

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CLÍCIA RODRIGUES DA SILVA

O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS REFORMAS
EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA SUA ATUAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA

RIO BRANCO - ACRE
DEZEMBRO DE 2017

CLÍCIA RODRIGUES DA SILVA

**O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS REFORMAS
EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA SUA ATUAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

RIO BRANCO - ACRE
DEZEMBRO DE 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586p Silva, Clícia Rodrigues da, 1986 -
O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e as reformas
educacionais: implicações na sua atuação política e pedagógica / Clícia
Rodrigues da Silva. – 2017.
163 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Miranda de Lima.

1. Reformas educacionais. 2. Educação – Políticas de avaliações. 3.
Professores – Ensino fundamental. I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11º/1003

CLÍCIA RODRIGUES DA SILVA

**O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS REFORMAS
EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA SUA ATUAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 04 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima
Orientadora – PPGE-UFAC

Prof. Dr. Umberto Andrade Pinto
Membro Avaliador Externo – UNIFESP

Profa. Dra. Lenilda Rego Albuquerque de Faria
Membro Avaliador Interno – PPGE-UFAC

Profa. Dra. Grace Gotelip Cabral
Membro Avaliador Suplente – UFAC

*Aos meus pais **Lauro e Valdiza**, que nunca mediram esforços para me ver conquistar uma vida melhor, guiando-me pelo caminho da honestidade e da fé em Deus acima de tudo;*
*Ao meu esposo **Junior Lima**, presente de Deus, que ao chegar em minha vida passou a me apoiar e auxiliar em todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

“O homem não pode receber coisa alguma se do céu não lhe for dada” (João 3: 27b). Certa do constante cuidado de Deus em todos os momentos deste percurso, à Ele minha gratidão, honra e glória.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima**, por quem tenho profundo respeito e admiração, meu agradecimento especial, por ver em mim, desde os tempos da graduação, algum potencial. Pessoa ética, justa e determinada. Obrigada por cada orientação, pela paciência, carinho e direção neste trabalho. Para mim, suas contribuições vão muito além do âmbito acadêmico, vão para a vida.

Aos docentes do programa de Pós-Graduação em Educação da Ufac, indistintamente, por empenharem-se em prol da educação e pela contribuição na construção das questões aqui tratadas. Agradecimento aos professores: Profa. Dra. Lenilda Rego Albuquerque de Faria, Profa. Dra. Grace Gotelip Cabral e, em especial, Prof. Dr. Umberto Andrade Pinto que, como membros da banca examinadora, contribuíram essencialmente para o estudo do ensino local, em tempos sombrios para a educação brasileira.

Ao Prof. Dr. Mark Clark, meu chefe imediato, por viabilizar o apoio necessário para o término da pesquisa e construção do texto desta dissertação. Aos colegas de trabalho diário Jorge Luiz e Ismar Bernardo pelo apoio e compreensão. Muito obrigada!

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, na pessoa de seus gestores Vômea Maria, Hildo Montysuma e Adineth Casseb pelas informações prestadas e permissão para acesso às escolas municipais.

Às gestoras e coordenadoras das escolas pesquisadas por abrirem as portas das instituições e pela atenção dispensada à realização deste trabalho. À cada professor participante que dedicaram do seu precioso tempo e confiaram suas condições de trabalho na expectativa da aproximação do conhecimento acadêmico ao trabalho que realizam na escola. Estimo sucesso a todos!

Aos meus colegas e amigos da pós-graduação, segunda turma do Mestrado em Educação, os quais não mencionarei nomes para não incorrer no risco do esquecimento, devo dizer que vocês tornaram a caminhada mais leve até onde foi possível. Grata pela troca de conhecimento e companheirismo, uns mais, outros menos, mas, todos fizeram parte de um mesmo processo. Sucesso, meus amigos!

À minha família! Minha base. Pai e mãe que ao longo da vida me deram o melhor que se pode ter: família. Obrigada por fazerem o impossível para o meu crescimento acadêmico e profissional, ensinando o valor da persistência e dedicação e, o mais valioso, os caminhos de Deus em primeiro lugar. Ao meu amado esposo que chegou em minha vida para acrescentar, que sempre me incentivou e confiou em meus objetivos. Neste percurso, em especial, agradeço por me valer com teu carinho, compreensão e por todas as renúncias necessárias. Além da sua ajuda técnica e de mobilidade quando precisei. Aos demais familiares que oraram e torceram por mim, muito obrigada!

Por fim, aos amigos e irmãos em Cristo, em especial, da Igreja Batista Regular Emanuel, que me apoiaram em oração quando mais precisei, obrigada! Deus é fiel!

“Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos”.

(Karl Marx, 1872)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo identificar e analisar como o professor se posiciona e/ ou responde, em termos de atuação profissional, às pressões da política educacional orientada para a busca de resultados (ou desempenho) dos alunos frente às avaliações em larga escala, nas escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais), no município de Rio Branco, Acre. Seu objeto de estudo é, portanto, o trabalho do professor no contexto das reformas educacionais, sobretudo as estratégias por ele desenvolvidas para se posicionar e responder às exigências institucionais. O foco é a relação estabelecida entre professor-reforma-estratégias que esse profissional tem desenvolvido frente às exigências que têm provocado alterações no exercício do trabalho docente. Para tanto, se apoia, em termos de referencial teórico, nos estudos sobre a retórica das reformas, seus fins sociais e a implicação destas ao trabalho do professor como: Faria Filho (2010); Popkewitz (1997); Coraggio (2009); Torres (2009); Campos (2005); Freitas (2012); Ball (2004; 2005); Oliveira (2004); Ximenes (2012); Pena (2011); Bauer; Alavarse; Oliveira (2015), dentre outros, e, ainda, sobre o papel do professor como: Azzi (2002); Contreras (2002) e Giroux (1997). Os sujeitos da pesquisa são professores da Rede Municipal de Educação do Município de Rio Branco – Acre que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando-se, especificamente, os professores do 3º (terceiro) e 5º (quinto) anos do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com enfoque descritivo que visa à obtenção de dados com o suporte de dois instrumentos: a entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro e a aplicação de questionário, dividido em três eixos, com perguntas abertas e fechadas. A análise dos dados foi norteada pelos conceitos que tratam da análise do conteúdo (BARDIN, 1977). Procurando contribuir para a compreensão dos reflexos das reformas internacionais e nacionais na atuação, no trabalho e na identidade do professor que atua num contexto de cobranças de desempenho e rendimento dos alunos por parte dos gestores das redes de ensino, consoante às determinações e diretrizes assumidas pela política educacional brasileira, a pesquisa identificou que significativas mudanças foram empreendidas na rede de ensino local com o regime de colaboração, reestruturando a organização do ensino, que culminou em modificações no trabalho docente. O trabalho do professor tem sido direcionado por descritores do ensino e alcance de habilidades a serem avaliadas, tornando a ação do professor essencialmente metodológica. Com as formações em serviço, a prática pedagógica do professor tem sido alterada e este tem chamado para si a responsabilidade dos resultados, permitindo a intensificação do seu trabalho e a restrição da autonomia profissional à liberdade de escolha de atividades. As estratégias de enfrentamento docente, ante ao contexto de cobranças, têm se atido ao imediatismo da sala de aula e às ações didático-metodológicas do trabalho. Nesse contexto, a identidade profissional tem sido resumida ao modo de ensinar e ao aperfeiçoamento da prática e não como uma construção pessoal, reflexiva e de lutas profissionais. Assim tem-se revelado a desvalorização profissional e social da profissão docente fortemente sentida pelos professores.

Palavras-chave: Reformas Educacionais. Política de Avaliação. Exigências Institucionais. Trabalho Docente. Estratégias.

ABSTRACT

The present research aims to identify and analyze how the teacher positions himself / herself and / or responds, in terms of professional performance, to the pressures of the educational policy oriented to the search of results (or performance) of the students in front of the large scale evaluations, in the elementary schools in the municipality of Rio Branco, Acre. His object of study is, therefore, the teacher's work in the context of educational reforms, especially the strategies he developed to position himself and respond to institutional demands. The focus is the established relation between teacher-reform-strategies that this professional has developed in front of the demands that have caused changes in the exercise of the teaching work. In order to do so, it relies on theoretical framework in the studies about the rhetoric of reforms, their social purposes and the implication of these to the work of the teacher as: Faria Filho (2010); Popkewitz (1997); Coraggio (2009); Torres (2009); Campos (2005); Freitas (2012); Ball (2004, 2005); Oliveira (2004); Ximenes (2012); Pena (2011); Bauer; To give in; Oliveira (2015), among others, and also on the role of the teacher as: Azzi (2002); Contreras (2002) and Giroux (1997). The research subjects are teachers of the Municipal Education Network of the Municipality of Rio Branco - Acre that work in the initial years of Elementary Education, specifically prioritizing the teachers of the 3rd (third) and 5th (fifth) years of Elementary Education. It is a qualitative study with a descriptive approach that aims to obtain data with the support of two instruments: the semi-structured interview, guided by a script and the application of a questionnaire, divided into three axes, with open and closed questions. The analysis of the data was guided by the concepts that deal with content analysis (BARDIN, 1977). It seeks to contribute to the understanding of the reflexes of the international and national reforms in the work, in the work and in the identity of the teacher who acts in a context of performance and income collections of the students by the managers of the educational networks, according to the determinations and guidelines assumed by the Brazilian educational policy, the research identified that significant changes were undertaken in the local education network with the collaboration regime, restructuring the organization of teaching, which culminated in changes in teaching work. The work of the teacher has been guided by descriptors of teaching and the scope of skills to be evaluated, making the action of the teacher essentially methodological. With the in-service training the teacher's pedagogical practice has been altered and the teacher has called for responsibility for the results, allowing the intensification of his work and the restriction of professional autonomy to freedom of choice of activities. The teacher coping strategies, given the context of collections, have been based on the immediacy of the classroom and the didactic-methodological actions of the work. In this context, professional identity has been summed up in the way of teaching and improving the practice and not as a personal, reflexive and professional struggle. This has revealed the professional and social devaluation of the teaching profession strongly felt by the teachers.

Keywords: Educational Reforms. Evaluation Policy. Institutional Requirements. Teaching Work. Strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolas Seleccionadas.....	26
Quadro 2: Demonstrativo da municipalização.....	48
Quadro 3: Demonstrativo da estadualização.....	49
Quadro 4: Escolas de ensino fundamental I do município de Rio Branco.....	51
Quadro 5: Análise dos dados recolhidos junto aos professores das modificações e organização do trabalho pedagógico.....	87
Quadro 6: Estrutura dos cadernos de orientações curriculares para o Ensino Fundamental.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição quanto à idade dos professores	75
Gráfico 2: Distribuição quanto à renda/salário bruto	77

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fases da Análise de Conteúdo	28
---	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização do perfil profissional dos professores	75
Tabela 2: Distribuição quanto à Pós-Graduação e a instituição de formação	77

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCCR – Plano de Cargo, Carreira e Remuneração

PEQ – Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

PROA – Programa de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos

SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAC – Universidade Federal do Acre

VA – Verificação de Aprendizagem

VDP – Prêmio de Desenvolvimento Profissional

SUMÁRIO

SEÇÃO I – DELINEAMENTOS DA PESQUISA	16
1.1 Delimitação do tema e objeto de estudo	18
1.2 Percurso metodológico da pesquisa.....	23
1.3 O primeiro contato com o campo de pesquisa: caracterização das escolas	29
1.3.1 Forma de abordagem dos participantes da pesquisa	32
SEÇÃO II – TRABALHO DOCENTE E REFORMAS EDUCACIONAIS: O LUGAR OCUPADO PELO PROFESSOR.....	37
2.1 As retóricas das reformas e o papel atribuído ao professor	37
2.2 Reforma educacional da década de 1990 e a função docente.....	41
2.3 Reorganização do sistema de ensino do Acre: a política de colaboração entre estado e município de Rio Branco e a oferta do Ensino Fundamental	46
SEÇÃO III – O TRABALHO DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDANÇAS E REFORMAS	54
3.1 Os resultados formativos da escola sob a lógica do desempenho e da competitividade	54
3.2 A ampliação da função docente e as novas exigências para a atuação do professor.....	64
3.3 As bases da possibilidade de um enfrentamento docente	68
3.4 Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa	74
SEÇÃO IV – A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NUM CONTEXTO DE COBRANÇAS POR RESULTADOS	80
4.1 A reestruturação da rede de ensino e as mudanças no trabalho pedagógico	80
4.2 O que mudou na organização do trabalho pedagógico a partir das avaliações externas? ...	86
4.3 O professor e o trabalho pedagógico: estratégias docentes frente às exigências por resultados.....	97
4.3.1 Autonomia, resistências e conformismos: como se situa o professor nesse contexto de cobranças?.....	102
4.3.2 As respostas produzidas pelos docentes ante as pressões e cobranças	114
4.4 Consequências na identidade profissional das modificações no trabalho docente.....	119
4.5 O papel do Coordenador Pedagógico e as exigências avaliativas	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	153
ANEXO I: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	156
ANEXO II: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	157

SEÇÃO I – DELINEAMENTOS DA PESQUISA

A escolha do tema de estudo teve sua gênese em minha experiência profissional, particularmente em questões suscitadas quando atuava como professora do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de Xapuri – Acre. Vivenciei os momentos de aplicação da avaliação externa da turma em que trabalhava e as pressões daí advindas, bem como as consequências desse processo no planejamento escolar e na rotina em sala de aula. Eram inúmeras reuniões para debater os últimos índices, os modelos de provas, os descritores que deveriam ser atendidos pelas questões durante as atividades em sala de aula, as visitas às classes para explicar o que eram as avaliações e “estimular” os alunos a darem o seu melhor para que vissem o seu nome em primeiro lugar na lista dos resultados e não em último, afinal, quem gostaria de estar em último lugar?

Outra experiência que causou certa inquietação, foi quanto a relação estabelecida entre os resultados alcançados pela turma e o valor da bonificação “dada” ao professor, posto que esta é reconhecida pelos gestores como uma gratificação pelo desempenho atingido a partir daquelas categorias ou metas colocadas como padrão de qualidade. Foi possível perceber que essa questão é central e motivadora do trabalho do professor, uma vez que o mesmo, de acordo com a experiência vivida, direcionava seu trabalho para o cumprimento das metas que seriam recompensadas por meio da gratificação, procurando evitar a penalização de não ser gratificado e, conseqüentemente, de não ter o trabalho reconhecido.

Com base nessas questões, a presente pesquisa assumiu como foco de estudo o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente no que concerne às estratégias desenvolvidas por este professor para responder e se posicionar frente às exigências institucionais de um contexto marcado por reformas educacionais, que visam articular as finalidades educativas da escola à busca por resultados expressos em indicadores do desempenho dos alunos.

O professor tem sofrido um processo de responsabilização para com o desempenho dos alunos nas avaliações, refletindo em metas de qualidade que precisam ser alcançadas para que o professor receba uma bonificação ao fim do ano. Segundo Ximenes (2012), essa bonificação se reveste de responsabilização e está vinculada a padrões de desempenho, fixados em metas que, quando não alcançadas, responsabilizam o professor, gerando assim a pressão produtivista sobre os agentes escolares.

Essas questões levaram-me à reflexão sobre as condições de trabalho e de existência do professor, tomando como referência as discussões sobre profissionalismo, profissionalidade e autonomia, realizadas na graduação. Ao estabelecer um contato mais aprofundado com a literatura durante a realização das disciplinas cursadas no Mestrado em Educação, a necessidade de compreender a relação entre professor e as reformas foi se tornando maior, posto que os estudos de Freitas (2012), Azzi (2002), Ball (2004; 2005), Moreno (2016), Oliveira (2004), dentre outros, apresentam a condição de trabalho do professor comprometida pelos processos de intensificação e precarização, de relativa autonomia e de performatividade que tem alterado a natureza do trabalho docente.

Dessa forma, este estudo se debruçou no esforço de compreender a dinâmica entre o professor e as reformas educacionais, particularmente, no que se refere às respostas ou estratégias produzidas pelo profissional ao realizar seu trabalho num contexto de reformas políticas educacionais, voltadas para a busca de resultados, que alteraram diretamente a natureza do trabalho docente¹, a partir do momento que tais reformas foram feitas para o professor e não com o professor; de quais ferramentas o professor se utiliza como resposta para as exigências institucionais de desempenho e performatividade, buscando identificar como ele tem se posicionado diante de tais mudanças.

