora, ela afirma que a maior parte desse tempo é dedicado a tal escola. Celso, que possui três cargos de professor, despense 21 horas por semana em sua casa ao trabalho escolar. Desse total, sete horas semanais são dedicadas a atividades da escola B.

Os professores da escola B manifestaram o desejo e a necessidade de dispensarem os alunos das aulas para que pudessem ter tempo de participarem da reunião de pais onde seriam entregues os boletins da segunda e penúltima etapa aos pais dos alunos. Porém, segundo eles, apesar de terem o pedido aceito pela direção da escola, a reunião acabou acontecendo sem dispensa de alunos e a presença deles. Como consequência, enquanto eles estavam dando aulas, vários pais de alunos os procuravam em sala para pedir esclarecimentos. Elba, Joelma e Milton relataram a dificuldade de atender pais e controlar os alunos em sala ao mesmo tempo. Situação semelhante é relatada por Rosa, embora, nesse caos, as interrupções partam dos

funcionários da escola: “O horário inteiro, toda hora eles pedem para gente preencher ficha de algum aluno. É demais, desconcentra a gente, os alunos ficam dispersos”.

Também de acordo com Hargreaves (1994), o uso do tempo também é tomado por situações de auto-intensificação. Na escola B, dois professores envolveram-se por duas vezes em excursões com os alunos a parques e museus em Belo Horizonte, momentos que afirmaram não haver compensações na escola pelo maior esforço e dispêndio de tempo, e que o fazem pelo bem que proporcionam aos alunos. Outro caso na mesma escola é bastante eloqüente. Uma professora, Clara, relatou experiências que lhe demandam muito tempo, mas que afirmou fazer com prazer. São excursões com grupos de alunos que todo ano organiza para cidades de Minas Gerais ou de outros estados do país, durante alguns dias. Em 2005 ela levou uma seleção de alunos do último ano do terceiro ciclo para Santa Catarina. Só durante a viagem ela gastou do próprio bolso 500 reais. Foram necessários aproximadamente três meses contínuos de trabalho, se computasse todo o tempo extraturno que ela dedicou à organização da excursão. Ela afirmou fazer as excursões pelo conhecimento, pela história, pelos ganhos no desenvolvimento da personalidade dos alunos, na ética, etc. São os próprios alunos que pagam a viagem, organizando, com sua orientação, almoços na escola, com a ajuda das mães de alguns deles, pedindo ajuda no comércio e na prefeitura (sendo que esta nem sempre ajuda financeiramente). Ela faz viagens com os alunos desde 1992. Já foi para Ouro Preto, Tiradentes, Brasília, Salvador e Petrópolis. Permanece sempre no mínimo 7 dias no local, viaja com 45 alunos e mais dois pais e um funcionário da escola, no mínimo. Gasta muito tempo com trabalho extra, telefonemas, planejamentos, reuniões, reservas, fax, registros, pedidos, rifas, almoços para arrecadar dinheiro. Esta viagem para Santa Catarina custou 180 reais por aluno, com todas as despesas incluídas, sendo que um dia foi dedicado ao lazer. Ela

chegou a pagar do próprio bolso para alguns alunos que não tinham condições de ir, ou pagar lanches durante a viagem.

Em outro dia, a mesma professora ficou durante todo o horário do recreio dentro da sala de aula dando orientações e discutindo trabalhos com um grupo de alunos. Nesse dia, ela não fez intervalo nem para o lanche.

Na escola A também há casos semelhantes. A professora Betânia, na época da formatura dos alunos, se dedica além do tempo de trabalho. Diz fazer com amor, por estar oferecendo para eles algo que eles nunca tiveram, que os desperta, os ajuda a crescer, a sair do lugar que ocupam. Ela e a outra professora da turma deram no início do ano um liquidificador para eles rifarem e começarem a arrecadação de recursos, que chegou a 800 reais no fim do ano. Eles vão a um restaurante passar o dia, ao boliche e a uma famosa lanchonete em outro dia. Com tudo isso, elas acabam gastando muito do próprio tempo. Gastam também com ligações telefônicas e combustível, mesmo não sendo essas atribuições prescritas de seu trabalho.

4.2.7.1 O TEMPO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A abordagem do tempo de trabalho e de seu uso na organização escolar deve contemplar também o uso do tempo para o planejamento pedagógico, incluído na carga horária semanal do professor. Conforme relatado no capítulo dois, 20% do tempo de trabalho dos docentes

betinenses devem ser destinados ao planejamento das atividades escolares. Mas freqüentemente isso é impossibilitado, devido à solicitação para a substituição de professores faltosos.

Em ambas as escolas pesquisadas, a freqüente falta de professores foi identificada, por dirigentes das mesmas, como o maior problema da instituição. A permanência em campo pôde constatar que é realmente um fato corriqueiro e, segundo relatam os profissionais da escola, independente dos motivos que geram tais faltas, elas ocasionam transtornos. Entre eles, está a impossibilidade de adotar as práticas pedagógicas demandadas pelo ciclo, a impossibilidade de realização de planejamento pedagógico pelos professores dentro do ambiente escolar e a insatisfação dos professores solicitados a substituir os colegas ausentes. Todos os professores entrevistados relataram que é muito freqüente essa solicitação, que raros foram os momentos em que eles deveriam estar dedicados a atividades de estudo e planejamento e realmente puderam fazê-lo. Houve dias em que faltavam cinco ou seis professores na escola. Entre os principais motivos que freqüentemente provocaram ausências dos professores, estão atestados médico e de acompanhamento, declarações de comparecimento, convocação de professores pela regional pedagógica e pela SEMED e ida a excursões com algumas turmas da escola.

Uma medida que, em ambas as escolas, foi tomada para minimizar os transtornos e insatisfações desses momentos de substituições, e que inclusive consta em documentos da secretaria de educação com orientações para o trabalho escolar, foi a preparação de um banco de atividades reserva pelos professores, que pudessem ser utilizadas pelos colegas que fossem solicitados a substituir os ausentes. Porém, essa não foi uma prática que se efetivou. Segundo

os relatos dos professores, o mais freqüente era não haver atividades preparadas, e o controle da reposição delas também não foi realizado. Quando ocorria, era apenas um pedido de reposição de atividades aos professores que, se não atendido, em nada mudava.

Conforme já apontado, entre os problemas gerados por essa situação, estão a impossibilidade de realização de atendimentos a grupos de alunos com dificuldades e defasagem de aprendizagem; a recusa dos alunos em fazer atividades e a resistência aos professores desconhecidos ou com os quais já tivessem tido aulas no dia ou semana. Fatos que, muitas vezes, geram menor envolvimento ou maior indisciplina; além da insatisfação dos professores. Como disse o professor Celso, da escola B, “os alunos têm aversão às aulas de substituição”.

Foi possível observar que, a substituição dos colegas é uma preocupação constante da maioria dos professores das duas escolas. Alguns afirmaram que nessas situações são guardadores de alunos, eventuais, “bombeiros para apagar incêndio” ou “gaiatos jogados na sala”. Alguns deles, assim que chegam a escola vão logo perguntando se alguém faltou. A professora Ana, da escola B, certa vez relatou aos colegas, durante o recreio, que já havia ido a uma determinada turma duas vezes a mais do que o previsto para suas próprias aulas, e sem material de substituição. Ela comentou, então, que os alunos já “não queriam mais ver sua cara” e que “iria se esconder”, brincando para não ter mais que substituir ninguém. Já a professora Nana, da escola A, disse que teve que substituir em uma sala, no horário seguinte ao que ela havia estado na mesma classe, e como se tornou cansativo para ela e para os alunos.

Sobre esses momentos de substituição, Joelma afirmou: “eu acho horrível, por que primeiro você vai para uma sala que você não sabe nem o conteúdo que vai dar, muitos professores não deixam o material para você dar continuidade onde ele parou, então você vai para uma sala que não te conhece, que os alunos até te rejeitam por que você é um professor novo ali na sala. Muitas vezes tem até o material adequado, mas é só pra você ficar lá como um disciplinar”. Muitos outros professores manifestaram opiniões semelhantes e relataram que, muitas vezes, as atividades de substituição, são ilegíveis ou são muito simples, que os alunos fazem muito rápido, causando mais transtornos. Preferir dar aula do próprio assunto que leciona e o menor envolvimento dos alunos nessas aulas de substituição foram outras constatações. Nas palavras de Rosa, “quando a sala é sua você pode agir. Quando não, eles [os alunos] desrespeitam, não estão nem aí”.

A professora Tati afirma que “é muito ruim ter que ficar inventando, improvisando atividades para alunos que você nem conhece, e nem dá pra chamar a atenção de alunos que você não sabe o nome. Já a professora Adriana afirmou negar-se a substituir professores faltosos em salas onde não leciona, pois já viveu situações de desrespeito por parte dos alunos e não se sujeitaria mais a isso, mesmo que lhe cortassem o ponto diário.

Os professores João e Celso, da escola B, e Oto, Ney e Dorival, da escola A, afirmaram esforçarem-se para explicar aos alunos os assuntos das atividades deixadas pelos professores que faltaram, sempre que isso é possível, de acordo com seus conhecimentos gerais e outras habilidades.

4.2.7.2 - O HORÁRIO DE RECREIO

No tempo destinado ao recreio, além do já relatado uso para demandas de trabalho, percebe-se a preocupação freqüente para que os professores se dirijam para as salas de aula tão logo o sinal marque seu término. Como uma pedagoga da escola B relatou, ela deve pedir aos professores para subir. Certo dia, após tais pedidos, alguns professores disseram que o Milton já tinha subido e eles se espantaram. “Até o Celso já subiu?”. É grande a preocupação da direção e das pedagogas com a subida dos professores para as salas de aula após o recreio na escola B. O pedido delas para que subam é prática quase diária. Muitas vezes, tais pedidos ocorrem em poucos minutos após o sinal ter batido, e houve um dia em que o sinal nem havia batido ainda e já se pedia para eles irem para as salas, alegando que o sinal já havia batido. Apesar de tudo, é verdade que alguns professores, em determinados dias, sobem com um pequeno atraso, por motivos diversos. Na escola A os pedidos desse tipo foram pouco freqüentes. Mas em ambas as escolas o uso do recreio para demandas do trabalho foi prática corriqueira.

4.2.8 - REUNIÕES PEDAGÓGICAS E CONSELHOS DE CLASSE

Na organização escolar destacam-se, ainda, as reuniões realizadas na escola. Elas constituíram importantes ambientes para o entendimento da forma como se desenvolve o trabalho dos

professores nas escolas, bem como o conhecimento das posturas que eles adotam diante das diferentes demandas ao seu trabalho.

Os professores entrevistados também tiveram opiniões diferenciadas em relação às reuniões pedagógicas. Dois deles afirmaram que são positivas, que são momentos enriquecedores. Dois afirmaram não suprir as demandas escolares, e os demais as classificaram como pouco objetivas, cansativas, pouco organizadas e muito dominadas por assuntos administrativos.

Na escola A, em uma atividade proposta pela pedagoga no início do mês de setembro, os professores dividiram-se em grupos para debater sobre a escola e as atividades dos meses finais do ano letivo. O resultado foi semelhante nos grupos. De forma resumida, os professores apontaram que falta, na escola, trabalho em equipe, há combinados que não são cumpridos e a necessidade de maior pontualidade no horário de chegada, às 7h da manhã. Os desafios ao trabalho escolar foram assim identificados: falta de interesse e estímulo dos pais em relação à aprendizagem dos alunos; indisciplina dos alunos e falta de respeito às regras; falta de norteador pedagógico, de um objetivo comum; ausência de professores comprometendo o trabalho coletivo; alunos carentes social, material e afetivamente. Estes apontamentos constituem um pequeno resumo das inquietações dos professores da escola.