Isso se deve ao fato de que o professor, enquanto profissional, desenvolve seu trabalho em uma instituição social – a escola –, e, portanto, responde institucionalmente a ela em termos de perspectivas e expectativas. A escola, por sua vez, também não é uma instituição autônoma e responde aos órgãos gestores do ensino que elaboram e traçam diretrizes para o sistema de ensino como um todo, a fim de serem desenvolvidas no ambiente escolar. Ao final dessa hierarquização que administra o sistema escolar – órgãos gestores, escolas – estão os professores que recebem essas orientações como norteadoras do seu trabalho. Na busca por cumprirem aos objetivos institucionais traçados, os professores podem colaborar com as determinações instituídas ou, por outro lado, podem apresentar resistência ou rejeição às

¹ Apesar de eleger-se, nesta pesquisa, a década de 1990 como recorte temporal e as consequências das reformas deste período para o trabalho docente, não se deixa de reconhecer o impacto de outras reformas na história da educação brasileira. A história da educação brasileira sempre vai atravessar o trabalho do professor numa perspectiva verticalizada, já desde as primeiras escolas, as escolas jesuítas, em que se tem a proposta escolar atrelada à Companhia de Jesus. Em uma perspectiva não linear, destaca-se também a lógica de uma pedagogia produtivista que adentra o País no governo Militar, de 1960 em diante, fundamentada no tecnicismo, movimento este com tênue enfraquecimento com o fim do governo militar e uma sociedade civil organizada, mas, que sem força foi sufocado pelo impacto das políticas neoliberais que ganharam força na década de 90 do século XX e vão expandindo, aprofundando essa lógica de controle do trabalho do professor, de autonomia do mesmo e das escolas.

normatizações, particularmente aquelas que alteram as finalidades de seu trabalho e ou que restringem a sua autonomia profissional.

1.1 Delimitação do tema e objeto de estudo

Azzi (2002), ao examinar a atividade do professor como uma atividade histórica, produzida na mediação entre sujeitos construídos historicamente, aborda que o professor é que dá a direção do seu trabalho, portanto, ele deve gozar de uma autonomia no processo de ensino e aprendizagem para que essa direção seja estabelecida no contato com seus alunos. Essa atividade de ensinar, segundo a autora, deve ser compreendida como um trabalho inteiro, considerando as construções históricas e a práxis própria do fazer docente. Porém, a precarização do trabalho do professor, que se acentua a partir das reformas educacionais empreendidas na década de 90 do século XX, tem restringido essa autonomia quando os padrões, tidos como de qualidade, são decididos e exigidos do professor sem a participação dele.

Assim, a escola tem redirecionado seu trabalho para atender as exigências de desempenho, voltando-se, segundo Freitas (2012), para o desenvolvimento da cognição, do conhecimento, deixando de lado outros aspectos da área formativa. A partir do momento em que a escola assume como perspectiva para o ensino os indicadores de rendimento, o trabalho do professor é modificado para alcançar tal finalidade. Dentro do contexto de cobrança de desempenho, o professor tem sido pressionado a apresentar bons resultados, modificando a prática docente, sendo responsabilizado e sentindo-se responsável pelos fracassos, comprometendo, assim, a sua atuação.

Ball (2004), ao analisar a nova configuração do trabalho docente, apresenta a categoria de performatividade como elemento chave desta configuração. Esta categoria pode ser entendida como o bom desempenho da escola a ser alcançado mediante o estabelecimento de metas, para que a escola possa se manter em plena concorrência no mercado educacional, o que se traduz em qualidade. Essa categoria é central, pois possibilita compreender como a cobrança pela eficiência da prática pedagógica tem modificado e reestruturado o trabalho do professor, empurrando-o para um espírito de concorrência, semelhante ao de mercado, que busca a qualidade, individualizando o professor em sua prática.

Freitas (2012), em análises que buscam examinar o processo de implantação das reformas educacionais e seus reflexos para as instituições escolares e para o trabalho do professor em sala de aula, aponta para uma “combinação de responsabilização, meritocracia e privatização” que tem adentrado os espaços escolares. Essa combinação tem influenciado no trabalho docente que está inserido no meio de suposta igualdade de oportunidades para o alcance de desempenho, submetendo professores a “sanções ou aprovações públicas” mediante resultados avaliativos, levando-os, muitas vezes, à desmoralização (FREITAS, 2012, p. 379; 385).

Os princípios das políticas avaliativas de performatividade e busca por resultados se fizeram sentir também no estado do Acre. Os órgãos gestores do sistema de ensino procederam a mudanças, ajustes e alterações na direção de configurar o sistema de educação às lógicas dominantes de gerenciamento e eficiência, que acarretaram impactos no trabalho do professor.

Moreno (2016), analisou a relação entre o trabalho docente e a saúde dos professores. Seu estudo identificou que as mudanças ocorridas no trabalho do professor, fruto das reformas educacionais que reestruturou e alterou a natureza pedagógica do trabalho docente, pela exigência de mais eficiência e produtividade, têm influenciado em sua saúde, levando-o ao adoecimento em sua profissão, revelando na pesquisa um considerado número de professores afastados da sala de aula por impedimentos de saúde.

Partindo desses estudos que identificaram categorias centrais das reformas educacionais e os impactos dessas reformas para o professor e seu trabalho, como a intensificação e precarização do trabalho docente, a imersão numa cultura de concorrência, de responsabilização, relativa autonomia, de adoecimento na profissão, este estudo pretende identificar as estratégias que o professor tem desenvolvido frente às reformas educacionais. Se essas possíveis estratégias têm sido de resistência – o que se espera de fato, encontrar neste professor, tomando a autonomia que lhe compete enquanto educador, de uma consciência e um posicionamento político crítico –, ou estratégia de passividade, de ajustamento às imposições, visando corroborar no contexto local para a compreensão deste trabalho pautado em regulamentações nacionais.

Portanto, o objeto de estudo da presente pesquisa é o trabalho do professor no contexto das reformas educacionais, sobretudo as estratégias por ele desenvolvidas para se posicionar e responder às exigências institucionais, que têm como foco a performatividade do trabalho docente em virtude da política de avaliação, ou seja, da busca de resultados.

Assim, foi possível delimitar como problema norteador desta pesquisa: como o professor se posiciona e/ou responde, em termos de atuação profissional, às pressões da política educacional orientada para a busca de resultados (ou desempenho) dos alunos frente às avaliações extensivas?

Com base no problema de pesquisa foram elaboradas algumas questões que auxiliarão na aproximação com o objeto de estudo:

- Quais estratégias os professores têm se valido para se posicionar e responder às pressões, exigências e cobranças institucionais no sentido de assegurar um bom desempenho dos alunos nas avaliações externas?
- Quais mudanças têm ocorrido na forma de organizar o trabalho docente em sala de aula a partir da implantação das avaliações que a escola realiza aos alunos no decorrer do ano letivo?
- No contexto das políticas avaliativas, como o professor tem se percebido enquanto profissional e quais as implicações desse contexto na sua autonomia e identidade profissional?
- Como os professores lidam na sala de aula, no desempenho de seu trabalho com as exigências de resultados e performatividade nas escolas de Ensino Fundamental de Rio Branco, Acre?

O objetivo principal que esta pesquisa assumiu foi identificar e analisar como o professor se posiciona e/ou responde, em termos de atuação profissional, às pressões da política educacional orientada para a busca de resultados (ou desempenho) dos alunos frente às avaliações extensivas, nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Rio Branco, Acre.

Partindo desse propósito maior, esta pesquisa objetivou especificamente:

- ✓ Identificar os recursos utilizados pelo professor em sala de aula para se posicionar e responder às cobranças do sistema educacional por bom desempenho dos alunos nas avaliações, em escolas do município de Rio Branco - Acre;
- ✓ Identificar e analisar as mudanças que ocorreram na organização do trabalho docente em sala de aula, mediante a implantação das avaliações externas nas escolas de ensino fundamental, de Rio Branco - Acre;

- ✓ Problematizar as percepções dos professores em torno da profissão docente no contexto das políticas avaliativas e as possíveis consequências desse contexto para mudanças na atuação e na identidade profissional;
- ✓ Identificar e analisar as possíveis estratégias desenvolvidas pelo professor para lidar com a exigência de performatividade, em sala de aula, nas escolas de Rio Branco - Acre.

Em termos de delimitação temporal, embora a investigação priorize as condições objetivas nas quais o professor realiza o seu trabalho no tempo presente², é necessário reconhecer que o ciclo de reformas vivenciadas nas primeiras décadas do século XXI, tem como base ou enquadramento as reformas da década de 90 do século XX, dirigidas por organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial que, apesar de ser um agente expressivo dessas reformas, compõe o que Freitas (2012) apresenta como “*Corporate reformers*”³. Essa corporação de reformadores é composta por “políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores”⁴ (FREITAS, 2012, p.380) que dizem ter um mesmo fim educacional, porém, os objetivos de suas organizações são diferentes. No Brasil, o movimento “*Todos pela Educação*” é quem tem direcionado as ações empresariais em torno da educação e influenciado na organização escolar, produzindo, conseqüentemente, mudanças no trabalho do professor.

Considerando os impactos das reformas educacionais para o trabalho do professor, justifica-se a relevância social e acadêmica desta pesquisa. Primeiramente, diz respeito a que, como categoria profissional, os professores como trabalhadores compõem um grupo expressivo. Adotando-se como referência os dados do Censo da Educação Básica de 2014, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP observou-se que, apenas no município de Rio Branco, estado do Acre, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), são 326 (trezentos e vinte e seis) professores, do total de 355 (trezentos e cinquenta e cinco) que atuam na Rede Municipal, quando somados também os

² Tempo presente aqui é entendido como o momento atual, em que se tomam referências de tempos passados, visto que um é construído do outro, e visa-se as condições objetivas do agora, do dado momento em que as ações acontecem.

³ “Termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011b) para designar os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos” (FREITAS, 2012, p.380).

⁴ Outras organizações financeiras como Fundação Roberto Marinho, Lemann, Airton Sena, empresas como a Natura, Gerdau e grupos educacionais como CENPEC são alguns representantes dos reformadores do campo educacional, de naturezas institucionais diversas no Brasil.

anos finais do Ensino Fundamental⁵. Ou seja, é um número bastante expressivo que ocupa uma função primordial dentro da sociedade.

Outro aspecto a considerar é o reconhecimento da relevância social do trabalho docente. Os professores são um grupo socialmente relevante no sentido da atividade que realizam, pois são responsáveis pela socialização e inserção das novas gerações na cultura e na sociedade para convivência plena. No processo de ensino na sala de aula, o professor é o mediador e facilitador da aprendizagem procurando, dentro da sua competência, estabelecer a ponte para que o aluno apreenda o conhecimento necessário. E por que não dizer que o professor também tem cumprido um papel para além do ensino e transmissão de conhecimentos? Tem sido educador no amplo sentido da palavra, reiterando a relevância social da profissão.

Assim, o grupo profissional dos professores é um grupo estratégico para se pensar as mudanças na escola de forma a se alcançar as expectativas de sua qualidade. De acordo com as análises de Faria Filho (2010), a retórica das reformas não se constitui algo novo, tampouco recente no campo educacional. Há muito na história da educação brasileira se realizam reformas em prol do novo, mas, principalmente, na retórica das reformas tem se buscado alçar o professor à figura central para efetivação das mudanças na escola – associando a reforma da escola com a reforma do professor – considerando que são os professores os responsáveis pela efetivação das propostas, cumprindo com as expectativas de mudanças na educação e na sociedade.

Esta pesquisa adotou o entendimento de reforma segundo a perspectiva de Mainardes (2006), examinando-a como um ciclo de políticas composto de três contextos centrais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O contexto da influência diz respeito à constituição dos discursos políticos, instância em que diversos interesses e grupos buscam influenciar os objetivos educacionais. Essas influências normalmente são globais, internacionais que devem refletir nas orientações nacionais e locais. No contexto da produção do texto, os textos políticos são os resultados das influências deliberadas, de acordos estabelecidos, e são direcionados ao público mais geral, é no contexto da prática que ocorre a interpretação e reinterpretação das políticas traduzidas nos textos (p. 50-53).

É nesta arena do ciclo de políticas que este estudo se apoia, pois entende-se que nenhuma orientação política é determinada e executada conforme é apresentada no documento legal. É

⁵ Dados disponíveis na Plataforma Inep Data – consulta e informações educacionais. Site: <<http://portal.inep.gov.br/inep-data>>. Acesso em: 12 de dez. de 2016.

preciso considerar o contexto em que determinada política foi pensada, para quais realidades ela é direcionada. Os entes federados locais podem operar significativas alterações mediante interpretações particulares, da mesma forma que os professores, também influenciam nestas determinações na condição de implementadores do currículo e das próprias finalidades educativas.

De acordo com Mainardes (2006), ainda outros dois contextos foram incorporados à abordagem do ciclo de políticas: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O primeiro trata dos efeitos das políticas e não apenas dos resultados entendendo que elas causam impacto direto, de diversas naturezas, levando por vezes à desigualdade. Já o contexto da estratégia política visa aos meios necessários para lidar com as possíveis desigualdades produzidas pelas políticas (p.55).

Esse contexto das políticas apresentado pelo autor é relevante para se considerar o desenho que as reformas educacionais foram tomando. Pois, distintos são os discursos dos formuladores daquilo que é colocado nos dispositivos políticos e legislativos da educação e, mais distinto ainda, é a implementação efetiva dessas propostas. Por isso a razão desta pesquisa considerar os diferentes contextos envolvidos na elaboração/execução das políticas educacionais, partindo das influências mais globais às nacionais e locais, buscando considerar como elementos importantes de análise a dimensão do prescrito e do implementado de fato. Destaca-se, como foco central da pesquisa, os efeitos das políticas educacionais para o trabalho docente propriamente dito e as estratégias de enfrentamento desenvolvidas por estes professores.

1.2 Percurso metodológico da pesquisa

Em se tratando de uma investigação sobre a atuação profissional, as condições de trabalho e a percepção dos professores, ou seja, um fenômeno humano e social, no complexo cotidiano da sala de aula é que este estudo priorizou o enfoque de abordagem qualitativa, visto que se desenvolveu numa situação natural, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE, 1986). O estudo em questão envolveu a obtenção de dados de cunho descritivo, tendo em vista ser um estudo de campo que se utilizou de levantamento de informações de contato direto entre o pesquisador e o pesquisado.

Segundo Frigotto (2008), a pesquisa no campo educacional tem que refletir, pensar e analisar a realidade social para promover a sua transformação, o que não pode ser realizado apenas por meio de técnicas e instrumentos. Dessa forma, o método dialético de Marx permite uma maior aproximação com o objeto de estudo, na sua complexidade e na totalidade das relações que o conformam, na dinâmica entre os dados que forem de ordem do objeto, bem como o que for produção do conhecimento pelo sujeito.

Paulo Netto (2011), na abordagem à introdução do estudo do método de Marx, destaca que:

Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se 'pelo real e pelo concreto', que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples (PAULO NETTO, 2011, p.42).

Nesse sentido, a perspectiva histórica e dialética permite uma compreensão ampla do fenômeno estudado, uma vez que tal perspectiva metodológica considera a historicidade dos fatos e a inter-relação entre eles. Partindo da totalidade presente nas relações dos fatos, não é possível analisar os dados de forma separada. Ao contrário, compreende-se a escola como um ambiente complexo, multifacetado, e todos os processos formativos que acontecem dentro dela estão carregados das mesmas marcas. As condições objetivas do trabalho do professor, da escola como instituição e dos reflexos de uma política educacional estão imbricados em si, fazendo-se necessário uma análise ampla, na perspectiva da totalidade do método de Marx.

Como técnica de coleta de dados para esta pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada, por permitir maior contato e interação entre o pesquisador e o pesquisado, estimulando uma relação de confiança. A entrevista semiestruturada teve como instrumento um esquema básico de roteiro (Anexo I) que permitiu ajustes à medida que se fez necessário (LÜDKE, 1986). Na entrevista foram abordadas questões gerais, parcialmente elaboradas pela pesquisadora, que tiveram como eixo de diálogo, entre pesquisador e sujeito, o trabalho do professor. As entrevistas foram gravadas em áudio, a partir da autorização do entrevistado e, posteriormente, transcritas para serem submetidas à apreciação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em momento futuro.

Para ampliar ainda mais as informações, além da entrevista semiestruturada, o questionário (Anexo II) foi um rico instrumento de apoio para esta pesquisa. Por ser um instrumento de significativa abrangência em número de perguntas em diferentes contextos, o questionário revelou informações que não se apresentaram na entrevista e/ou permitiu aprofundar questões que se revelaram previamente. Esse instrumento impresso, com perguntas abertas e fechadas, foi entregue aos professores e analisado em conjunto com o pesquisador para que não pairassem dúvidas sobre sua abordagem.

O questionário constituiu-se por três eixos ou partes com as perguntas estruturadas da seguinte forma:

- **Parte 1 – Dados Gerais, Formação e Trabalho:** procurou caracterizar os sujeitos da pesquisa colhendo informações de cunho geral (sexo, idade, salário, moradia), de formação (formação acadêmica e profissional, escolha profissional) e de trabalho (jornada de trabalho, tempo de magistério, contrato de trabalho), e, outras, voltando-se para sua experiência profissional;
- **Parte 2 – Condições de Trabalho e o Trabalho do Professor:** neste eixo aprofundou-se as questões da pesquisa sobre o trabalho do professor (demandas de trabalho, jornada diária) e as condições desse trabalho (planejamento, recursos de trabalho etc.);
- **Parte 3 – Atuação profissional:** o terceiro eixo, buscou examinar as questões de pesquisa sobre a atuação profissional frente à cobrança por resultados.

Os professores sujeitos da pesquisa puderam levar o questionário para casa e respondê-lo dentro do prazo estabelecido pela pesquisadora, marcando-se um período para a devolução, momento em que a pesquisadora retornava à escola para recolher os questionários.

Quanto à delimitação da população e amostra desta pesquisa, foram definidos alguns critérios orientadores da seleção das escolas, enquanto universo da pesquisa, bem como para a amostragem de sujeitos participantes da mesma. No que se refere ao universo da amostra, a pesquisa foi realizada em escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (Fundamental I) da Rede Pública Municipal de Rio Branco – Acre, tendo em vista que nos primeiros anos do Ensino Fundamental, já se encontra implementado o sistema de avaliação externa para verificar os rendimentos dos alunos da Rede.

Outro critério diz respeito aos anos ou séries que foram priorizados na investigação, que por sua vez trata-se dos 3º e 5º (terceiros e quintos) anos do fundamental I, tendo em vista que a avaliação do desempenho e as cobranças são mais acentuadas por serem, no caso do 3º

(terceiro) ano, o último ano de alfabetização, e o 5º (quinto), o último ano do ciclo inicial do Ensino Fundamental I.

A Rede Pública de Ensino Municipal possui um bom número de escolas, abranger a todas se tornaria impossível, considerando o tempo para a realização da pesquisa e o número de pesquisadores envolvidos nela, apenas um pesquisador para tal universo de escolas. Dessa forma, houve a necessidade de outro critério para a definição da amostra desta pesquisa: a quantidade de escolas a serem trabalhadas. Para tanto, a opção foi priorizar 04 (quatro) escolas, de um universo de 23 (vinte e três) estabelecimentos de ensino que ofertam educação de 1º ao 5º ano, no município de Rio Branco - Acre, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação – SEME. Foram consideradas, apenas, uma turma de cada ano ou série escolar aqui definido, 3º e 5º (terceiro e quinto), de cada escola.

Na seleção das escolas optou-se por adotar como critério o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como elemento norteador para a escolha dessas escolas. Com base nos dados publicados no site do Ministério da Educação (MEC), no indicador relativo às Estatísticas Educacionais de 2015, as quatro escolas trabalhadas foram selecionadas mediante o índice apresentado para as metas projetadas para o período, tendo estas escolas alcançadas as metas balizadoras ou ficado acima delas. Além do IDEB, procurou-se considerar, ainda, a organização e distribuição destas em diferentes regionais feitas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME). Dessa forma, o universo no qual a pesquisa se desenvolveu está assim delimitado:

Quadro 1: Escolas Selecionadas⁶

ESCOLA	IDEB 2015	REGIONAL	CLASSIFICAÇÃO
Esc. de Ens. Fund. Maria Lúcia Moura Marin	6.6	Regional 2 – Cadeia Velha	1º
Esc. Mun. Chico Mendes	6.3	Regional 9 – Belo Jardim	2º
Esc. de Ens. Fund. Mauricila Sant’Ana	6.3	Regional 10 – Vila Acre	3º
Esc. Mun. Raimundo Hermínio de Melo	6.2	Regional 10 – Vila Acre	4º

Fonte: Ministério da Educação (MEC) – Dados Estatísticos 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9214162>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

⁶A ordem de classificação apresentada não corresponde necessariamente aos dados oficiais disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC). Operou-se a classificação mediante o aceite das escolas.

Delimitadas as escolas, o movimento seguinte foi de definir a amostra dos sujeitos envolvidos, haja vista que do universo de 04 (quatro) escolas, optou-se em considerar uma turma de cada ano/série (3º e 5º anos) escolar, assim, a pesquisa trabalhou com um total de 08 (oito) professores. Estes também não foram escolhidos de forma aleatória. Além de atuarem nos anos escolares delimitados por esta pesquisa, os sujeitos deveriam ter uma experiência média de 05 (cinco) anos de atuação no magistério, pois compreende-se que poderiam fornecer, pela experiência profissional, informações e elementos importantes para a explicitação da temática.

A opção em trabalhar com sujeitos que tivessem uma experiência mínima de 05 (cinco) anos no magistério se apoia nos estudos de Huberman (1995), sobre o ciclo de vida profissional dos professores, os quais revelam que o professor passa por um processo de desenvolvimento na profissão, identificando-se etapas, ciclos ou fases desse amadurecimento profissional. O autor ressalta que essas fases não são lineares ou imutáveis ou que todos vivenciam estas etapas da mesma forma, destaca que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 1995, p.38). Apontando para algumas tendências gerais desse ciclo profissional, o autor identifica as fases de entrada e tateamento na carreira; de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de diversificação e ativismo, bem como de questionamento; de serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações; e, desinvestimento.

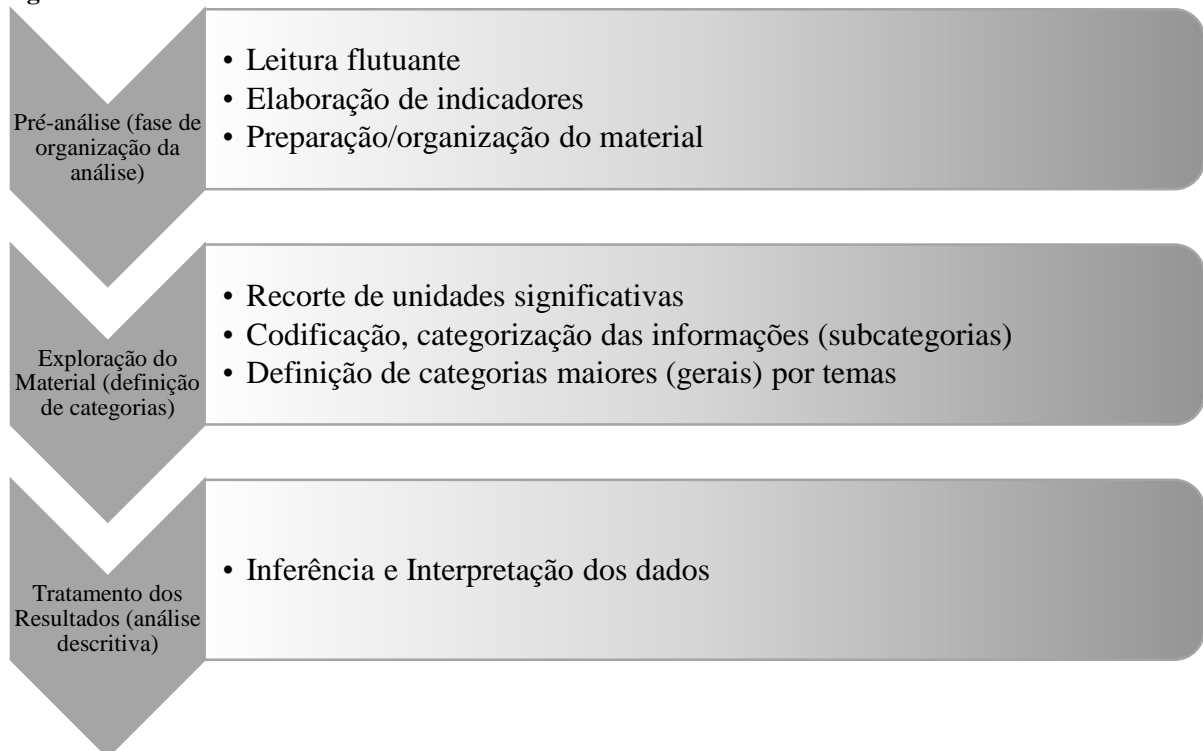
Partindo desse entendimento de desenvolvimento profissional, os sujeitos da pesquisa encontram-se na fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico (de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de carreira) em diante, visto que a amostra contempla sujeitos com até 22 (vinte e dois) anos de experiência que, segundo Huberman (1995), provavelmente encontram-se na fase da diversificação, ativismo e questionamento. Ou seja, são professores que se encontraram dentro da carreira e nela decidiram permanecer – não de modo definitivo, pois podem vir a vivenciar crises de existência – já contando com um vasto repertório de experiências, visto ser considerado grosso modo, o meio da carreira.

Quanto ao contrato de trabalho desses professores, foi trabalhado, independentemente, com professores efetivos ou temporários considerando que a Rede conta hoje com expressivo número de professores temporários que cumprem o requisito de experiência aqui assumido como uma categoria importante para a compreensão da atuação profissional.

A metodologia adotada neste trabalho para a análise dos dados foi norteada pelos conceitos que tratam da análise de conteúdo. A análise de conteúdo possibilitou a compreensão dos instrumentos de pesquisa, buscando-se ater à correspondência da linguagem com o real, compreendendo os significados e o processo histórico-social transmitido nas informações dos sujeitos (PÁDUA, 2002).

Partindo das orientações de Bardin (1977), procedeu-se à análise interpretativa dos dados. A análise de conteúdo é organizada em três fases que giram em torno da organização da análise; o tratamento do material que consiste na definição de categorias e da interpretação dos dados, conforme Figura 1:

Figura 1: Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: BARDIN (1977), com adaptações.

Após a coleta dos dados, o tratamento foi no sentido de, primeiramente, realizar a transcrição das entrevistas gravadas. Posteriormente, passou-se a uma tabulação dos dados, que consistiu numa coordenação dos dados a fim de verificar possíveis inter-relações entre as falas e os posicionamentos – agrupados em uma tabela simples e geral, que assegurasse uma visão mais ampla dos dados –, bem como dos questionários.

Posterior a esse movimento inicial, operou-se uma segunda fase que consistiu em aprofundar e identificar as unidades menores que respondessem aos objetivos e questões de

pesquisa – Regra da Exaustividade (BARDIN, 1977). Ainda nesse momento, procurou-se considerar as orientações da referida autora e operar no sentido de atender a preceitos como a representatividade, homogeneidade e pertinência, bem como a elaboração dos indicadores.

Após o recorte e classificação dos dados, foram agrupadas essas informações em uma nova tabela de frequência simples e resumida que diretamente conduziu a interpretação e análise descritiva das informações. Ao considerar as infinitas possibilidades apresentadas nos discursos dos sujeitos desta pesquisa, compreendeu-se que a análise temática seria o mais viável para tratamento e inferência das informações. Nesse movimento, foram identificadas as categorias comuns em ambas as entrevistas e questionários, considerando a frequência de repetição e semelhança entre elas. Entre os recortes operados, elegeu-se subcategorias de concordância ou discordância, que correspondessem às categorias definidas com o apoio do referencial teórico ou outras que foram surgindo, caracterizando-se como elemento particular de um sujeito e levando a um aprofundamento das análises, agrupando-as em unidades temáticas maiores.

1.3 O primeiro contato com o campo de pesquisa: caracterização das escolas

O primeiro movimento que se operou para contato com as escolas foi de conseguir, primeiramente, a autorização da Secretaria Municipal de Educação – SEME para o desenvolvimento da pesquisa. De posse do Termo de Autorização da Secretaria, bem como dos contatos e localizações destas escolas, passou-se ao contato prévio com a direção das escolas, alguns desses contatos foram realizados via telefone, outros pessoalmente.

Na primeira visita às escolas para uma conversa informal com a gestão, visando apresentar o foco da pesquisa e seus objetivos pretendidos, bem como conseguir a autorização para desenvolver a pesquisa, fomos muito bem recepcionados e nossa pesquisa bem aceita pela administração das escolas, em sua maioria. No entanto, como o processo de pesquisa não é um campo de flores, já na primeira escola visitada, apesar de toda uma prosa amistosa, a diretora se negou a dar a autorização para a pesquisa justificando com alguns argumentos, perfeitamente compreensíveis, a impossibilidade de realização da pesquisa na sua escola.

Compreendendo que situações como esta fazem parte do processo investigativo, mas não são suficientes para descontinuá-lo, demos prosseguimento à visitação nas escolas, que se mostraram receptivas à pesquisa, consentindo sua realização, dispensando a visita a todo o rol

de escolas elencadas previamente (total de 08 (oito)) escolas ranqueadas no IDEB pelo indicador relativo às estatísticas educacionais do Ministério da Educação – visto à adesão à pesquisa das primeiras escolas visitadas, aquelas de maiores índices.

Após o primeiro contato com as escolas e seus gestores, o movimento posterior ainda se deu com os mesmos. A segunda visita às escolas consistiu na aplicação de um questionário com o objetivo de traçar o perfil socioeducacional das mesmas, a ser respondido pela gestão. Esse foi um movimento importante que permitiu conhecer um pouco mais do trabalho educacional das escolas, afunilando a relação com a gestão por meio de conversa, para além do que estava previsto.

As escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, atendem a um universo de 250 (duzentos e cinquenta) a 500 (quinhentos) alunos no total. São escolas que desempenham um importante papel na comunidade que estão localizadas, visto o grande contingente de alunos que atendem com níveis de ensino os mais variados: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA nas modalidades de primeiro e segundo segmentos.

De igual modo aos níveis de ensino ofertados por essas escolas, que são variados, também o público que elas atendem é bem diversificado em termos de idade, destacando-se no Ensino Fundamental I, de 1º (primeiro) ao 5º (quinto), alunos com idade de seis a quatorze anos. Destaca-se que a defasagem idade-série não se apresenta em todas as escolas, mas a maior parte delas tem alunos com 14 (quatorze) anos matriculados no Fundamental I. Com o propósito de atender de forma plena a comunidade, a maior parte dessas escolas realizam ações de educação integral ou contraturno como os programas Mais Educação, Escola Aberta, apoio pedagógico e oficinas.

À frente da direção das escolas encontram-se gestores que estão há mais de um mandato, os quais reconhecem as necessidades das escolas, identificando como problemas centrais de suas unidades as condições de infraestrutura. Identificam, ainda, o ambiente físico e o pouco recurso humano disponível, sejam professores ou assistentes. Há escola que destaca, também, as relações de indisciplina dos alunos e a relação com a comunidade como pontos nevrálgicos das questões escolares. Além da insuficiência dos recursos públicos destinados às escolas, o que leva muitos gestores a investirem em atividades paralelas, com a contribuição da comunidade escolar, como: arraiais, bingos, rifas, festivais, feijoada, bazar, pai voluntariado e até recurso da própria diretora.

O envolvimento da comunidade escolar, como parte de uma política de gestão democrática, tem sido priorizado pela gestão das escolas pesquisadas. Apesar dos gestores considerarem esta participação de boa a regular, buscam estimular a presença da família na escola por meio de projetos, reuniões com lanches para apresentarem as atividades realizadas, atividades recreativas e acessibilidade para comunicação ao tempo dos pais.

Na elaboração dos Projetos Pedagógicos, as diretoras reconhecem que contaram com uma representatividade da comunidade externa, mesmo que por vezes tenha sido mínima, bem como da participação docente. Cumprindo com as orientações que recebem da secretaria, as escolas desenvolvem algumas ações de orientação e acompanhamento aos seus professores com fim ao desenvolvimento do ensino.

As escolas realizam grupos de estudo mensais com os professores, além de possuírem uma rotina de planejamento que varia de três dias na semana, com duração de 1h cada planejamento, a uma semana inteira de planejamento, com 1h ou mais de duração. Nesse caso, cada dia da semana é destinado ao planejamento de um ano escolar. O planejamento acontece com os professores, a coordenadora pedagógica e a gestora. Obtivemos também a informação, dada por uma gestora, que uma das escolas, conta também com mediadores do atendimento educacional especializado – AEE.

Desse planejamento de ensino desenvolve-se um processo de acompanhamento pelo coordenador pedagógico, em sala de aula, do trabalho do professor. Apesar de todas as escolas terem esse acompanhamento, cada uma possui formas diferenciadas de entendimento. Há escola que esse acompanhamento é semanal e a coordenação marca o dia para ir à sala do professor. Outra faz o acompanhamento de forma quinzenal e tudo é estabelecido dentro de um calendário planejado para o ano letivo e entregue ao professor com os dias destinados para as visitas nas salas. Mas há escola que opta por fazer este acompanhamento mensalmente, ficando a critério do coordenador marcar ou não para ir às salas, muitas vezes não sendo necessário, pois o (a) professor (a) chega a solicitar esse acompanhamento. De outra forma, há escola que não comunica ao professor o dia ou horário do acompanhamento, pois entende que o professor costuma se preparar para aquele dia, especificamente. Assim, a coordenação entra na sala de aula quando sente a necessidade.

Quando indagadas sobre a posição que adotam quando vem alguma proposta nova das secretarias para as escolas, as gestoras são unânimes em concordarem, pois em sua maioria acreditam que é em benefício das escolas. Ressaltam, ainda, que costumam aplicar o que é

orientado pela SEME, e aquilo que não dá certo levam de volta para a secretaria, repensam e levam novamente para a escola. Nesse sentido, dizem que contam sempre com o acompanhamento da secretaria.

1.3.1 Forma de abordagem dos participantes da pesquisa

Para o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, foi mantido uma postura de diálogo com a gestão dessas escolas como mediadoras do processo. A partir da autorização dos gestores, nos encaminhamos novamente às escolas, apresentando-nos aos professores, bem como explicando o objeto de estudo da pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para alcançá-los.

Ainda neste primeiro contato, em um espaço reservado da escola, que não fosse a sala de aula, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes da pesquisa, garantindo-lhes total sigilo de identidade e das informações prestadas, bem como deixando claro aos sujeitos que a qualquer tempo que desejassem se ausentar da pesquisa, por suas razões, estariam livres e sem prejuízo nenhum.