Na escola B, os professores, no conselho de classe, citam inúmeros casos de famílias dos alunos onde há maus tratos, exploração do trabalho, violência, orfandade, pobreza e outros problemas. Entre os adjetivos negativos utilizados para qualificar os alunos destacaram-se: atrevido, irresponsável, cínico, arrogante, descompromissado, conversador e indisciplinado. Os adjetivos positivos são: comprometido, educado, inteligente, respeitador. Essas

descrições contribuem para traçar o quadro de vivência dos professores no seu dia a dia, e seu envolvimento em seu trabalho. Eles também demonstraram preocupações com as dificuldades de visão e aprendizagem de alguns alunos, e com os alunos que foram promovidos para a oitava série sem as habilidades necessárias. Seis professores corrigiam provas, trabalhos escolares ou preenchiam diários ao longo da última reunião pedagógica do ano.

4.2.9 - O TRABALHO DOCENTE POR CICLOS DE FORMAÇÃO

Entre as modificações pelas quais tem passado os sistemas de ensino e a escola nos últimos anos, talvez a mais representativa para o trabalho docente seja a possibilidade, constante na LDBEN, de organização escolar em ciclos de formação, em oposição ao tradicional sistema seriado. Nas escolas pesquisadas, o ensino já acontece no sistema ciclado. E, conforme consta na descrição da política pedagógica da SEMED, as formas de avaliação do rendimento escolar são elementos centrais para a adoção do sistema de ciclos de formação.

Na escola B, o trabalho de campo acompanhou o segundo semestre do primeiro ano de implantação dos ciclos, já que a escola era uma das poucas da cidade que havia optado pela permanência do sistema seriado. Porém, a partir do ano letivo de 2005, a mudança para os ciclos tornou-se obrigatória para todas as escolas de Betim. Sobretudo por esse motivo, ao longo das observações em campo e também das entrevistas com os professores, foram mais perceptíveis resistências e discordâncias ao ciclo na escola B do que na escola A.

Ao serem perguntados se preferem trabalhar com ciclos ou séries, a maioria dos professores entrevistados respondeu que prefere as séries, em ambas as escolas. Um docente respondeu que “tanto faz” e, entre os que preferem ciclos, todos disseram que há falta de organização e estrutura para o funcionamento deles nas escolas da cidade. Nas palavras dos entrevistados:

“Eu prefiro trabalhar com ciclo, mas o ciclo da forma que está implantado em Betim, eu acredito que ele tem que melhorar muito, devido à falta de estrutura, tanto estrutura humana quanto material. [...] então eu creio que Betim ainda não tem o ciclo. Estamos no processo de formação”. Professor Dorival, escola A

“não acredito na forma que o ciclo foi implementado. As escolas foram praticamente obrigadas a passar de séries para ciclo. [...] a estrutura desse ciclo, não há um tempo para você planejar [atividades], só na falta de algum profissional você utiliza o tempo para planejar, então como sempre faltam professores, praticamente todo o seu tempo de planejamento dentro do seu horário de trabalho é prejudicado. A prefeitura se preocupa com as questões quantitativas, não há uma preocupação qualitativa” Professor Oto, escola A

Na opinião do professor João, o ideal seria uma organização escolar onde ciclos e séries se completassem:

“Eu particularmente acredito na agremiação dos dois, eu não prefiro seriação nem prefiro ciclo, eu prefiro ambos de tal forma que eles sejam bem trabalhados, tem que haver reprovação, acho que não reprovar você tira o direito dele de aproveitar aquilo que pode ser mais bem trabalhado. Então você tem que trabalhar várias necessidades dos alunos.[...]Você não ter preparo pra trabalhar o ciclo é um absurdo”.

Em ambas as escolas, ainda permanecem algumas práticas próprias do sistema seriado. Professores e demais funcionários freqüentemente referem-se às turmas como séries, e avaliações quantitativas são aplicadas freqüentemente pelos professores. O chamado provão é uma grande avaliação que todos os alunos fazem com questões de todas as disciplinas escolares, realizada periodicamente nas escolas. “Perder média”, “tomar bomba”, “reprovação” e outras são expressões próprias da estrutura seriada, comumente usadas pelos

professores, que também costumam primeiramente atribuir uma nota a cada etapa para depois convertê-la em conceito.

A avaliação formativa dos educandos, como recomendada pelos documentos que tratam dos ciclos, também referida como avaliação processual, é um procedimento adotado pelos professores entrevistados. Nessa prática de avaliar o processo educacional, a avaliação tradicional é um dos instrumentos adotados por eles.

A avaliação formativa ou processual é um procedimento mais complexo do que a avaliação quantitativa, tradicional, realizada por meio de atividades onde se distribuem os pontos de cada etapa. A avaliação formativa constitui-se, portanto, em um dos elementos de ressignificação do trabalho do professor na atualidade, em uma complexificação da tarefa.

A progressão continuada dos alunos, ao longo de cada um dos três ciclos de formação, é uma característica marcante dessa forma de organização do ensino. Progressão considerada, pelos professores, como responsável pela formação de alunos semi-analfabetos, não portadores das habilidades esperadas para a idade e localização que estão nos ciclos. Essa foi uma das constatações mais frequentes da fase de campo, em frases como “os alunos não sabem nem ler”, “os alunos passaram da quinta para a sexta sem saber o que deviam, e da sexta para a sétima...”, “eu leciono inglês, mas tenho que dar aula de português na oitava série, ortografia mesmo, por que os alunos não sabem”, “daqui uns dias ninguém dá conta de ler, os profissionais do futuro não vão saber registrar nada, não vão saber interpretar nada, a gente tá formando o cidadão capaz de adquirir novos conhecimentos, mas como vai acontecer isso se ele não lê, não interpreta, não faz comparações?”.

Em uma dada reunião pedagógica ocorrida na escola A, em que se discutiam a avaliação e as modificações necessárias à linguagem e à organização do relatório descritivo do rendimento dos alunos, que seria entregue aos pais, a professora, Beth, que nunca havia se pronunciado, se exasperou. Ao ouvir de alguns professores que um pouco da culpa pelo baixo aprendizado dos alunos é do professor, que praticamente não mais aplica provas, ela disse com veemência, sob o atento silêncio de todos:

“Não é culpa do professor não! Eu atendo vários alunos em pequenos grupos que não sabem nada, não escrevem nenhuma palavra correta. O professor não pode abrir a cabeça do aluno e colocar o conhecimento lá dentro. Nós ensinamos sim, e os alunos é que estão brincando, desatentos,[...] muitos passam só por que são bonitinhos ou dançam bem. E esse negócio de não reprovar em cada série eu sou contra [...]”

Indagados sobre a progressão continuada, todos os professores foram contrários. Apesar de acharem uma idéia interessante, afirmam que não funciona devido às impossibilidades de recuperar os alunos com dificuldades de aprendizagem, dada a estrutura que as escolas possuem para o trabalho com os ciclos.

Nessa perspectiva da falta de recursos para o ciclo funcionar, os professores foram indagados sobre o papel das regionais pedagógicas e da secretaria de educação frente ao suprimento de demandas das escolas e dos professores. São instituições que, entre outras funções, deveriam dedicar-se à efetivação das condições de desenvolvimento do trabalho escolar. Apenas dois professores afirmaram que o papel das duas instituições é positivo. Todos os demais professores entrevistados disseram que elas não suprem as demandas da escola. Era comum que eles se referissem a elas como instituições políticas, autoritárias e que agem mais no âmbito do discurso do que no da prática.

Em relação ao trabalho da supervisão pedagógica nas escolas, todos os professores disseram que ela não supre as demandas escolares. A insatisfação com o trabalho pedagógico é marcante. Um docente reconhece que são muitas as demandas escolares, tanto para os professores quanto para os pedagogos. Outro afirma que, na escola B, a resistência política de professores do grupo prejudica o trabalho pedagógico. A maioria dos entrevistados respondeu, também, que a regional pedagógica e a secretaria de educação também não suprem as demandas do trabalho escolar, vendo suas atuações mais no âmbito da política.

4.2.10 - CONDIÇÕES E SITUAÇÃO DE TRABALHO

Além das já discutidas situações salariais, trabalhistas e de autonomia docente, há ainda outros aspectos da realidade escolar que tomam parte nas situações de intensificação do trabalho. As condições físicas e materiais da escola são determinantes nesse processo.

Conforme observaram autores como Assunção (2003) e Araújo e Paranhos (2003), as escolas apresentam uma série de limitações para a realização do trabalho docente. Durante a fase de campo da pesquisa, foi percebido que a estrutura física das escolas é pouco adequada às atividades que nela se desenvolvem, com diferenças marcantes entre as duas escolas.

Na escola A, além de não haver quadra de esportes coberta, a sala dos professores é pequena, não comportando todos os professores do ciclo. O tempo de recreio do segundo e do terceiro

ciclos, que funcionam no primeiro turno da escola, é separado, acontecendo, primeiramente o do segundo ciclo, e depois o do terceiro ciclo. Nos raros momentos em que ambos aconteciam ao mesmo tempo, o desconforto e a inadequação do tamanho da sala ficavam evidentes. Além de uma ampla mesa, não havia cadeiras para todos se sentarem ao mesmo tempo. O sinal é um sino que, a cada dia, um professor ou outro funcionário bate no meio do pátio, já que o sinal elétrico da escola já foi roubado várias vezes.

Muitas portas das salas de aula têm as maçanetas danificadas, os quadros de giz não são de boa qualidade e há cortinas nas janelas. Estas foram instaladas para resolver problemas de iluminação, o que não surtiu o efeito desejado. O barulho nas salas é grande, principalmente quando as aulas estão acontecendo ao mesmo tempo em que ocorre o recreio do outro ciclo. As salas mais próximas do pátio são muito prejudicadas por isso, sendo difícil a comunicação entre os professores e alunos. Tal situação se repete sempre que uma turma é liberada mais cedo, antes do recreio ou antes dos sinais baterem.

Há uma cota mensal de cópias xerox para os professores, de 300 folhas. Quando é preciso usar o mimeógrafo, o próprio professor o utiliza, já que não há na escola um funcionário específico para essa função, conforme faz a professora Nana. Em algumas salas de aula há muitas cadeiras sem encosto, ao passo que, na maioria, há número suficiente delas para todos, em condições adequadas de uso.

De acordo com o professor Dorival,

“A sala é adequada em tamanho. O mobiliário, carteira, mesa, é de péssima qualidade, [...]. Não existe também mesa e carteira pro professor, pra ele trabalhar com um espaço maior com o material dele. A escola deveria ter em cada sala televisão e vídeo. Falta muito mobiliário e material. A iluminação é precária, a maioria das salas fica

com luzes queimadas, o quadro que a gente usa é depredado às vezes... Eles [a direção da escola] colocaram também cortinas nas salas, mas os próprios alunos destroem. [...] O barulho externo também incomoda, tira muito a atenção do aluno. Esse é um grande problema que nós temos na escola”.

Ainda de acordo com o professor Dorival, há na escola A dois ou três vídeos e televisões para atender a quinze turmas, o que faz com que eles agendem o uso, e precisem se deslocar para outros ambientes, como o refeitório, ou levem os equipamentos para a sala de aula, causando grande transtorno e perda de tempo para conectá-los, desestimulando o uso. Ele afirmou ainda que há muita depredação dos materiais da escola por parte dos alunos, que desvalorizam até mesmo a merenda e os livros didáticos que recebem. Segundo ele, isso acontece por que os alunos não têm esses materiais em suas casas.