Os professores se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa, uma vez que houve um comprometimento, por parte da pesquisadora, em respeitar a disponibilidade de tempo que eles possuíam. Neste primeiro contato com os sujeitos, o TCLE era lido de forma coletiva, esclarecendo-se eventuais questionamentos, e assinado na mesma ocasião. Quando possível, nesse primeiro encontro, acontecia a coleta de dados, e na impossibilidade, era marcado outro momento para o início da pesquisa (aplicação dos instrumentos), o que sucedeu na primeira escola. O retorno à mesma para o início da pesquisa ocorreu pouco mais de uma semana depois da apresentação do TCLE, dia em que passamos todo um período na escola realizando a entrevista com as professoras, com duração de mais de 01 (uma) hora cada. Ao fim da entrevista era apresentado o segundo instrumento de pesquisa, o questionário, explicando a sua divisão em três eixos e o que é abordado em cada um deles, dando um prazo de uma semana para que os professores o devolvessem respondido. Foi respeitado, claro, o tempo de disponibilidade dos professores que, se no prazo de uma semana não conseguissem responder ao questionário, esse prazo era estendido mediante acordo.

De modo geral, foi possível entrevistar os professores de cada ano/série escolar aqui definido que, sem resistência, prontamente se dispuseram a colaborar, ressaltando-se apenas um pequeno imprevisto já ao fim da coleta dos dados, com uma professora do 3º (terceiro) ano

que nos recebeu e como via de regra procedemos à explicação das condições do TCLE sobre a pesquisa e, ao fim da apresentação, a professora se negou a participar da pesquisa expondo algumas razões para sua negativa. Tal fato deixou a direção da escola surpresa que acreditava na colaboração da professora. No entanto, como previsto pela pesquisa o consentimento ou não do professor, é livre e deve ser respeitado. Tal recusa estendeu um pouco mais o fim do período para a coleta de dados, pois foi necessário voltar à mesma escola, em outro turno, para conversa com outra professora, também do 3º (terceiro) ano.

A pesquisa contou com um segundo momento de retorno à escola, ocasião em que foi aprofundar a escuta aos professores quanto a suas formações e a realização do trabalho docente no contexto de reordenamento das redes municipal e estadual de ensino. Este processo de reestruturação realizado pela Secretaria Estadual de Educação se efetivou pautado no Regime de Colaboração, bem como na necessidade de articulação da política educacional local às orientações nacionais quanto a busca por resultados, baseado nas avaliações de larga escala. De modo singular, os professores com maior experiência no magistério puderam expor sobre as mudanças no trabalho docente tomando como marco as avaliações externas, antes e a partir delas. É importante destacar que, não foi possível conversar com todos os professores sujeitos da pesquisa que inicialmente participaram, pois dois deles aceitaram outras propostas profissionais e já não se encontravam mais nas escolas de origem.

Para além dos professores, foram incorporadas à pesquisa as contribuições das coordenações pedagógicas das escolas, por serem elas elementos chave de mediação entre planejamento, exigências avaliativas e rendimento dos professores na prática em sala de aula. Para estas conversas também foram elaborados dois novos roteiros de entrevista, um destinado aos professores, outro à coordenação pedagógica.

Destaca-se que para preservar a identidade pessoal e profissional dos professores e coordenadores, os primeiros serão identificados como P01, P02, P03... P08 e, as coordenadoras pedagógicas como C01, C02, C03 e C04.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro seções. Esta primeira seção que precede o trabalho e é intitulada “*Delineamentos da pesquisa*”, trata-se de elementos introdutórios e caracterização da pesquisa, contemplando as questões referentes à delimitação do tema, objeto de estudo e objetivos de pesquisa. Ainda nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico traçado nesta pesquisa, além do contato com o campo de investigação, a

caracterização do mesmo e como procedeu-se a abordagem dos participantes sujeitos de pesquisa.

A segunda seção – *Trabalho docente e reformas educacionais: o lugar ocupado pelo professor* – prioriza os referenciais especializados em reforma educacional e é subdividida em três subitem: 1) *As retóricas das reformas e o papel atribuído ao professor* que traça minimamente a trajetória histórica da retórica das reformas à luz de autores como Popkewitz (1997) e Faria Filho (2010); 2) o subitem *Reforma educacional da década de 90 e a função docente* centra-se no estudo do trabalho docente na perspectiva das reformas educacionais, voltadas para a busca por resultados apoiando-se nas análises de Coraggio (2009) e Torres (2009), assumindo como marco temporal expressivo as reformas educacionais da década de 1990 do século XX, bem como primeira década deste século; 3) na subseção *Reorganização do sistema de ensino do Acre: a política de colaboração entre estado e município de Rio Branco e a oferta do ensino fundamental* busca-se apresentar uma breve discussão sobre o Regime de Colaboração estabelecido entre estado e município a partir de 2005, no governo de Jorge Viana, que tornou-se o marco da efetivação das reformas educacionais empreendidas em âmbito internacional e nacional, no contexto local, estabelecendo as diretrizes normativas de colaboração do ensino estadual e municipal, com vistas a uma política educacional de qualidade, de busca de resultados e coeficiente de rendimento, por meio de avaliações externas.

A terceira seção, intitulada *O trabalho dos professores em tempos de mudanças e reformas*, aprofunda as análises destas reformas voltadas para a busca de resultados que levaram a uma reestruturação do trabalho docente. A mesma encontra-se dividida em quatro subseções, a saber: 1) *Os resultados formativos da escola sob a lógica do desempenho e da competitividade*, na qual aborda-se a lógica das propostas reformistas que foram produzindo mudanças na escola e no trabalho do professor, buscando considerar sua identidade profissional e seu trabalho no espaço mais imediato, a sala de aula, com aporte de estudiosos como Ball (2004), que trata da categoria de performatividade dentro da escola e de Freitas (2012), que aponta as consequências do sistema de responsabilização para o profissional docente, dentre outros. No entanto, por compreender-se que essa lógica é apenas mais um elemento dentre uma confluência de fatores que determinam a atuação docente, adota-se a categoria de docência em contexto (Pinto, 2012), para considerar a amplitude da prática pedagógica. 2) *A ampliação da função docente e as novas exigências para a atuação do professor*, discute a nova configuração do trabalho docente e de suas obrigações que tem levado à intensificação e precarização do trabalho docente, partindo das análises de Oliveira (2004), Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), e

outros. 3) *As bases da possibilidade de um enfrentamento docente*, nesta subseção, à luz de Contreras (2002) e Giroux (1997), ressalta-se a necessidade de autonomia e resistência docente como meio viável de enfrentamento das cobranças e modificações do trabalho. Por fim, o subitem 4) *Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa*, apresenta os dados relativos às condições de vida socioeconômica, formação, carreira, trabalho dos professores sujeitos colaboradores desta pesquisa, por entender-se que estes se constituem em aspectos que refletem no trabalho do professor e suas posições no exercício docente, bem como na identidade profissional a ser formada ao longo da carreira.

A seção quatro denominada *A atuação dos professores num contexto de cobranças por resultados* atem-se à análise dos resultados da pesquisa empírica à luz do referencial teórico. A mesma é estruturada por cinco subseções principais e duas secundárias. A subseção 1) *A reestruturação da rede de ensino e as mudanças no trabalho pedagógico*, enfatiza as principais alterações ocorridas no trabalho docente a partir da reestruturação da rede que incorporou e intensificou as atividades docente. No subitem 2) *O que mudou na organização do trabalho pedagógico a partir das avaliações externas*, ressalta-se o direcionamento e organização do trabalho pedagógico para o atendimento dos descritores do ensino, que estruturam as avaliações em larga escala, e como têm sido orientadores do trabalho do professor. 3) *O professor e o trabalho pedagógico: estratégias docentes frente às exigências por resultados*, enfoca as possíveis estratégias utilizadas pelos professores para o enfrentamento da intensificação e modificação do trabalho docente. Dentro desta subseção tem-se outras duas seções secundárias denominadas: *Autonomia, resistências e conformismos: como se situa o professor nesse contexto de cobranças*; e, *As respostas produzidas pelos docentes ante as pressões e cobranças*. A grosso modo, enfatiza-se mais a fundo o posicionamento de enfrentamento docente, as respostas na prática profissional para lidarem com as cobranças, exigências e modificações que os afetam diretamente, se esse posicionamento tem sido de resistência ou conformismo. Na subseção 4) *Consequências na identidade profissional das modificações no trabalho docente*, é abordado sobre como a identidade profissional docente tem sido afetada pelas constantes modificações operadas em torno do trabalho do professor e todos os aspectos que envolvem essa modificação como a desvalorização do trabalho docente em diversos sentidos. Por fim, o subitem 5) *O papel do coordenador pedagógico e as exigências avaliativas*, situa a função do coordenador pedagógico entre as exigências por resultado e a performatividade avaliativa do professor, reiterando a mediação pedagógica para o alcance dos objetivos educacionais.

Por fim, as considerações finais sucedem todo o desenvolvimento desse trabalho, retomando as questões de pesquisa para respondê-las uma a uma, destacando os principais achados desta pesquisa.

SEÇÃO II – TRABALHO DOCENTE E REFORMAS EDUCACIONAIS: O LUGAR OCUPADO PELO PROFESSOR

Nesta seção far-se-á uma breve consideração sobre a retórica das reformas educacionais com fim à qualidade do ensino, num formato de perspectiva histórica, a considerar o papel do professor sempre presente nas concepções reformistas, cada uma a seu tempo, por ser este o responsável direto dentro da sala de aula pela efetivação daquilo que era proposto como reforma do ensino. É possível perceber que a questão docente sempre esteve presente nas concepções das reformas educacionais e, assim, não se caracteriza como algo recente, contudo, apesar de se reconhecer a importância profissional do professor o mesmo não tem ocupado a centralidade das reformas, visto que as diferentes concepções para se alcançar a qualidade do ensino ainda não partem do professor.

Além de abordar a retórica das reformas, enfatiza-se o contexto das reformas educacionais da década de 1990, marco temporal deste trabalho, procurando compreender a fundamentação dessas, suas finalidades e como tem acontecido a implementação das propostas e, especialmente, a concepção do trabalho do professor dentro de tais propostas reformistas.

Após o panorama das reformas, é feito, ainda nesta seção, uma explanação daquilo que se caracteriza como incorporação de alguns dos princípios da reforma educacional da década de 1990 em âmbito local. Esse movimento gerou profundas modificações na rede de ensino de Rio Branco – Acre, que tem orientado sua política educacional pelos parâmetros nacionais de educação, sendo necessário entender o trabalho do professor nesse contexto.

2.1 As retóricas das reformas e o papel atribuído ao professor

A necessidade de reformas na educação, em particular na escola, é uma premissa da sociedade, presente em vários momentos da história. Faria Filho (2010), ao analisar a retórica das reformas, voltando-se para as reformas do campo educacional, aponta que o professor tem sido priorizado como figura de destaque, ou como elemento chave das reformas educacionais ao longo do tempo, visto que, a partir de seu trabalho, o professor é quem direciona o processo pedagógico em sala de aula, de acordo com diretrizes de um determinado momento.

Destarte, no campo educacional, a retórica das reformas sempre esteve associada à defesa da relação – a reforma da escola com a reforma dos professores e o método de ensino utilizado, aliada ao discurso de por meio da reforma da escola se alcançar as mudanças julgadas

necessárias à sociedade. Segundo Faria Filho (2010, p.16), a retórica da reforma da escola, via reforma dos professores, não se constitui algo recente na história educacional brasileira e, para tanto, recorre à análise dos Pareceres de Ruy Barbosa, datados de 1882, para exemplificar a permanência deste tipo de argumentação. O parecerista reconhecia a centralidade do professor dentro das reformas e responsabilizava-os pelo sucesso ou fracasso da escola, pois esse professor deveria saber manejar os novos métodos pedagógicos do momento para garantir o progresso.

A reforma da escola, por sua vez, é associada à retórica da reforma social. Segundo o autor, essa é uma proposta comum ao longo do século XX, presente nos projetos de reforma educacional, os quais defendem a tese de que o sucesso da reforma da sociedade nos seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos se articula à reforma dos projetos de educação. O autor destaca, ainda, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, como marco que aprofunda os discursos da primazia da educação como fundamental para a produção de mudanças na sociedade. Para se alcançar o novo, o progresso, sair do estado de atraso, a considerar o existente como insuficiente, é necessário fazer reformas sociais, por meio de reformas educacionais (FARIA FILHO, 2010, p. 18-22).

Em diferentes épocas os discursos reformistas defendem pontos comuns tomando a educação como pedra de toque para garantir a adesão às suas retóricas, constantemente a favor da superação do velho em prol do novo, identificado como sinônimo de modernidade.

Popkewitz (1997), apresenta uma análise sociológica da reforma educativa examinando “alguns aspectos e problemas associados com o desenvolvimento de uma teoria adequada da mudança do ensino” (p. 13). Tal perspectiva de análise contribui para desmistificar a relação entre reforma e mudança, redirecionando-a para a apreensão de aspectos da reforma como regulação social, “como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social” (p.11). Compreendendo que reforma não é apenas informações sobre novas práticas, mas um “ponto estratégico para modernização das instituições”, reveste-se de uma “prática política e social” (POPKEWITZ, 1997, p. 21).

O autor procura compreender as relações estruturais e da história nos contextos de mudanças, considerando que nas epistemologias de reforma os conceitos não são estáticos, posto que dependem de padrões de regulamentação social presentes na escola, encontrando-se na história a possibilidade de conhecer as mudanças ocorridas. Para tanto, Popkewitz (1997) considera a mudança como um problema de *epistemologia social* que marcará o contexto das regras e modelos a serem seguidos, tornando os objetos que compõem o conhecimento acerca da escola como elemento de prática da vida cotidiana.

Adotar a perspectiva de análise do autor sobre reforma auxilia na desmistificação da relação entre reforma, mudança e progresso, especialmente no que se refere aos fins das reformas, particularmente das educativas. O fim pretendido é a funcionalidade, regulando a aquisição de conhecimentos, de prática dos professores que devem aplicar o modelo para se chegar à mudança, à qualidade. Essa visão positivista de mudança “trata a organização do pensamento e comportamento dos professores dentro de hierarquias que podem ser colocadas racionalmente numa sequência, mas, que são historicamente neutras” (POPKEWITZ, 1997, p.27).

Portanto, a pretensão das reformas é o gerenciamento da prática do professor, bem como a regulação social mediante novas relações de conhecimento e poder. Porém, o autor propõe que se conheçam as práticas que estão por trás da cultura escolar, que vão além de um currículo, da postura do professor etc., que são expressas por meio de padrões estruturais. O autor define as estruturas como sendo “princípios de ordem global ou universal do mundo social” que organizam a vida coletiva e influenciam o que será efetivo na escolarização (POPKEWITZ, 1997, p.29). Porém, apesar de na escola o currículo padronizar os acontecimentos da escolarização, ele não deve ser visto como mudanças em disciplinas fechadas em si, mas como meio que expressa conjuntos de relações sociais e estruturais. Portanto, as reformas educacionais, segundo o autor, devem se voltar para as rupturas e relações da escola dentro da sociedade como um todo, para se ter uma reforma como prática social de fato.

O que o autor propõe é que não se tome conceitos globais ou padrões como regimes de verdade, mas que as reformas sejam orientadas por contextos históricos que muito revelam sobre situações sociais e culturais (POPKEWITZ, 1997, p.32). As reformas estão notadamente mais voltadas para as práticas e fatos institucionais o que concerne a uma descontinuidade da epistemologia social que outrora se reportava à educação em seu aspecto moral e religioso. Com a modernidade, o conhecimento social (epistemologia social) se volta para a escolarização da massa de forma mais equitativa, com foco na individualidade, tendo a educação como fim social para possibilitar a criança de ser útil à sociedade.

As reformas realizadas a partir da década de 1980 guardam traços das reformas anteriores atentando para as necessidades contemporâneas. O individualismo possessivo⁷ e a importância da profissionalização são vertentes sempre presentes nas reformas, buscando-se

⁷ O individualismo possessivo é uma categoria utilizada por Popkewitz (1997) a partir de Macpherson (1962), entendida como a capacidade própria de cada indivíduo, sendo muito utilizada no contexto das reformas para a funcionalidade dos conhecimentos, para desenvolver as habilidades e qualidades inatas dos indivíduos a partir da instrução (POPKEWITZ, 1997, p.153).

reacender mediante influências econômicas na escolarização, o otimismo educacional (POPKEWITZ, 1997, p.150-153). O currículo é sempre central dentro das reformas e o foco atual é na consistência e padronização dos conteúdos para o alcance da excelência para todos, apesar de o investimento mais sólido não ser distribuído a todos. “A ciência no contexto da reforma atual é um bem econômico e, o comércio, por sua vez, estabelece as prioridades do conhecimento” (p.157). Segundo o autor, o interesse da reforma atual está no currículo profissional e na busca por legitimá-lo são desenvolvidas orientações específicas e avaliações mais rigorosas, voltando-se para o trabalho dos professores para que possam atender às novas expectativas (POPKEWITZ, 1997). “A melhora da educação deve ocorrer através da eficiência social que produz excelência vinculada às forças do mercado” (p.158).

Para garantir tal eficiência as políticas neoliberais têm investido no discurso da descentralização, dando mais autonomia aos poderes locais para gerirem os assuntos educacionais, incorporando os pressupostos do individualismo possessivo na organização social. Segundo Popkewitz (1997, p.165-166), esta é uma relação permeada de contradição uma vez que a descentralização é uma estratégia de direção do Estado e a participação individual ou de grupos de interesses comuns estão intimamente relacionadas com o poder que o Estado acaba exercendo, encaminhando sempre para uma padronização. A individualidade torna-se o que é determinado por especialistas como padrão comum, universal, e a escola cumpre esse papel por meio de medidas que corroborem para o desempenho do aluno e a competência do professor.