Na escola B a estrutura física é melhor do que na A. As salas de aula têm diferentes tamanhos, havendo desde uma mais ampla, onde seria o laboratório, até uma bastante pequena, todas ocupadas pelas classes. Como na escola há o projeto de salas ambiente, onde cada professor permanece em sua sala com seus materiais, a cada sinal os próprios alunos trocam de sala. Por isso, apesar dos esforços declarados da direção para manter um número suficiente de carteiras e cadeiras para todos os alunos em todas as salas, o mais freqüente é que os alunos tenham que buscar algumas nas outras salas, atrasando o reinício de cada horário, gerando muito barulho e certa desorganização. Apesar das salas ambiente, que está em processo de implantação, com algumas mais organizadas e equipadas do que outras, há professores que não têm sala fixa, para as aulas de inglês, artes e religião. Isso os obriga a sempre procurar salas disponíveis para suas aulas. Segundo a professora Elba, nessa situação “a gente quase morre”.

As salas possuem um ventilador de teto, o que não é suficiente para amenizar o calor dentro delas. Esse desconforto é ainda maior no turno analisado, o vespertino. As salas muito cheias aumentam a sensação de calor e o barulho dentro delas. Em algumas salas, além do tradicional quadro de giz, há um pequeno quadro branco. Frequentemente ambos são utilizados pelos professores.

Nesta escola, cada professor tem uma cota mensal de 500 folhas, que podem ser em cópias xerocadas ou mimeografadas. Porém, esse número é insuficiente às necessidades de muitos professores, conforme relataram. Houve reclamações também quanto ao uso da biblioteca, muito burocratizado, com “horários e fichas para tudo. Parece até que eles não gostam de emprestar livro”, disse Tati.

A aquisição de outros tipos de materiais, também foi tida como muito burocratizada. De acordo com Elba, ela precisava fazer pedido por escrito e com antecedência para conseguir cola e lápis de cor, sendo que ela leciona artes e há um armário que estava cheio deles. A professora Joelma afirmou que há alguns professores, alinhados com a direção da escola, que recebem material melhor que outros, o que inclusive foi notado por alunos na feira de cultura. Já a docente Rosa disse não ter recebido o material que solicitou para organizar a feira.

Como há apenas um auditório com equipamento de som e vídeo, e muitas vezes sua reserva não é respeitada em benefício de professores “totens” da escola, o professor Celso costuma levar seu próprio DVD para a sala de aula a fim de fazer uma atividade diferente para os alunos.

Há rampas de acesso para deficientes em banheiros, salas e quadra. A quadra de esportes é coberta, com iluminação e caixas de som.

Apesar de uma certa infra-estrutura diferenciada encontrada na escola B, pouco comum na maioria das escolas públicas da cidade, os professores identificam, ainda, várias deficiências na escola. Apenas um professor da escola considerou adequada a infra-estrutura. Segundo o docente Celso e alguns outros, a ventilação é inadequada, mesmo com os ventiladores de teto, e faltam salas de aula. Tati diz que “a acústica é horrível, a quadra é muito próxima da sala de aula, sem ventilação, poucos ambientes, na sala dos professores não tem lugar pra gente sentar, a gente fica mal acomodado, não tem água pra gente, o banheiro, nada funciona”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, partiu-se do pressuposto que as reformas educacionais em curso no Brasil têm trazido, dentre suas várias mudanças, uma nova configuração para o trabalho docente. Ao perceber, nas reformas educacionais, a centralidade do trabalho do professor, buscou-se analisar os documentos oficiais vigentes nos âmbitos nacional, estadual e municipal, já que eles apresentam as atribuições docentes e a forma como o trabalho deve ser realizado.

A hipótese é que tem havido uma ampliação das áreas de atuação do professor dentro da escola e que, em decorrência disso, tem se intensificado o trabalho docente, que comumente também é composto por atividades extra-escolares. Assim sendo, além da análise das novas leis educacionais vigentes no país, também se buscou conhecer as condições objetivas em que se realiza o processo de trabalho docente, as práticas nele envolvidas e os mecanismos de cobrança e controle por parte das administrações escolares. Procedeu-se também uma investigação de como os professores das escolas pesquisadas identificam as atividades de intensificação do trabalho, como eles aceitam/afirmam/enfrentam tais situações. O *locus* de investigação e análise foi a Rede Municipal de Educação de Betim.

A perspectiva analítica adotada foi de cunho marxista, identificando a escola e o trabalho, nela realizado, como elementos tipicamente capitalistas. À luz do conceito de processo de trabalho e de outros, dele decorrentes, como das teses da proletarianização contrapondo-se às da profissionalização, da organização e do trabalho escolar e da intensificação, deu-se a análise do trabalho docente. Nessa problemática, também se inseriu a discussão das condições de trabalho dos professores.

A análise do trabalho docente implica na discussão de inúmeras variáveis, escolhidas de acordo com o recorte do objeto de estudo. Na abordagem aqui adotada, tais variáveis foram refletidas, principalmente, nas diferentes práticas pedagógicas, nas posturas profissionais e nas situações do cotidiano escolar. Parece estar claro que a docência permanece como ocupação desvalorizada quanto aos salários, submetida a limitações de direitos trabalhistas e de condições de trabalho, e que passa por certa relativização do seu valor social, ao mesmo tempo em que se amplia a demanda pela ação docente na escola. Estas situações permanecem em consonância com os diversos estudos da literatura especializada que tem abordado as problemáticas do trabalho docente.