A base das atuais reformas parece ser a profissionalização como questão de controle. Ao longo dos anos o ensino vem passando por um processo de estratificação para tornar-se mais profissional, buscando definir padrões profissionais de ensino e diferenciação na carreira, com ênfase na especialização, na organização sequencial e fragmentação de tarefas, levando a uma regulação do ensino e do professor (POPKEWITZ, 1997, p.172). Portanto, áreas como currículo, trabalho do professor, profissionalização, formação de professores são recorrentes nas reformas educacionais como instrumento de gestar melhor o poder do Estado, a eficiência das políticas sociais em consonância com as políticas de mercado.

A partir das análises do autor é possível identificar categorias que são importantes para compreender a relação entre escola, professor e reforma, como o individualismo possessivo, fruto de uma cultura de competitividade implantada dentro da escola, além da profissionalização como controle, que exige do professor constantes formações em serviço, e permitirão perceber até que ponto esses elementos têm afetado ao professor e seu trabalho dentro da escola. É importante, ainda, considerar as construções históricas envolvidas na relação escola-professor-reforma. Apesar das orientações impostas pelas reformas e as

exigências advindas, não é possível separar a escola e a atuação docente dentro do imediatismo, como se essa ação fosse possível de ser resumida apenas em prática, na busca de resultados imediatos, mas é uma construção social histórica que não pode ser relegada na busca por padrões de qualidade, historicidade esta que pode se revelar na prática do professor e na construção de sua identidade profissional.

De acordo com Duarte e Augusto (2007, p.1), a escola que se apresenta na atualidade não possui mais as mesmas características de quando foram organizados os sistemas educacionais, como meio de construção da nação e de regulação dos processos educacionais para a infância e a juventude. O novo modelo é fruto de uma regulação educativa que visa responder demandas globais dentro de uma sociedade capitalista do trabalho.

Estando a escola a serviço de uma sociedade do trabalho, a atuação do professor também pode ser imbuída de novas funções. Duarte e Augusto (2007), ao se apoiarem nos estudos de Tardif e Lessard (2005), apontam que a docência como trabalho continua negligenciada por parte dos estudos que muito enfocam as reformas em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e institucionais e pouco se voltam para compreender as implicações para o trabalho do grupo social envolvido na transmissão do conhecimento (p.1-2), ou seja, dos professores. As reformas educacionais do final dos anos 80 e, principalmente, anos 90 do século XX, trazem uma nova configuração para a educação e para o trabalho do professor, por meio das transformações do contexto político e econômico em que o Estado passa por um processo de reestruturação do seu papel adotando políticas orientadas por uma lógica de mercado, por meio dos princípios da gestão pública, que passa a regular o trabalho do professor, por meio das avaliações externas.

2.2 Reforma educacional da década de 1990 e a função docente

A reforma da década de 1990 é bastante fundamentada em um viés econômico, e orientada por instituições financeiras internacionais, dentre elas o Banco Mundial. Em 1968, na gestão de McNamara, o Banco Mundial passa a se ocupar com políticas sociais, com foco no fim da pobreza para o crescimento econômico, e a educação tem se destacado como instrumento para a redução da pobreza e formação de capital humano (SOARES, 2009).

Segundo Coraggio (2009), a política do Banco possui duas visões que a sustentam: o uso do trabalho como recurso da classe pobre; e, oferecer a esta classe os serviços sociais considerados básicos. Dentre estes serviços básicos está a educação que no entendimento dos

setores econômicos é o meio mais eficiente para gerar renda e aumentar os recursos dos pobres (CORAGGIO, 2009, p.85-86).

O objetivo das políticas sociais que visam à oferta do serviço básico é o ataque à pobreza, porém, sob o lema da equidade social. Ocorre que na oferta dos serviços básicos se oferece apenas o mínimo para quem depende do serviço público exclusivamente, mas, que são colocados sobre um mesmo patamar de concorrência e competitividade com outros que têm possibilidades maiores de ir além do mínimo, numa aparente certificação de aprovação (CORAGGIO, 2009, p.90). Grosso modo, corrobora-se para a sustentação de uma sociedade do trabalho em que os mais pobres sempre dependentes do mínimo, do básico, serão o alicerce por meio de uma mão de obra acessível de quem adquire, ao longo do tempo, um ínfimo conhecimento que não é suficiente para estar numa concorrência sustentável, ficando sempre na dependência de políticas públicas sociais.

Para Coraggio (2009, p.93-94), uma competitividade sustentável está além das variáveis de mercado, está na própria história de vida familiar, na visão de futuro de um indivíduo e na qualidade de vida que deve ser constante e não nos moldes convencionais de uma sociedade polarizada.

No entanto, posições como estas, que partem de uma análise econômica, transformaram-se em norteadoras de políticas educativas, com base em um modelo microeconômico neoclássico, que equipara a escola à empresa, o processo educativo se assemelha a insumos e os seus resultados escolares como ponto de partida para a tomada de decisões.

Os investimentos em educação como uma política social se deram a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, 1990. A ênfase dessas reformas tem se voltado para a educação de primeiro grau como alicerce da educação básica e de garantias em longo prazo.

De acordo com Coraggio (2009, p.107; 109), o investimento na educação básica, especificamente, no ensino primário não visa somente à eficiência econômica da educação, mas também o ataque à pobreza. Por isso, além da crença de que quanto mais estudo maior a possibilidade de crescimento profissional do sujeito, investe-se em políticas compensatórias com o artifício de concessão de bolsas para garantir a permanência do aluno na sala de aula. As medidas adotadas pela política educacional do Banco Mundial visam, na perspectiva do autor, a descentralização dos sistemas educativos que devem tomar decisões a partir das condições locais para torná-las mais eficientes.

Assim, o desafio dos países dentro das reformas é: garantir o acesso a equidade, a qualidade e a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas (TORRES, 2009, p.130-131). Segundo a autora, para garantir a qualidade da educação defende-se o aumento do tempo de instrução, o investimento em livros didáticos por ser a operacionalização do currículo e oferece-se capacitação em serviço para os professores. Porém, não se aconselha o investimento em outros fatores que são essenciais como laboratórios, salários docentes e redução do tamanho da classe. A autonomia dos professores, nesse contexto, restringe-se às práticas de sala de aula, precisando submeter-se a um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão de ensino (Idem, p.135-136).

Segundo Torres (2009, p.139), o modelo educativo proposto pelo Banco Mundial sofre de duas ausências: os professores, que se tornam apenas executores de uma política curricular e a pedagogia, esta última por ser a proposta do banco baseada em variáveis quantitativas abdicando dos aspectos qualitativos da educação. A educação é vista dentro dessa proposta como um conjunto de conteúdos e informações a serem transmitidas e assimiladas.

Nessa perspectiva, essa proposição de política educacional foi feita para os professores pensando-os como executores de um currículo. No entanto, é preciso que os docentes ocupem outra posição dentro das reformas, visto compreenderem mais diretamente as necessidades tangentes ao ensino, inseridos onde estão, na sala de aula. Para isso, segundo Campos (2005, p.09), é preciso que se compreenda o trabalho docente sob a ótica de uma intervenção ativa, direta, de docentes participativos de fato, conforme a concepção de formação corrente que demanda um sujeito dinâmico socialmente.

Destarte, muitos fatores são elementares para esse perfil de trabalhador docente, no entanto, a formação inicial revestida de formação profissional, em sentido pleno, que permita a superação da distância entre concepção e prática, é o primeiro passo para que isso ocorra. Para uma política educacional de sucesso a autora aponta que a formação profissional transcende as formações em serviço.

Um conjunto de fatores conspira contra a modernização da carreira. Destacam-se quatro: a concepção tradicional do papel dos professores; o peso que tem os salários docentes na distribuição de recursos para a educação pública (...); a complicada trama na qual devem ocorrer mudanças na legislação educacional; e os interesses corporativos contrariados dos setores envolvidos (CAMPOS, 2005, p.16).

Questões como essas geram reflexos no trabalho do professor em sala de aula, pois com as constantes capacitações em serviço oferecidas, revestidas de profissionalização que se voltam para a utilização de materiais didáticos instrucionais, os professores parecem estar atrelados a manuais, textos e instruções a serem contemplados no trabalho, mediante as práticas por eles definidas em sala de aula.

Ocorre que, segundo Torres (2009, p.161-162), essa política educacional dirigida por organismos econômicos não prevê medidas que fomentem a qualificação docente, restringindo-se a formações que atenuam as eventuais necessidades e falhas de uma formação inicial de péssima qualidade, comprometendo a plenitude do trabalho docente. São diversas orientações e decisões tomadas por profissionais que estão alheios a uma pedagogia, mas que são transportadas para o sistema escolar, a fim de serem implementadas.

Por conseguinte, esse modelo não é livre de críticas que se reportem à generalização dos resultados. Estudos do próprio banco têm apresentado que nem todas as medidas foram exitosas nos países desenvolvidos em que foram aplicadas, quanto mais poderia ser no Brasil, um país cheio de diversidades, em que se tenta anulá-las por meio das reformas (TORRES, 2009, p.148-149).

Com o investimento e expansão da educação básica, apesar da proposta visar à descentralização, o Banco precisa garantir a execução e a eficiência daquilo que é investido. Desta feita, se introduz o papel das avaliações do sistema educacional que se dá sob algumas perspectivas: avaliam-se os alunos em termos de seus rendimentos e aprendizagens escolares, por meio dos testes padronizados e também a eficiência daquilo que é investido a partir dos custos por aluno (TORRES, 2009, p.140).

O objetivo é a regulamentação do ensino e, conseqüentemente, do trabalho do professor que no contexto das novas reformas educacionais pautadas na avaliação, na busca de resultados, terá o seu objeto de trabalho ampliado não se restringindo apenas à relação com os alunos no processo de ensino e aprendizagem:

A multiplicidade e imprevisibilidade das questões que adentram as salas de aula extrapolam a mediação do processo de ensino/aprendizagem, gerando tensões e dilemas, pois vão exigir dos docentes respostas rápidas e competências variadas, para as quais ele não está preparado para enfrentar (DUARTE E AUGUSTO, 2007, p. 9).

Dessa forma, de reforma em reforma tem-se procurado garantir a qualidade e a eficiência da educação. Como destacado por Mainardes (2006), a respeito do ciclo de políticas, elas são pensadas e acontecem dentro de vários contextos em que não é possível determinar um sobre o outro. Ao contrário, essas políticas e aqui, em questão, os programas ou reformas educacionais são elaborados considerando vários contextos de influência, aplicados em textos prescritivos (contexto da produção de texto) que serão reinterpretados no contexto da prática. Nesse contexto, concepções, valores e construções sociais locais podem ser aplicados. No caso das reformas educacionais da década de 1990, não é possível negar que com os pilares do acesso, equidade e qualidade que foram incorporados nas políticas nacionais e locais, gerou investimentos na educação.

Contudo, por fundamentar-se como política setorial, neoliberal, questiona-se como essas reformas estão sendo implementadas e suas finalidades. A descentralização defendida se restringe apenas ao âmbito administrativo como infraestrutura e os suportes necessários – muitas vezes sem as condições financeiras adequadas –, mas a gestão dos meios de fiscalização como avaliações, currículo, formações, dentre outros, continuam geridos e controlados pelos poderes maiores, numa evidente face de centralização. Estes são elementos centrais das reformas que foram incorporados pela política nacional e também local e, assim, reinterpretados. No município de Rio Branco – Acre, esse movimento foi traduzido mediante a implementação do regime de colaboração com a municipalização e estadualização de escolas e servidores, movimentos previstos legalmente na LDB 9394/96, com o objetivo de ampliação e oferta do ensino fundamental, em que se responsabilizam financeiramente pelo sustento do mesmo.

Os elementos centrais do ensino, voltados para a operacionalização do currículo básico, também foram incorporados e estão sendo operacionalizados mediante as orientações nacionais que determinam as bases educacionais e a avaliação dos rendimentos sem um diálogo próximo de cada realidade. Diante disto, questiona-se uma qualidade e equidade efetiva quando a questão docente ainda não se fez prioridade dentro destas políticas no campo do debate mais ampliado. Por mais que não seja possível afirmar a execução da proposta reformista em sentido vertical como imposição, pois há uma interpretação local, até mesmo por parte dos docentes que lidam com a materialidade dos documentos, esse se caracteriza de uma intervenção mais restrita, de uma escolha relativa que compromete a autonomia do professor. O trabalho docente tem sido reestruturado e sofrido implicações de um contexto avaliativo que, cada vez mais, se volta para o alcance de indicadores que determinam tempo e prioridades para o ensino.

2.3 Reorganização do sistema de ensino do Acre: a política de colaboração entre estado e município de Rio Branco e a oferta do Ensino Fundamental

Com a intenção de compreender de forma mais ampla o impacto das reformas educativas e seus desdobramentos no sistema de ensino do Acre, especialmente no trabalho dos professores, buscou-se identificar a ênfase dada pelos administradores na reestruturação efetuada na rede de ensino. Esse movimento é expresso com determinação por Kosik (1976), ao tratar da categoria da totalidade como um conhecimento que deve considerar os fatos que constituem aquela realidade em um movimento dialético:

[...] da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 1976, p.37).

Há aqui a maior contribuição desse paradigma dialético-crítico: a relação que se dá num todo real. Nessa relação se faz necessária, segundo o autor, mais do que a decomposição do todo para o alcance do conhecimento, trata-se de procurar estabelecer relações, pois o sentido que se atribui a uma realidade é um produto histórico-social (p.29). Dessa forma, o conhecimento da realidade é determinado pela práxis humana que se dá no conjunto das relações que estão além do imediatismo, ainda mais a se considerar o contexto escolar, em que as relações são multifacetadas.

Esses ciclos de reformas educacionais refletiram no estado do Acre e em seus municípios implicando em uma ampla reestruturação e organização da rede de Ensino Fundamental estadual e municipal, principalmente, no município de Rio Branco, por meio da adoção do Regime de Colaboração, implicando em modificações em outros aspectos administrativos como a autonomia das escolas, processos de descentralização financeira, reformas no currículo com ênfase na qualidade do desempenho quantitativo da rede mediante a adoção de mecanismos de regulação e avaliação em larga escala.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, em seu Título IV, estabelece os princípios da organização da educação nacional em que consolida a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. Neste dispositivo, é dever do estado definir junto ao município as formas de colaboração para a oferta do Ensino Fundamental, devendo as responsabilidades serem distribuídas proporcionalmente (Art.10). Deve, ainda, elaborar e executar políticas e planos educacionais, integrando suas ações com as do município.

Aos municípios, por sua vez, segundo a LDB 9394/96, Art. 11, cabe:

1. Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. 5. Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...] (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o Sistema Público de Educação Básica do estado do Acre assume outra configuração na forma da Lei Nº 1.694, de 21 de dezembro de 2005, a partir das diretrizes da Educação Nacional e os instrumentos legais relativos ao Regime de Colaboração entre as redes de ensino do estado e município. Neste dispositivo fica normatizado, em seu Art. 1º:

[O] conjunto de instituições públicas que desenvolvem ações integradas para a elaboração e execução de políticas e normas que regulamentam e definem a oferta e a qualidade do ensino público da educação básica, a organização da gestão escolar, o quadro dos profissionais da educação básica e a utilização dos recursos financeiros, tecnológicos e materiais (ACRE, 2005).

Dentre as atribuições das instituições, ficou estabelecido às secretarias estadual e municipal obrigações visando garantir a execução e eficiência das orientações decorrentes das políticas educacionais de rendimento que englobam padrões de formação, qualificação e remuneração dos profissionais; o acompanhamento, avaliação e certificação do/pelo desempenho das escolas e profissionais com base nos padrões estabelecidos; e a publicização das políticas educacionais desenvolvidas e dos seus resultados em audiências públicas do fórum de controle social do sistema (ACRE, Lei 1.694/2005, Cap. V, seção I, Art.5º, incisos VIII-XI).

Nessa distribuição de atribuições, cumpre às escolas garantirem a implementação dos referenciais curriculares, responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos – responsabilização esta que, segundo a legislação, deve ser compartilhada – e, dar repostas no tocante ao planejamento, execução e avaliação do trabalho dos professores (ACRE, Lei 1.694/2005, Cap. V, seção III, Art.8º, incisos II, III, V).

É necessário destacar a recorrente avaliação dos professores que é uma atribuição de todos os âmbitos do sistema, o que reporta ao controle do desempenho do trabalho docente e do professor enquanto profissional.

É previsto ainda na esfera legal, nos Arts. 14 e 15, a cessão de profissionais da educação para lotação na rede de ensino com a qual não tenha vínculo. Esses dispositivos embasaram não apenas a reorganização da oferta do Ensino Fundamental entre estado e município, mas também a permuta e remanejamento de escolas e dos profissionais entre os entes federados. Nessa colaboração, os municípios passaram a ser responsáveis pela oferta do Ensino Fundamental de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, havendo cessão por parte do estado ao município, das escolas e profissionais lotados nesses níveis de ensino, enquanto o estado responsabilizou-se pela oferta do Ensino Fundamental de 6º (sexto) ao 9º (nono) ano, operando o município o mesmo processo de remanejamento de escolas e profissionais.

O Regime de Colaboração entre o estado do Acre e o município de Rio Branco foi formalizado por meio do CONVÊNIO/SEE/Nº 020/2006 que municipalizou 22.034 (vinte e duas mil e trinta e quatro) matrículas, sendo 5.842 (cinco mil, oitocentas e quarenta e duas) de educação infantil e 16.192 (dezesesseis mil, cento e noventa e duas) do ensino fundamental de 1ª a 4ª série (hoje de 1º ao 5º ano) e estadualizou 2.144 (duas mil, cento e quarenta e quatro) matrículas de 5ª a 8ª série (hoje de 6º ao 9º ano) do ensino fundamental⁸.

A seguir apresenta-se o quadro demonstrativo da municipalização da rede estadual da educação infantil e ensino fundamental I:

Quadro 2: Demonstrativo da municipalização

	NOME DA ESCOLA	Rede	Zona	Pré-Escola	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	Nº. Alunos
01	Alexandre dos Santos Leitão	Estadual	Urbana	480	0	0	480
02	Bem-te-vi	Estadual	Urbana	409	0	0	409
03	Chrizarubina Leitão	Estadual	Urbana	240	0	0	240
04	Jorge Félix Lavocat	Estadual	Urbana	314	0	0	314
05	Hélio Melo	Estadual	Urbana	400	0	0	400
06	Frei Peregrino de Lima	Estadual	Urbana	433	0	0	433
07	Menino Jesus	Estadual	Urbana	577	0	0	577
08	Maria Olívia de Sá Mesquita	Estadual	Urbana	507	0	0	507
09	Sheila Nasserala	Estadual	Urbana	429	0	0	429
10	Terezinha Kalume	Estadual	Urbana	309	0	0	309
11	Valdiva de Castro	Estadual	Urbana	300	0	0	300
12	Vovó Mocinha Magalhães	Estadual	Urbana	430	0	0	430
13	Anita Garibaldi	Estadual	Urbana	122	450	0	572
14	Ayrton Sena da Silva	Estadual	Urbana	0	519	0	519
15	Clarisse Fecury	Estadual	Urbana	0	634	0	634
16	Darcy Vargas	Estadual	Urbana	95	317	0	412
17	Djalma Teles Galdino	Estadual	Urbana	0	587	0	587
18	Dr. Pimentel Gomes	Estadual	Urbana	0	562	0	562

⁸ Informações retiradas do próprio CONVÊNIO/SEE/Nº 020/2006 que em sua Cláusula Primeira estabelece como objeto a formalização do Regime de Colaboração entre o estado do Acre e o município de Rio Branco, no governo de Jorge Viana. O referido governador administrou o estado nos anos de 1999-2006, sendo seu sucessor Arnóbio Marques, então secretário de educação do estado.

19	Duque de Caxias	Estadual	Urbana	240	377	0	617
20	Elias Mansour S. Filho	Estadual	Urbana	0	593	0	593
21	Flaviano Flávio de Melo	Estadual	Urbana	0	546	0	546
22	Frei Tiago Maria Matioli	Estadual	Urbana	0	422	0	422
23	Georgete Eluan Kalume	Estadual	Urbana	87	557	0	644
24	Iracema Gomes Pereira	Estadual	Urbana	0	305	0	305
25	Iza Melo	Estadual	Urbana	0	405	0	405
26	João Paulo I	Estadual	Urbana	0	687	0	687
27	João Paulo II	Estadual	Urbana	0	525	0	525
28	Joelma Oliveira de Lima	Estadual	Urbana	0	596	0	596
29	Jorn. José Chalub Leite	Estadual	Urbana	0	428	0	428
30	José Sales de Araújo	Estadual	Urbana	0	436	0	436
31	Luís de Carvalho Fontenelle	Estadual	Urbana	142	207	0	349
32	Luiza Batista de Souza	Estadual	Urbana	0	649	0	649
33	Madre Hildebranda da Prá	Estadual	Urbana	0	653	0	653
34	Mal. Humberto Castelo Branco	Estadual	Urbana	0	346	0	346
35	Maria Angélica de Castro	Estadual	Urbana	121	599	0	720
36	Maria Raimundo Balbino	Estadual	Urbana	0	602	0	602
37	Mozart Donizete	Estadual	Urbana	0	376	0	376
38	Natalino da Silveira Brito	Estadual	Urbana	0	734	0	734
39	Prof. Almada Brito	Estadual	Urbana	0	395	0	395
40	Profa. Ilka Maria	Estadual	Urbana	0	329	0	329
41	Profa. Ramona de Castro	Estadual	Urbana	0	251	0	251
42	Projetada da Vila Acre	Estadual	Urbana	0	254	0	254
43	Raimundo Borges da Costa	Estadual	Urbana	80	814	0	894
44	Roberto Sanches Mubarac	Estadual	Urbana	80	300	0	380
45	Samuel Barreira	Estadual	Urbana	0	505	0	505
46	São Francisco de Assis I	Estadual	Urbana	47	232	0	279
TOTAL GERAL				5.842	16.192	0	22.034

Fonte: Convênio/SEE/Nº 020/2006.

O processo de estadualização foi bem menor considerando que apenas as escolas de ensino fundamental II foram repassadas ao estado, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Demonstrativo da estadualização

	NOME DA ESCOLA	Rede	Zona	Pré-Escola	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	Nº. Alunos
01	Lourival Sombra Pereira Lima	Municipal	Urbana	0	0	604	604
02	Luiza Carneiro Dantas	Municipal	Urbana	0	0	555	555
03	Pe. Diogo Feijó	Municipal	Urbana	0	0	985	985
TOTAL				0	0	2.144	2.144

Fonte: Convênio/SEE/Nº 020/2006.

Nesse sistema de colaboração firmado no ano de 2006, ficou estabelecido como obrigações do estado e do município a transferência de alunos, recursos humanos, instalações físicas escolares, materiais e encargos financeiros à responsabilidade administrativa municipal e/ou estadual (CONVÊNIO/SEE/Nº 020/2006, p. 25).

Cumprida ainda ao Estado o repasse dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, garantir a manutenção e funcionamento das escolas, prestar assistência técnica e pedagógica para a

Secretaria Municipal de Educação, responsabilizar-se pela administração geral das escolas estadualizadas, assumir a responsabilidade administrativa e pedagógica das mesmas e, por último, aplicar os recursos financeiros de acordo com o plano de trabalho proposto pela SEME e aprovado pela Secretaria de Estado de Educação – SEE (CONVÊNIO/SEE/Nº 020/2006, p. 25).

Como obrigações no Regime de Colaboração ao município compete, ainda, a disponibilização dos recursos financeiros do Orçamento Municipal, garantir a manutenção e funcionamento das escolas, prestar assistência técnica e pedagógica às mesmas, responsabilizar-se pela administração geral delas, assumir a responsabilidade administrativa e pedagógica das escolas municipalizadas, aplicar os recursos financeiros de acordo com o Plano de Trabalho aprovado pela SEE e, por fim, é de responsabilidade do município as despesas de manutenção da Educação Infantil (CONVÊNIO/SEE/Nº 020/2006, p. 25-26).

Ocorre que esses acordos estabelecidos tiveram a duração de apenas 1 (um) ano, e muito do que estava previsto não se efetivou de fato. A permuta de escolas passou a contar para o censo, mas não ocorreu a cessão de patrimônio público. Houve o trâmite de professores e a cessão efetivamente pelo município ao estado, do Ensino Fundamental de 6º (sexto) ao 9º (nono) ano. O convênio aqui trabalhado é o único documento legal, além da LDB e da Lei 1.694/2005, que regeu o regime de colaboração em seu início.

Nestes acordos, o município assumiu toda a rede de educação infantil e algumas escolas de Ensino Fundamental I, 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, que já pertenciam ao município, conforme quadro abaixo, enquanto que o estado também permanece com suas escolas de Ensino Fundamental I.

Quadro 4: Escolas de Ensino Fundamental I do município de Rio Branco

NOME DA ESCOLA		Rede	Zona
01	Maria Lúcia Moura Marin	Municipal	Urbana
02	Monte Castelo	Municipal	Urbana
03	Ismael Gomes de Carvalho	Municipal	Urbana
04	Mariana da Silva Oliveira	Municipal	Urbana
05	Mário Lobão	Municipal	Urbana
06	Mestre Irineu Serra	Municipal	Urbana
07	Álvaro Vieira da Rocha	Municipal	Urbana
08	Anice Dib Jatene	Municipal	Urbana
09	Ione Portela da Costa Casas	Municipal	Urbana
10	Padre Peregrino Carneiro de Lima	Municipal	Urbana
11	Ibson Alves Ribeiro	Municipal	Urbana
12	Juvenal Antunes	Municipal	Urbana
13	José Potyguara	Municipal	Urbana
14	Francisco Augusto Bacurau	Municipal	Urbana
15	Francisco de Paula Oiticica Filho	Municipal	Urbana
16	Irmã Maria Gabriela Soares	Municipal	Urbana
17	Chico Mendes	Municipal	Urbana
18	Dona Mozinha Feitosa	Municipal	Rural
19	Benfica	Municipal	Rural
20	Dr. José Carvalho	Municipal	Rural
21	Professora Mauricila Sant'Ana	Municipal	Rural
22	Raimundo Hermínio de Melo	Municipal	Rural
23	Boa União	Municipal	Rural

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEME.

Atualmente, o regime de colaboração é caracterizado pelo sistema de permuta com os professores da SEE/SEME, alguns ainda continuam nas redes de ensino que não são as de origem até que resolvam voltar ao vínculo inicial. Entretanto, a partir do momento que decidam retornar ao vínculo de origem não podem regressar ao sistema de permuta. As escolas de educação infantil continuam municipalizadas a partir da publicação de convênios no Diário Oficial do Estado, Nº 11.101, de 31 de julho de 2013, com prazo de 5 (cinco) anos de duração. A administração da rede de ensino municipal tem buscado junto ao poder legislativo estabelecer uma lei que patrimonialize⁹ as escolas infantis, ou que ao menos, se estenda o prazo dos convênios para um período de vinte anos. Por fim, ressalta-se que as instruções normativas do regime de colaboração entre o estado e o município de Rio Branco estão passando por um processo de revisão, bem como o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração – PCCR do município.

A lei estadual 1.694/2005 aponta para uma gestão democrática das unidades escolares, destacando-se aqui, dentre os princípios dessa gestão, os que assinalam para a definição clara de responsabilidade e responsabilização e, ainda, para a gestão dos resultados fruto de

⁹ A patrimonialização das escolas infantis consistiria em tornar pertencente ao município por direito a outorga de fato dos bens materiais (prédios e a estrutura) onde funcionam as escolas, bem como a administração desse nível de ensino.

acompanhamento e avaliações permanentes (ACRE, Lei 1.694/2005, Cap. VII, seção I, Art.18, incisos IV e V).

Essas premissas coadunam com os princípios de descentralização das políticas educacionais que se voltam para a gestão e administração das instituições, que neste viés pautadas pela gestão democrática se caracteriza pela participação das unidades escolares com autonomia para gerir questões específicas de funcionamento institucional, sejam pedagógicas (PPC), políticas ou administrativas.

Por outro lado, o princípio da descentralização cerra-se na definição de responsabilidades e responsabilização das instituições, mediante os processos de gestão que passarão por ações permanentes de avaliação, altamente centralizadas, para identificar a eficiência dos processos administrativos, daquilo que se espera das escolas em termos de resultados.

Partindo de orientações como as estabelecidas no Regime de Colaboração, passou-se a operar, em todos os municípios do estado do Acre, por meio de convênios entre as secretarias e prefeituras locais para o desenvolvimento de programas com a finalidade de fortalecer e ampliar as ações de promoção da educação, relacionadas ao acesso e a elevação dos indicadores educacionais de qualidade.

Nos convênios constam ações que vão desde a ampliação da oferta de alguns programas, o atendimento de outras modalidades como a Educação Indígena e o aperfeiçoamento de materiais didáticos. Essas ações¹⁰ têm como fim atingir alguns indicadores e metas pactuados para o ano de 2009 ou a partir dele, como:

- Ampliar taxa de matrícula na Educação Infantil na zona urbana;
- Ampliar taxa de matrícula na Educação Infantil na zona rural;
- Avaliação do PROA: aproveitamento satisfatório na avaliação do PROA para 100% dos alunos de 7 anos;
- IDEB: estabelecimento de média para o alcance do IDEB no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano;
- Prova Brasil: elevar a média de pontos na Prova Brasil do 5º e do 9º ano, em Matemática e em Português;

¹⁰ As ações listadas aqui foram extraídas dos Termos de Convênios celebrados entre o governo do Estado do Acre, Arnóbio Marques de Almeida Júnior, e as prefeituras dos municípios, no ano de 2009. O referido governo sucedeu ao de Jorge Viana, no período de 2007-2010.

- Elevar o índice de aprovação do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano;
- Reduzir a reprovação para no mínimo 8% nos anos iniciais e 4% nos anos finais do ensino fundamental;
- Reduzir o índice de abandono do 1º ao 9º ano para 8.0%;
- 100% de escolas com PDE implantado em 2009;
- Reduzir o analfabetismo na faixa etária de 15 a 35 anos para um percentual mínimo de apenas um dígito até 2010.

Com base nesse conjunto de proposições, são definidas as orientações para o planejamento de ensino por parte das secretarias seja com formadores, coordenadores e professores. São enfatizadas ações no sentido de analisar os resultados obtidos nas avaliações comparando o desenvolvimento da aprendizagem quando do diagnóstico de entrada do aluno e seu desempenho no decorrer do ano. Assim, os gestores elaboram o chamado “planejamento ajustado” considerando as capacidades e descritores das avaliações externas, com foco na educação matemática e, principalmente, na leitura e escrita verificadas desde o início do ano letivo.

No âmbito da escola, especificamente, as ações têm sido redirecionadas para o atendimento dessas premissas educacionais com foco direto no trabalho do professor por meio do acompanhamento criterioso desse profissional seja nos grupos de estudo seja no planejamento, no investimento de maior parte dos recursos em material didático, na preparação de atividades para o professor e até, quando necessário, no remanejamento de professores com maior experiência para atuação nos anos a serem avaliados. Esse controle do trabalho docente tem gerado uma pressão produtivista sobre os professores que, por sua vez, redobram esforços para alçar as exigências.

SEÇÃO III – O TRABALHO DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDANÇAS E REFORMAS

Nesta seção será abordado especificamente sobre os professores e o trabalho que desenvolvem no contexto das reformas educacionais. As propostas reformistas da década de 1990 mudaram a concepção do ensino escolar que tem voltado a formação para a busca de resultados sob a lógica de desempenho. Nesse cenário, encontra-se o professor que tem desenvolvido o trabalho docente a considerar as novas propostas. No entanto, procura-se aqui enfatizar que são muitos os fatores que determinam a prática pedagógica dos professores e as reformas se caracterizam como mais um desses. Para tanto, o conceito de *docência em contexto* permitirá compreender essa confluência de fatores.

A ampliação da função docente também se caracteriza como abordagem nesta seção, uma vez que o aumento das responsabilidades docente e as exigências que recaem sobre o professor, por vezes para além da sua formação, têm gerado um acossamento dentro da profissão, refletindo em processos de intensificação e precarização do trabalho docente.

Nesse cenário, procura-se enfatizar as possibilidades de um enfrentamento docente, partindo da compreensão de que se faz necessário o desenvolvimento de uma autonomia profissional, por parte do professor, autonomia no sentido de um exercício constante que envolve todo o contexto em que o docente está imerso. Ainda dentro destas possibilidades, destaca-se a categoria de *intelectual transformador* em que o docente, como parte das relações de poder que se estabelecem dentro da escola, pode promover mudanças a partir de sua condição de trabalho.

Por fim, apresenta-se nesta seção quem são os professores desta pesquisa a partir de uma breve consideração sobre o perfil profissional dos mesmos, da formação à atuação e a concepção desses acerca das condições do trabalho docente.

3.1 Os resultados formativos da escola sob a lógica do desempenho e da competitividade

Os estudos de Freitas (2012), Coraggio (2009), Torres (2009), dentre outros, sobre as reformas do campo educacional, nas últimas décadas do século XX, que têm como base a participação direta de organismos econômicos e a utilização de elementos avaliativos em larga

escala na educação, demonstram como esses têm influenciado no trabalho dos professores, apresentando categorias centrais para a compreensão deste trabalho.

Ao analisar tal contexto político educacional, Ball (2004, p.1112) aponta para a privatização e mercantilização do setor público que tem englobado todas as áreas deste setor, inclusive a educação e redirecionado as ações e práticas da escola para atender ao interesse do capital, substituindo a ética e os valores presentes na luta pela democracia, próprios do espaço escolar, voltando-se para as relações de mensuração e controle, tornando a educação mais um mercado.

A escola brasileira estaria assumindo uma política educacional voltada para a busca de resultados, esvaziando o seu caráter formativo. Isso acontece, de acordo com Ball (2004), “pela emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança e ‘de novas distribuições funcionais e graduais/hierárquicas de responsabilidades’” (DALE, 2002, Apud BALL, 2004, p. 1106).