Como resultado dos questionários do perfil dos professores, a maioria dos respondentes, que somaram 27 nas duas escolas pesquisadas, afirmou estar insatisfeita com as condições de trabalho. É curioso observar que, mesmo em face dessa insatisfação, apenas três professores afirmaram estar insatisfeitos com a profissão de professor. Porém, ao terem a chance de se expressar de forma mais particular durante as entrevistas semi-estruturadas, todos os professores depoentes afirmaram estar insatisfeitos com sua profissão e com suas condições de trabalho. Eles se consideram desvalorizados, angustiados e muitas vezes demonstraram indignação.

Apesar dos vários relatos de insatisfação e dificuldades de diversas ordens na realização do trabalho docente, ao serem perguntados se gostam de ser professor, se gostam do trabalho em sala de aula, todos os professores entrevistados afirmaram que sim.

Foi possível perceber que o sobretrabalho é expressivo e a intensificação é bastante clara em alguns aspectos, como o reduzido ou inexistente tempo de trabalho remunerado para planejar/reavaliar as práticas de ensino, o grande volume de trabalho extra-escolar exercido por boa parte dos professores, as múltiplas tarefas, executadas ao mesmo tempo no ambiente de trabalho e, também, as situações de auto-intensificação do trabalho. Estas foram percebidas, sobretudo, no intuito dos professores em realizar de maneira adequada suas tarefas, mesmo que para tanto lhes fossem negadas algumas condições materiais ou subjetivas. Foram identificadas ainda situações que caracterizam a intensificação do trabalho docente, conforme discutiram Apple e Hargraves, como o aumento de tarefas a serem realizadas sem a devida ampliação do tempo de trabalho, a perda ou a limitação de direitos trabalhistas. Outras situações de intensificação também foram percebidas nos procedimentos específicos da organização escolar em ciclos de formação, como o direcionamento de práticas e a responsabilidade dos professores em cobrir a eventual falta de pessoal.

A atividade sindical, entendida como uma das formas de resistência ao trabalho, foi relatada pelos professores como instrumento de busca por melhorias salariais e de garantia de direitos trabalhistas. Alguns destes têm sido negados ou limitados, como confirmaram depoimentos concernentes ao plano de carreira e ao instituto de previdência dos funcionários.

Ainda sob a ótica da resistência ao trabalho, pode-se analisar as questões do adoecimento docente, que comumente se constitui como uma das formas, subjetivas, de resistir às dificuldades do processo de trabalho. Muitos foram os casos de problemas físicos e psicológicos vivenciados pelos docentes. Além do adoecimento, também o absenteísmo foi

identificado como uma forma do professor resistir às dificuldades oriundas da organização do trabalho escolar.

Quanto às atribuições docentes, percebeu-se um aumento das mesmas, conforme a legislação propõe. Tais atribuições foram identificadas pelos professores como a necessidade de realizarem novas tarefas como a participação em eventos escolares e o fato de lidarem com alunos com necessidades especiais nas turmas tradicionais. A limitação do tempo para a realização das tarefas, condizentes com os princípios da organização do processo de trabalho capitalista e da organização escolar, agrava essa situação de aumento das funções docentes que apontam para a intensificação do trabalho.

A progressão continuada dos alunos, que é uma das mais marcantes modificações do ensino trazidas pelos ciclos de formação, implementada na reforma educacional de Betim, acaba por representar perda de autonomia dos professores em decidir sobre a aprovação dos estudantes, constituindo-se num dos fatores de maior insatisfação identificado nos estudos de campo.

Alguns professores relacionam a progressão continuada com a economia de recursos pelo poder público. Nesse mesmo aspecto, eles identificam a falta de estrutura para o funcionamento da escola, sobretudo para a implantação dos ciclos, que afirmaram funcionar como se fossem séries. Foram relatadas falta de espaços físicos adequados para o funcionamento da escola, pequeno número de equipamentos e problemas de ventilação e acústica nas salas de aula.

O controle do trabalho, tão importante para a efetivação do processo de trabalho nos moldes capitalistas, com a necessária separação entre concepção e execução, praticamente não foi apontado pelos professores pesquisados como um elemento presente em seu trabalho, apesar do direcionamento de práticas como projetos de trabalho, da solicitação de realização de atividades interdisciplinares e da limitação no número de retenções possível ao fim de cada ciclo de formação escolar.

O fenômeno do sobretrabalho relaciona-se com tais situações descritas e, aliado às condições salariais inadequadas, acaba por levar os professores a uma ampliação da jornada de trabalho.

Entre outros fatores que influenciam no trabalho, está o pequeno envolvimento dos alunos e dos pais com a escola, contribuindo para posição de desvalorização do ensino na atualidade. Os relatos dos entrevistados mostraram como eles se ressentem da ausência dos pais na escola. Isso, somado à indisciplina e a violência que chega ao ambiente escolar, contribui para a insatisfação e a angústia dos docentes.

A partir das situações aqui descritas e analisadas, fica claro que, para o entendimento das formas nas quais se realiza o trabalho docente e dos rumos que a educação tem seguido, para além da legislação oficial, são necessárias investigações que focalizem o trabalho real realizado nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANAQUE ABRIL – BRASIL. São Paulo: Abril, 2003.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1985 (Tese). 218p.

ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez/Cedes, nº. 5, jan.1980, p. 5-23.

ARAÚJO, T. M., PARANHOS. I. S. Interface entre trabalho docente e saúde de uma instituição de ensino superior. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ASSUNÇÃO, A. A. BARRETO, S. M. GASPARINI, S. M. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, nº.2, p.189-199, maio/ago.2005.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº.92, p.1039-1066, Especial – out. 2005

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes v.23, nº. 80 set.2002, p. 49-71

BATISTA, A. S., CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do trabalho, 1999.