Segundo o autor, o Estado assume um novo papel, passando de provedor para regulador. Neste papel, o Estado deve avaliar e definir alvos. Partindo de um pressuposto econômico, os setores sociais como a educação, por exemplo, passam a ser vistos como expansão de lucros para o capital, assumindo novos papéis e desenvolvendo novas relações, por intermédio de uma cultura de performatividade competitiva:

‘Vinculam a organização e o desempenho da escola a seus ambientes institucionais’ [de empresas] (CHUBB & MOE, 1990, p. 185 Apud BALL, 2004, p. 1107) por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade (BALL, 2004, p. 1107 grifo meu).

De acordo com Ball (2004, p.1117), a performatividade pode ser entendida como um princípio moral da prática empresarial que dita padrões de apresentação necessários para que os setores possam se inserir no mercado competitivo. Esse hábito, portanto, tem sido inserido dentro da prática educacional objetivando e mercantilizando o trabalho escolar que, por sua vez, estará frequentemente em busca de resultados, em níveis satisfatórios de desempenho, em busca de atingir formas ou padrões de qualidade estipulados previamente e, assim, se inserir dentro de um *ranking* educacional de qualidade. Para o autor, a educação será incentivada a se apresentar como forma de produção. Primeiramente, deve-se pensar a forma como ela será apresentada, o que vale é a imagem a ser oferecida e não exatamente o modo como ela funciona,

em virtude disso, o processo de ensino e aprendizagem será um processo de produção que deve atender às necessidades do mercado, do capital. O mesmo afirma que:

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional (BALL, 2004, p.1108).

Vê-se uma nova configuração do sistema educacional e das demais esferas públicas, regulados por meio de princípios empresariais que para manter o fluxo da economia de mercado passa a ver a educação como meio de sustentar a competitividade econômica, tornando a educação mais acentuadamente como política social.

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (BALL, 2004, p. 1109).

Com um novo papel, o Estado tira de si uma responsabilidade direta de provedor para se ater diretamente à fiscalização e mensuração dos serviços, permitindo assim outras possibilidades para a prestação de serviços que outrora lhe correspondia, por meio de agentes “públicos, voluntários e privados” abrindo espaço a uma concorrência competitiva e, ainda, abertura a “modelos alternativos de financiamento” (BALL, 2004, p. 1109).

Como é possível perceber até aqui, a lógica mercantilista empresarial foi transferida para dentro das políticas do Estado e, conseqüentemente, introduzida nas políticas educacionais por acreditar que os princípios do mercado trarão qualidade para a educação e escolas.

O autor aponta a performatividade como uma tecnologia central desse processo de mudança, por meio dela são determinados, executados e reelaborados os alvos. “Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo”. O trabalho das instituições educativas que priorizam o conhecimento ganha, de acordo com o autor, uma nova objetivação, transformando-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (BALL, 2004, p.1116).

O autor examina que as relações humanas neste processo de mercantilização da educação entram em obsoleto e, os seus pontos cruciais, passam a ser aquilo que é possível quantificar, comparar, qualificar, portanto, o conhecimento do aluno passa a ser reduzido aos resultados dos testes realizados. As práticas educativas dentro desse contexto tornam-se práticas genéricas que visam apenas à obtenção de resultados que representam, nesse modelo, melhoria da qualidade.

Portanto, dentro deste cenário fica um questionamento quanto à posição do professor como sujeito mediador da aprendizagem. O autor afirma que a performatividade torna os “profissionais irreconhecíveis para si mesmos”. Para ele, “o ato de ensinar e a subjetividade do professor, ambos sofrem profundas mudanças” (BALL, 2004, p. 1118).

A performatividade regula as ações escolares de modo geral. Regula a escola que passa a se preocupar com a imagem de um produto a ser oferecido, mesmo que sua eficiência não seja como o anunciado. E regula, também, a prática docente, pois os professores buscarão corresponder a uma imagem a ser vendida, se destacando dentro do sistema e, tornando-se, por vezes, técnicos desse sistema.

A partir desse aspecto decorre o foco desta pesquisa, que versa sobre as estratégias desenvolvidas pelo professor para se posicionar e responder, em sua atuação, às exigências institucionais das reformas educativas que tem como finalidade a busca por resultados, explícito em indicadores de desempenho e de performatividade. Possivelmente, esse professor tem visto sua prática ser comprometida quanto aos aspectos do que ensinar, como ensinar, quando ensinar etc. Perspectivas que cabe ao professor decidir, tendo em vista que ele é o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Azzi (2002) afirma que “o professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado e percebido pelo professor” (AZZI, 2002, p.36). É preciso que este professor se sinta como sujeito do seu próprio trabalho, o trabalho docente. Por isso a ênfase da autora de que o trabalho docente seja compreendido dentro da sua totalidade, não apenas como uma categoria de trabalho:

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Neste sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade – à docência (AZZI, 2002, p.40).

Ocorre que o trabalho docente é um trabalho histórico, constituído dentro de uma sociedade e tem suas particularidades. Compreendendo-o como uma atividade construída historicamente Azzi (2002) se utiliza de alguns pressupostos:

O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação; [Segundo] O trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista; [Terceiro] A compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente). (AZZI, 2002, p. 38 grifo meu).

Percebe-se, desta forma, a complexidade que permeia o trabalho docente como atividade historicamente construída e com suas especificidades do fazer docente, uma vez que trabalha com sujeitos históricos na transmissão de conhecimentos e saberes, também construídos historicamente, em que o professor deve articular-se entre seus conhecimentos sociais, culturais e profissionais. Dessa forma, a autora destaca o trabalho do professor como sendo um trabalho “inteiro” que só é possível desenvolver se for dentro da sua totalidade, mesmo este sendo permeado por diversas atividades e decomposto em diversas metodologias, o ato de ensinar é um ato inteiro (AZZI, 2002, p.42).

Porém, ao que parece, essa totalidade do trabalho docente não é exercida com inteireza em detrimento do discurso de uma educação de boa qualidade pautada em uma política de responsabilização, que se baseia em resultados. A política de responsabilização, outra categoria central deste estudo, é uma forma de garantir resultados mediante determinados padrões de qualidade definidos em um dado momento, externamente à ação docente, responsabilizando os sujeitos escolares, muito menos o Estado em si e mais os professores, alunos, escola e país.

Segundo Freitas (2012), esse sistema de responsabilização é baseado em uma cultura de auditoria, símbolo de uma regulação necessária para manter certa qualidade do serviço ofertado que oferecem vantagens ao tempo em que regulam e responsabilizam aos sujeitos.

Assumindo as análises do autor, o “sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções” (KANE & STAIGER, 2002 Apud FREITAS, 2012, p.383). Assim, segundo o autor:

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A

meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, p.383).

O autor procura demonstrar os possíveis prejuízos de um sistema de responsabilização baseado em resultados, em que as oportunidades, diz-se, são dadas a todos e se alguém não alcança o “*standards*”¹¹ deve ser atribuída a responsabilidade à escola, ao professor que não conseguiram corrigir as “distorções” (FREITAS, 2012, p.383).

De certa forma, esse controle sobre os processos reporta um retorno ao tecnicismo, que na modernidade, se apoia em diversas áreas do conhecimento e da tecnologia dirigindo o ensino e o trabalho da escola racionalmente, visando a um resultado fim que deverá ser expresso nos testes padronizados, traduzindo os padrões de qualidade. Segundo o autor, a cultura da auditoria aliada à responsabilização tem acentuado as diferenças sociais e de escolarização. Isto, porque, os professores têm sido movidos a dedicarem atenção aos alunos mais próximos da média para aumentarem seus rendimentos, prejudicando os alunos de baixo rendimento ou até de elevado rendimento.

Esses são o que Freitas (2012) chama de efeitos da meritocracia. O professor vê-se envolvido pelo sistema ao passar por avaliações do seu desempenho estando sujeito a recompensas ou sanções, que vão desde bonificações de acordo com seu bom desempenho ou penalidades se este for aquém do esperado, além de ser classificado de acordo com seus índices escolares. Enfim, o que se leva a crer é que para manter-se dentro do sistema depende, unicamente, do mérito do professor que poderá se destacar, sobressair ou não.

Os sistemas de responsabilização e meritocracia têm, segundo o autor, aberto portas para a privatização do sistema público educacional. Os administradores empresariais contam com total liberdade de aplicar, no contexto escolar, os princípios da administração empresarial, o que tem implicado nas condições de trabalho dos professores (Idem, p.386).

Freitas (2012, p.389) descreve algumas das implicações desse contexto para o trabalho do professor. Uma das principais é o possível prejuízo ao currículo, que leva diretamente ao estreitamento curricular. O estreitamento curricular consiste no afunilamento do currículo em disciplinas básicas centrais que são cobradas nos testes. A gravidade dessa implicação consiste no reducionismo de uma formação que cada vez mais está voltada para o cognitivismo.

Parece ocorrer uma visão simplista da educação, em que o ensino se traduz simplesmente em transmissão unilateral de conteúdos que visam à assimilação por parte do

¹¹ *Standards* são padrões definidos a priori, medidos em testes (Freitas, 2012).

aluno, que refletirá possível aprendizagem com desempenho nos testes. O professor, nesse processo, tende a ser visto como mais um insumo da educação que executa o currículo mediante orientações das capacitações em serviço. Essa visão prioriza como elemento central o currículo, o conteúdo, o material didático, o livro texto e desconsidera o papel do professor, a centralidade do professor, mesmo que questões como estas não se apresentem de forma tão explícita.

Outro ponto igualmente relevante são os prejuízos ao profissional. O autor aponta para possibilidade do aumento da competição entre eles, bem como para a diminuição da colaboração tão essencial no processo educativo. Além dos professores, há ainda reflexos sobre os alunos que na preparação para os testes passam a ser pressionados. O professor coagido pela circunstância de ter seu salário pago mediante o desempenho do aluno, de zelar pela escola como boa instituição, acaba por pressionar os alunos para apresentarem bons resultados (FREITAS, 2012, p.390-391).

Não são poucos os efeitos negativos dessa política para a educação e, em grande parte, são os professores os mais afetados diretamente. Freitas (2012, p.394) destaca ainda a precarização da formação do professor, em que o investimento em uma formação técnica e aligeirada é cada vez mais evidente comprometendo a qualificação do professor que se torna dependente de materiais já prontos e, ainda, a destruição moral deste que fica exposto à divulgação de seu desempenho publicamente, levando-o à insatisfação com a profissão.

Apesar de se reconhecer, segundo Torres (2009, p.140), que o professor enquanto mais um insumo dessas políticas educacionais é de fato eficiente para a aprendizagem do aluno, há o impedimento do custo. Como é alto o valor a ser financiado em uma boa formação inicial, parece ser preferível o investimento em formações e capacitações em serviço.

Porém, o trabalho docente não pode ser visto como simples manipulação de textos. O professor precisa tomar o espaço que lhe é devido enquanto formador capaz de preparar pessoas para viverem plenamente em sociedade, precisa ter autonomia profissional e ser protagonista de sua prática. No entanto, essa plenitude na formação de outros dificilmente será alcançada se o próprio professor não passar por essa formação diferenciada, ampla e crítica.

Em se tratando de um papel tão complexo e de tanta responsabilidade como o do ensino, e falando do objetivo da melhoria da qualidade da educação, não podemos optar: tanto formação como capacitação são necessárias e se complementam. Assim como são necessários, complementares e inseparáveis num bom ensino ambos os saberes: o das disciplinas (o que se ensina) e o pedagógico (o como se ensina) (TORRES, 2009, p.162).

Além da tentativa aparente de distanciar e tornar distintos currículo e professor, a autora aponta para as fragilidades do modelo de formação inicial e em serviço existente. É inviável uma formação que não considere todos os componentes do sistema educativo, que ao se pensar em mudança aja pela linha da ruptura com todo um trabalho realizado ao longo do tempo. O trabalho educativo precisa ser repensado considerando a unidade do sistema, a sua perspectiva histórica e social.

Segundo Ferreira (2013), essas são as consequências da política de descentralização, que tem nas avaliações em larga escala uma medida de controle dos resultados das políticas de educação, propostas para identificar se as metas foram ou não alcançadas e assim ditar as responsabilidades:

A educação básica e o ensino superior passaram a conviver sistematicamente com a avaliação vinda de fora que, com seus mecanismos de classificação, instituiu a cultura da concorrência nas escolas públicas e privadas do País (FERREIRA, 2013, p.257).

As avaliações em larga escala, vindo de fora, têm alimentado intensos debates acerca de seus prós e contras e, cada vez mais, têm ganhado espaço no sistema público de ensino. Há quem lhe atribua como meio de gestar melhor a escola pública, pois confere melhor aplicação dos recursos disponíveis. Dentre os discursos a favor das avaliações em larga escala, autores como Bauer; Alavarse e Oliveira (2015, p.1370-1371) apontam a responsabilização de professores e escolas pelos resultados obtidos, levando-os a maior comprometimento com a prática; a instauração de uma cultura de avaliação e de transparência; a publicização dos resultados permite a escolha da escola com melhor índice, e pressiona outras a melhorar; permite a comparação entre alunos e escolas considerando um currículo básico comum; são neutras e objetivas; responsabilizam os próprios estudantes; impulsionam mudanças curriculares; dentre outras.

Apesar dos apontamentos que ressaltam, com muita propriedade, a positividade da adoção das avaliações em larga escala pelo sistema público de ensino, muito há o que se contestar e colocar em xeque, as contribuições destas avaliações, principalmente, quanto à educação e suas variáveis e o trabalho do professor. Os mesmos autores sustentam que esses modelos de avaliações “aprofundaram as desigualdades educacionais entre os alunos com desvantagem, ao mesmo tempo em que trouxeram pressões sobre professores e gestores de escolas” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p.1372), apontando as principais críticas

para a responsabilização que pode levar a medidas punitivas como a perda do emprego, o fechamento de escolas ou a maior supervisão do Estado, entendida como perda de autonomia dos docentes e das escolas; para as provas e *rankings* que incentivam a competição e desconsideram fatores externos que afetam o desempenho dos alunos; para o afunilamento curricular e avaliações parciais; para as injustas bonificações e gerenciamento dos tempos e conteúdo a serem ensinados; e, enfim, para o adoecimento do professor (Idem, p.1375-1376).

Segundo Ximenes (2012), esse sistema pode oferecer graves riscos à igualdade na educação: “a tendência é a ampliação da pressão produtivista sobre professores e escolas, estimulando estratégias de resistência e a adoção de mecanismos de diferenciação na rede pública” (XIMENES, 2012, p.358).

A responsabilidade atribuída ao professor exige respostas aos padrões estabelecidos, sendo indiferente às peculiaridades sociais quando se fala em educação, como se fosse possível ter uma única visão sobre o mesmo problema. As consequências têm se projetado sobre o trabalho do professor e as ações destes em sala de aula.

Pena (2011, p.29) aborda que a educação está a serviço da produção de um novo tipo de homem e a escola é chamada a dar sua contribuição que na figura do professor lhe atribui uma nova função, a de formar pessoas competentes e flexíveis, pessoas “empregáveis” e passíveis de serem absorvidas no mercado cada vez mais exigente e seletivo. E, se este sujeito não tem sucesso, o professor continua sendo responsabilizado pela crise da educação.

Diante do novo contexto exige-se maior flexibilidade da escola, do professor que muitas vezes não está apto para corresponder às novas exigências ou não possui os meios necessários para fazê-lo:

(...) as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Ball (2005), aponta que a performatividade e o gerencialismo agem mudando os significados do que é ser professor, acontece uma reforma desse professor à medida que “são transformados em produtores fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (BALL, 2005, p.546). Os professores passam a ser reformados para atuarem como técnicos e, por mais que resistam, cedem à performatividade a partir do momento que buscarão dar conta das novas

demandas, pois seu trabalho estará sendo julgado, mensurado e comparado com base nas metas a serem atingidas.

Em outras palavras, ocorre que na realização do trabalho do professor, a docência se materializa numa confluência de fatores, os mais diversos, e as políticas educacionais que se apresentam e que os gestores buscam implementar é apenas um desses. Nesta perspectiva, tem-se pretendido, neste estudo, fazer a análise do trabalho do professor a considerar o conceito de *docência em contexto*, utilizado por Pinto (2012), ao analisar os impactos das políticas públicas na prática educativa das escolas, especificamente, no campo da didática.

Para o autor, o conceito de docência em contexto parte de três dimensões: “a dimensão do contexto institucional, a dimensão do contexto da unidade escolar e a dimensão (subjetiva) do professor como pessoa e como profissional” (PINTO, 2012, p.513). Além dessas dimensões é preciso considerar que:

[...] a prática docente, assim como as demais práticas sociais, são condicionadas pelo contexto da sociedade em que estão inseridas, em um determinado espaço e tempo histórico marcado por diferentes condições econômicas, políticas, sociais, culturais (p. 517).

A dimensão do contexto institucional é, segundo o autor, a que diz respeito aos entes federados dos quais partem as determinações mais gerais, via políticas públicas, que refletem diretamente na prática docente, pois se dão a partir delas as orientações balizadoras do ensino e do trabalho do professor, a serem implementadas por governos e escolas (p.518).

A dimensão do contexto da unidade escolar é imbricada a do contexto institucional e carrega também suas próprias marcas fruto da comunidade em que está inserida. Na dimensão subjetiva do professor, o autor destaca o anacronismo de sua condição profissional, pois ao tempo em que segue um planejamento realizado de modo coletivo, exerce sua ação de modo solitário, colocando, portanto, a sua subjetividade na mesma (p.520; 527).