BERNARDO, J. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

BETIM. Define nova estrutura de atendimento e funcionamento dos ciclos de ensino-aprendizagem e dá outras providências. Portaria SEMED nº. 011 de 16 de agosto de 2005.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEED nº. 01/98. Institui os ciclos de ensino/aprendizagem com progressão continuada no ensino fundamental das escolas municipais de Betim. 1998.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º. 02/2002. Dispõe sobre o regime de progressão continuada na modalidade de ciclos de ensino/aprendizagem no ensino fundamental nas escolas municipais de Betim.

BETIM. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos da prefeitura municipal de Betim. Lei n.º. 2.286 de 24 de junho de 1996.

BETIM. Proposta pedagógica 2003. Estrutura organizacional da rede municipal de ensino de Betim. 2003.

BETIM. Orientações sobre os momentos de estudo do coletivo de educadores. 2001

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. Censo escolar 2005. Escola A.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. Censo escolar 2005. Escola B.

BETIM. Estabelece normas para a concessão de licença especial remunerada no âmbito da secretaria municipal de educação. Portaria SEMED n.º. 001 de 17 de março de 2005.

BETIM. Dispõe sobre a organização em ciclos no sistema de ensino fundamental do município. Decreto n.º. 20.316 de 16 de dezembro de 2004.

BETIM. Divisão pedagógica de ensino. Extensão na carga horária dos professores PII e/ou quantificador 1.3. [2004?].

BETIM. Secretaria municipal de educação e cultura. Revista Rede. n.º.jul/1996.

BETIM. Divisão pedagógica de ensino. Orientações específicas para o final do 3º. ciclo. 2004.

BETIM. Divisão pedagógica de ensino. Orientações para o coletivo de educadores das escolas. 2005.

BETIM. Escola democrática: referencial político pedagógico. III Congresso municipal de educação de Betim. 1998.

BETIM. Normatiza os procedimentos visando a adequação do tempo escolar estruturado em ciclos de formação humana. Resolução SEMED n.º. 001 de 16 de fevereiro de 2004.

BETIM. Implanta regras de progressão e promoção dos servidores ocupantes de cargos específicos do quadro setorial e dos quadros comuns lotados na secretaria municipal de educação e dá outras providências. Portaria SEMED n.º. 004 de 23 de março de 2005.

BETIM. Estatuto do magistério público municipal de Betim. Lei n.º. 2171 de 30/09/91.

BIRGIN, A. La docência como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. Disponível em www.clacso.org

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei. No. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 18ª. Edição. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 4/98 de 29/10/98. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10.172/01.

BRASIL. Anteprojeto de lei de regulamentação do Fundo de desenvolvimento e manutenção da educação básica e de valorização do magistério-FUNDEB, 2006.

BRASIL. Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997.

BRASIL. 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, na forma prevista no art. 60, § 7º. do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 438p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRINGTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: Silva, T.T. (Org.) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUSSMANN, A. C. ABBUD, M. L. M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano editora, 2002.

CARNOY, M. CASTRO, C. M. A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: CARNOY, M. CASTRO, C. M. *Como anda a educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997, 204p.

CASTORIADIS, C. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

- CHAUI, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CODO, W. VASQUES-MENEZES, I. O que é o Burnout? In: CODO, W. (Coord.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do trabalho, 1999.
- CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRISP. *Perdas sociais causadas pela violência. A violência nas escolas*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes vol. 23, n. 80, set/ 2002.
- CURY, C. R. J. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. J., HORTA, J. S. B., BRITO, V. L. A. de. (org.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB E Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- DAVIES, N. O fundef e os equívocos na legislação e documentação oficial. In: *Cadernos de pesquisa*, n.º. 113, p. 113-128, jul-2001
- ENGUIA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a profissionalização. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.º. 4, 1991.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995, p. 93-124.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Renda dos mais instruídos cai 12% em 4 anos. 30/04/2006.
- FRANÇA, J. L. et al. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 6ª. Ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Atlas da Educação de Minas Gerais. 2005. (CD-ROM).
- GUERRA, E. L. A. et al. O problema da disciplina na sala de aula. In: *Idéias e Debates*, n.º. 3, jan/1997.
- HAMELINE, D. O educador e a acção sensata. In. NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995, p.35-92.
- HARGREAVES, A. *Professorado, cultura y post modernidade (cambian los tiempos, cambia el professorado)*. Ediciones Morata: S. L. Madrid, 1995.
- HARNECKER, M. *O capital: conceitos fundamentais*. São Paulo: Global, 1978.

HYPÓLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. In: *Teoria & Sociedade*, n.º. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991

LAPO, F. R. BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. In: *Cadernos de pesquisa*. n. 118, p.65-88, 2003.

LAVILLE, C. DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE VASSEUR, L. TARDIFF, M. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, vol.25, n.º. 89, p. 1275-1297m set./dez.2004.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍNEZ, D. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

MARX, K. *Capítulo VI inédito de O capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1991.

MINAS GERAIS. Dispõe sobre a educação básica, nos termos da lei 9.394/96. Parecer no. 1.132/97

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa educacional: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

NACARATTO, A. M. VARANI, A. CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: *Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a)*. GERALDI, C. M. G. FIORENTINI, D. PEREIRA, Elizabete M. de A. (Org.) Campinas, SP: Mercado de letras: ALB, 1998.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, D. A., ROSAR, Maria de Fátima F. (org.) *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125-43.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, v.25, n.89, set/dez.2004

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, M. R. T. (Org.).

Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. In: *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n.11, jul. – dez. 2002.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, R. P. (org.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

O TEMPO - BETIM. “Betim tem o 17º. maior PIB nacional, diz IBGE”. 25/11-01/12/2005

O TEMPO - BETIM. “Betim é a 19ª. melhor cidade do país pra trabalhar, mostra pesquisa da FGV”. 15/07-27/07/2005

OZGA, J. Lawn, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. In: *Teoria & Sociedade*, nº. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991

PAIVA, V. JUNQUEIRA, C. MULS, L. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. In: *Cadernos de Pesquisa*. nº. 100, mar.1997.

PEIXOTO, M. C. L. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, M. R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREIRA, L. P. L. S., MARTINS, Z. I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In: *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2003.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). In: *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes vol. 23, nº. 80, set.2002, p.108-35.

PORTAL DO PROFESSOR. Disponível em www.portaldoprofessor.inep.gov.br/estatisticas.jsp. Acesso em 12/11/2006.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N.R., SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. In: *Teoria e Educação*, nº.4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

- SAMPAIO, M. M. F., MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, v.25, n°.89, set/dez.2004.
- SANTOS, O. J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1992.
- SANTOS, O. J. Fundamentos da relação trabalho e educação. In; *Trabalho e educação*. Belo Horizonte, n°. 09, jul. –dez. 2001.
- SANTOS, O. J. Novo mundo do trabalho, nova pedagogia capitalista. In: *Trabalho e educação*. Belo Horizonte, n°. 02, ago./dez. 1997.
- SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- SHIROMA, E. O. EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- SORATTO, L. OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, W. (Coord.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do trabalho, 1999.
- TAVARES, R. H. Os trabalhadores em educação e suas formas de lutas em Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG, 1995. (Dissertação).
- ZANATTA, B. A. et al. Docência e a especificidade na formação e atuação: profissionalização. In: *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ANEXO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES PII

1- TEMPO E JORNADA DE TRABALHO

Há quando tempo você trabalha no magistério? E nesta escola? E na rede educacional de Betim?

Que cargo você exerce?

Qual é a sua opção de carga horária nesta escola? Por quê?

Você trabalha como professor em outros turnos? Quantos? Onde? Exerce algum outro cargo escolar?

Você exerce outra atividade remunerada além da docência? Qual? Onde?

2- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Que atividades você realiza como professor nesta escola?

Como você faz o acompanhamento da aprendizagem dos alunos?

Você faz trabalhos interdisciplinares? Com quem os faz? Como eles são feitos? Isso acontece no horário de trabalho?

De acordo com sua carga horária semanal, você acha que o tempo é suficiente para realizar suas funções?

Você precisa dedicar-se a atividades escolares fora da escola? Por quanto tempo?

As práticas de ensino adotadas por você são escolhas suas ou recomendações de outros?

Quem as faz? Você se sente pressionado quanto a isso?

Quem define os conteúdos de sua disciplina? Você faz uso de livro didático? Quem o escolhe?

Como você caracterizaria o relacionamento com seus alunos? E o envolvimento deles nas atividades escolares? E o envolvimento dos pais dos alunos?

Como você enfrenta as questões disciplinares?

Você participa de conselhos e reuniões pedagógicas? Que importância você atribui a eles para sua prática docente?

Quais são as formas de avaliação dos alunos que você utiliza? Como elas são feitas?

3- HIERARQUIA / RELAÇÕES DE PODER

Quem lhe passa instruções e orientações sobre suas atividades como professor? Qual é a origem delas?

Há formas de controle do seu trabalho nesta escola? Quem as exerce? Como esse controle é feito?

Como você avalia o papel da regional pedagógica diante das demandas da escola e do seu trabalho? E o papel da Semed?

O que você faz quando discorda de orientações ou intervenções em seu trabalho?

O trabalho de supervisão pedagógica supre as demandas que você e seus colegas têm na escola?

Seu trabalho na escola é avaliado por supervisão pedagógica e pela Semed? Como e quando isso acontece? O que é avaliado? Como você se sente em relação a essa avaliação?

4- ORGANIZAÇÃO E TRABALHO NA ESCOLA

Como você avalia a forma de organização do trabalho na escola? (Quanto à duração das aulas, número de alunos por turma, número de professores, horário de aulas, número de dias letivos, grade curricular).

Há problemas no cotidiano de seu trabalho? Quais?

Como você avalia a estrutura física da escola? E os materiais que você necessita para realizar seu trabalho? Tais materiais estão disponíveis na escola?

De que maneira você vivencia a substituição de colegas faltosos? Há problemas quanto a isso? Quais? Há controle de substituições? Quem o faz (ou deveria fazer)?

Como você compararia o ensino em ciclos com aquele em séries anuais?

Como você avalia a progressão continuada dos alunos nos ciclos?

Você prefere trabalhar com séries anuais ou ciclos de formação? Por quê?

5- CONDIÇÕES DE TRABALHO E SITUAÇÃO FUNCIONAL

Que opinião você tem sobre o salário que recebe pelas atividades docentes que realiza?

O Plano de carreira, cargos e vencimentos (PCCV) constitui um incentivo? É adequado ao trabalho que você realiza? Há nele alguma limitação?

Você tem conhecimento dos projetos de formação da SEMED? Participa de algum? Como os avalia?

Como você caracterizaria os benefícios trabalhistas aos quais tem direito?

A inexistência de um plano municipal de previdência é um problema para você?

Você costuma ter problemas físicos relacionados ao seu trabalho? Com que frequência? A que você atribui isso? O que o faz adoecer?

Já precisou se afastar do trabalho devido a problemas físicos? Como você identifica a origem desses problemas?

Como você caracterizaria o relacionamento com os outros professores da escola? Há alguma influência de tal relacionamento no trabalho que você exerce?

Como é o relacionamento com os membros da direção escolar e as pedagogas?

6- RELAÇÕES COM O SINDICATO

Você é sindicalizado?

Você participa de atividades sindicais? Quais?

Em caso de paralisações e greves, você participa? Faz reposições? O que acha disso?

7- RELAÇÃO COM A PRÓPRIA PROFISSÃO

Você está satisfeito com sua profissão? Por quê?

Você gosta da sala de aula?

Há outros assuntos ou informações que você julga importante e não foram abordados nesta entrevista? Qual?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.