Por isso a importância que vem se dando, neste trabalho, de considerar o contexto das reformas políticas educacionais em âmbito nacional, a caracterização dessas na rede local, bem como a realidade educacional, em termos de unidade escolar, em que os professores sujeitos desta pesquisa estão inseridos. Compreende-se, pois, que a atuação docente é diretamente influenciada por práticas institucionais de modo geral, que envolvem orientações curriculares nacionais, diretrizes de ensino, planejamento local, objetivos escolares e envolve também a

ação do professor enquanto pessoa social, suas crenças e concepções, e enquanto profissional na constituição da sua prática ao longo do tempo.

A interação do professor com o contexto institucional e com o contexto da escola está relacionada tanto com os saberes que ele foi construindo em sua trajetória profissional, quanto às suas características mais pessoais. O repertório ao qual cada professor recorre, como agente pedagógico, está relacionado inicialmente a tudo aquilo que constitui sua condição humana [...] (PINTO, 2012, p.529).

Portanto, entende-se que a fala do professor é fruto da materialização de suas práticas que deve ser compreendida e explicada em referência à formação que o professor teve, às orientações, à supervisão pedagógica que ele recebe com a equipe da coordenação, os tipos de apoio, bem como as cobranças e os dispositivos da política educacional. Nessas condições, as reformas se apresentam como mais um elemento que normatizam as atividades institucionais da escola e, conseqüentemente, o trabalho docente, direcionando assim a prática pedagógica dos professores.

3.2 A ampliação da função docente e as novas exigências para a atuação do professor

O professor reformado, que desenvolve seu trabalho dentro de uma confluência de fatores, dificilmente vai refletir sobre sua prática, uma vez que ele deve ter competências técnicas e suas ações devem estar pautadas em três princípios do modelo de competência: “saber, saber fazer e saber ser” (LÜDKE E BOING, 2004, p.1167). Ou seja, se esse trabalhador, aqui no caso o professor, quiser se manter no mercado de trabalho ele deve cuidar de ser competente. É uma nova noção de empregabilidade que surge nesse contexto em que:

[...] cada assalariado [deve assumir] a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências. Não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo. A empregabilidade consiste em se manter em estado de competência, de competitividade no mercado (LÜDKE E BOING, 2004, p.1167).

Portanto, o trabalho do professor, hoje, se reveste de outras obrigações, de outro caráter que vai além do ensino. Segundo Oliveira (2004), as exigências para com o professor estão além da sua formação. Muitas vezes o professor está em sala de aula mais como um agente de políticas sociais do que mesmo como professor. “Muitas vezes esses profissionais são obrigados

a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

São situações como estas que, paulatinamente, contribuem para o desgaste do professor enquanto profissional. Não que o professor tenha que se fazer de indiferente diante de determinadas situações na sala de aula, porém nada pode substituir a função primeira do professor que é o ensino. É a partir desse aspecto que se alimenta o sentimento de perda de autonomia do seu trabalho, de desprofissionalização, o que ocorre de fato, e até mesmo como a autora coloca “perda de identidade profissional”, pois o professor passa a perceber que ensinar já não é a sua atividade fim, não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004).

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora 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. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Visto, grosso modo, o envolvimento do professor em todas essas dimensões poderia reportar a uma participação mais efetiva no contexto escolar. Ao contrário, o que é posto é feito de forma pronta e acabada visando apenas os fins. Do professor se exige que o faça, mas, muitas vezes, não se oferece as condições necessárias.

Ocorre, conseqüentemente, uma intensificação do trabalho docente. Não se pode ver como negativa a questão do planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva sobre currículo e avaliação, ao contrário, seria de fato positivo se não houvesse um distanciamento entre o que está posto na teoria e o que efetivamente são as condições da escola e do professor para realizar. Geralmente, todas essas imposições ao professor não consideram o ambiente em que o profissional está inserido, o público que ele atende, as suas reais condições de trabalho. Desta feita, acaba-se por produzir uma máxima exigência ao professor, uma intensificação do seu trabalho que leva o profissional a tomar medidas, muitas vezes errôneas, para dar conta das cobranças ou, quando não consegue, ocorre o adoecimento em sua profissão.

[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Além das questões de formação já tratadas aqui, direcionadas para uma formação básica e técnica mais voltada para o viés instrumental, o professor é medido por sua competência. Segundo Torres (2009, p.165), essa já é uma realidade de muitos países em que os professores precisam comprovar conhecimentos e competências para serem contratados.

O que ocorre, segundo Campos (2005, p.18), é que as reformas educacionais, implementadas nos últimos anos, trouxeram uma ampliação da supervisão pedagógica, outrora existente, que se restringia à capacidade administrativo-pedagógica do professor, que passa a ter seu desempenho medido pelo sucesso da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, passa a ser responsabilizado por resultados escolares ruins.

O professor precisa encarar como pacote completo dessas políticas educacionais uma classe numerosa de alunos para a economia de custo com contratação de outros professores, o que tem reflexo direto sobre o rendimento dos alunos, pois uma classe numerosa prejudica o trabalho mais aprofundado com todos, além da ampliação do tempo escolar, traduzido nas horas e dias letivos. Questões como estas são traduzidas em rendimento por aluno que reflete diretamente no salário do professor, símbolo da sua capacidade. Por estas razões, não incomum é o absenteísmo docente (TORRES, 2009, p.172) que não é nada além da ausência do professor, um distanciamento, de todo o processo por ter sob sua responsabilidade muitas atribuições e nenhuma condição de realizá-las.

São substanciais as relações de precarização e intensificação do trabalho docente propriamente dito. Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p.105), baseados em Hargreaves (1998), caracterizam esse processo de intensificação traduzido em redução do tempo para descanso, falta de tempo para capacitação, sobrecarga de trabalho (produzir mais em menos tempo), realização do básico para ganhar tempo, imposição de especialistas e introdução de tecnologias para suprir a falta de capacitação e viabilizar o trabalho e, chamam a atenção para o perigo recorrente nesse processo de intensificação que se apresenta com faces de uma profissionalização.

O que precisa ser entendido e colocado em prática é que todas as questões sobre qualidade de ensino, bem como de desempenho docente, devem ser tratadas de forma integralizadas, como um conjunto, para fins de efetiva melhoria. Com as condições físicas de trabalho que demandam a profissão docente, bem como as relações pessoais necessárias, o salário, a tecnologia, as capacitações em serviço ou as avaliações, se continuarem a ser vistas como medidas paliativas dentro das reformas, isoladas em si, dificilmente se chegará a uma

educação de qualidade e, o trabalho do professor continuará a ser afligido (CAMPOS, 2005, p.21).

O resultado de todo esse movimento de precarização e intensificação do trabalho do professor tem refletido diretamente na sua saúde. Assunção e Oliveira (2009), apresentam que o professor em situação de trabalho, sob pressão temporal, pode se descuidar de cuidados habituais com a saúde, como postura e controle da voz, que teria se o trabalho fosse desenvolvido em outras condições. Segundo as autoras, a gama de atividade que o docente realiza simultaneamente (ministrar aulas, atender alunos, controlar indisciplina, preencher instrumentos e formulários de controle) tem o levado ao cansaço físico, vocal e mental, sendo o último de maior incidência. Tudo isso em decorrência da falta de condições para que os professores possam dar conta das novas demandas:

[...] o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p.366).

Não há dúvidas de que as novas políticas educacionais, em face de uma educação de qualidade, trouxeram significativas mudanças para o trabalho do professor, bem como aos impactos dos resultados das avaliações em larga escala: “O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

O professor e, tampouco, o trabalho docente, podem ser relegados a segundo plano como se fosse competência do professor se adaptar a objetivos e fins previamente estabelecidos. Quando se trata de ensino, o professor precisa ser o canal direto das políticas educacionais para a real qualidade do ensino, e não simplesmente ser insumo dessas políticas reformistas para a execução e implementação delas.

É necessário que o professor tenha clareza sobre seus limites, suas possibilidades de reflexão e que busque ampliar suas margens de autonomia profissional e compreensão mais alargada da realidade escolar. A prática educativa não deve ser entendida e aceita pelo professor como restrita ao ensino de conteúdo, mas também como uma prática social e política que exige do professor autonomia e posição diante das exigências institucionais.

3.3 As bases da possibilidade de um enfrentamento docente

Contreras (2002, p.149), ao fazer uma análise sobre o paradigma do professor reflexivo, destaca que é preciso considerar como os professores constroem, no exercício da prática, o seu papel para assim compreender as possibilidades de uma reflexão dentro da ação. Segundo o autor, ao se incorporarem à escola, os professores passam a responder pelas mesmas pretensões da instituição, inserindo-se naquela cultura escolar buscando um equilíbrio entre suas concepções e o que se espera dele na instituição.

Para tanto, ao tomar como referência os estudos de Lortie (1975), o autor aponta algumas orientações que o professor tende a desenvolver sobre seu trabalho quando imerso numa determinada cultura escolar: o ‘presentismo’, que diz respeito a concentrar esforços na própria sala de aula para o alcance dos resultados em curto espaço de tempo; ‘conservadorismo’ que trata de abster-se de discussões ou reflexões sobre mudanças no desenvolvimento do trabalho; e o ‘individualismo’ em que prefere não colaborar com os colegas por medo de críticas ao trabalho que realizam (CONTRERAS, 2002, p.149-150).

De outra forma, os professores têm se limitado ao exercício de uma prática mais imediata à sala de aula, até mesmo pela natureza da própria escola. O autor aponta para poucas possibilidades de os professores desenvolverem uma reflexão crítica sobre seus trabalhos, pois:

Se a forma pela qual assimilam e entendem seu trabalho se reduz a propor problemas que se limitam ao aqui e agora da vida em sala de aula, sem colocar em xeque as perspectivas vigentes e isoladas do resto dos colegas, dificilmente se pode esperar que transcendam em sua reflexão os valores e práticas que a escola legitima (CONTRERAS, 2002, p.150).

Ocorre que a prática do professor tem sido permeada de ambivalências, considerando o duplo valor que constitui a natureza da escola, e acaba configurando o papel que os professores desempenham. Os docentes tendem a se dividir entre a burocracia do sistema escolar, que é aquela mentalidade tecnocrática que impulsiona o funcionamento da escola e, entre as reais necessidades e anseios dos alunos na sala de aula (Idem, p.150-151).

Há ainda a contradição de concepções: diz-se da necessidade de formar um sujeito crítico, autônomo que possa viver plenamente em sociedade, mas formam-se pessoas que devem seguir o que é ensinado, mediante uma lógica tecnocrática. Ao que parece, a escola encontra-se responsável por dar retorno à sociedade de muitas questões que fugiram da excepcionalidade do ensino, são questões sociais, econômicas, educacionais que perpassam o

ambiente escolar e cobram da escola uma resposta. Segundo Contreras (2002), o sistema e as instituições não confiam no próprio professor como capaz de conduzir, por seus conhecimentos, a formação humana e, por isso, seu trabalho é regido por inúmeras determinações. Verifica-se que os professores são responsabilizados por todas as demandas que permeiam a escola. Portanto seguir as determinações dadas, por meio de uma lógica tecnocrática de ensino, torna-se uma segurança ao trabalho que realizam e quando ocorre de não alcançarem o que é determinado a defesa está na transferência da culpa para o colega que o antecedeu, para o aluno, famílias, dentre outros (Idem, p.152-153).

Parece haver uma diferença entre finalidades educacionais e a forma como o trabalho é definido e, nesse meio, a sala de aula acaba sendo o espaço de decisão do professor. Como o docente pode se posicionar mediante essa duplicidade que permeia o sistema escolar? É necessário que o professor faça valer sua autonomia profissional que não corresponde à autonomia prática de apenas trabalhar o currículo, aceitando as imposições de forma passiva.

Contreras (2002), desenvolve uma análise sobre a autonomia como um processo constante de construção em que se entrelaçam várias dimensões: sociedade, professores, instituições, dentre outros. Considerando que a profissão docente é composta de algumas obrigações (como: moral, compromisso com a comunidade e com a competência profissional), o autor diz que a autonomia é um direito tanto trabalhista quanto uma necessidade do ensino (Idem, p.193).

Como um direito trabalhista, a análise da proletarização indica a perda de autonomia do trabalho, pois o professor segue prescrições externas, “perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiam um trabalho integrado” e, quanto à autonomia ser uma necessidade da educação, diz respeito a que os valores e pretensões educativas têm sido coisificados, a partir do momento que se prescreve a prática educativa do professor se prescreve, necessariamente, o aumento dos resultados, instrumentalizando assim a prática educativa (Idem, p.194).

O conceito de autonomia abordado pelo autor não pode ser compreendido como uma autonomia individual e pessoal, em que os sujeitos se cercam em suas práticas e conhecimentos, como é o perfil do profissional técnico, e resolve as questões profissionais de forma isolada. Ao contrário, a autonomia desejável se dá no campo das relações, onde os conflitos e diferenças são deliberados de forma coletiva, é um processo sempre em construção – como são as demandas do ensino – e não algo definitivo e fechado.

Se quisermos construir uma noção de autonomia onde o critério próprio, moral e intelectual não signifique o solipsismo, a arbitrariedade ou o individualismo, a obrigação moral que entranha a prática pedagógica deve buscar o contraste e a discussão pública dos princípios e finalidades educativas e de sua realização (CONTRERAS, 2002, p.200).

Essa forma de entender a autonomia insere-a numa dimensão participativa, social, deliberativa, pois prevê a participação da comunidade como um todo no debate dos objetivos educativos. O próprio professor reconhece que a razão de sua função é social, portanto, é na relação com a sociedade que o professor tem o meio seguro de desenvolver sua autonomia, que não é impositiva, mas que ouve os anseios sociais e se faz entender enquanto profissional. A razão da atividade educacional não pode excluir as perspectivas sociais em torno da educação para atender apenas a aspirações educativas dos profissionais.

O entendimento recorrente de autonomia, presente nas escolas, se volta para a autonomia do professor na sala de aula e para sua capacidade de resolver internamente os conflitos. De outra forma, parece ser uma autonomia falsa ou aparente, pois se dando de forma interna tende a reproduzir objetivos educacionais de especialistas que são determinados a partir de um paradigma técnico, instrumental e racionalizador da prática educativa.

Contreras (2002) defende que o alcance de uma autonomia real e a superação da falsa autonomia depende da reflexão e análise em torno da própria prática. É analisar as suas limitações e procurar ultrapassar os limites dela, identificando as possibilidades de ir além do existente. Na visão do autor, a reflexão crítica envolve a problematização das práticas, valores e instituições (Idem, p.202-203). Assim, a autonomia seria um processo de emancipação em que além de analisar a própria prática, de atender aos objetivos do ensino obrigatório, o professor vai ainda analisar criticamente a cultura que envolve o ensino escolar, atento para as necessidades de seus alunos, mediando os interesses e necessidades da comunidade e mantendo uma distância crítica desses interesses. Isso é autonomia profissional.

A noção de autonomia entendida pelo autor vai à contramão de uma perspectiva unificada de ensino em que os meios e os fins se dão de forma determinada, sem possibilidade de variação. Ocorre que a educação não se dá de forma integralmente lógica e sequencial e, portanto, segundo o autor, é necessário que o professor tenha a consciência de que, ao questionar os valores educacionais, a sua prática e os limites dela, as saídas ou respostas que possivelmente encontrará serão apenas parciais, considerando que envolve a consciência de si

mesmo enquanto profissional e pessoa, envolve a percepção de outros, bem como aos processos educativos. Ou seja, quando se trata de educação, há sempre uma relação direta entre obrigação moral, compromisso social e perspectivas pessoais (CONTRERAS, 2002, p.207-208).

De outro modo, o conceito de autonomia sobre o qual o autor se debruça visa à independência profissional, partindo das orientações pedagógicas que norteiam a prática do professor, ressaltando que esta não pode se dar de forma isolada, e dependente de orientações definidas por outros, visto que não se pode assumir um compromisso moral, social que não parte de si. Essa perspectiva de autonomia visa um equilíbrio entre as exigências institucionais e as convicções docentes, por meio do distanciamento crítico.

No entanto, o autor reconhece a dificuldade do desenvolvimento da autonomia profissional do professor em virtude do pouco espaço que ele ocupa dentro do sistema gestado por uma administração burocrática que regula e controla as relações presentes na educação, principalmente, o trabalho do professor, que só tem sua prática reconhecida se for aquela legalmente estabelecida pela administração. Contreras (2002, p.224) ratifica a dissociação entre os planos de argumentação e execução em que os professores se encontram no último plano, cabendo a eles o papel de receptores e efetivadores de um discurso do qual não participam e, no máximo, reagem aceitando ou desenvolvendo uma resistência prática que pouco influi no debate.

Apesar das novas reformas educacionais buscarem apresentar outra relação da escola com a sociedade e, conseqüentemente, com o professor, fazendo-os crer numa possível autonomia, Contreras (2002), afirma que essa noção de autonomia é ambígua. As reformas da década de 1990 sustentam dois pilares de mudanças: a descentralização do currículo, aliada à autonomia de escolas e professores (p.236). Para o autor, o que existe é uma nova roupagem das reformas, se antes os professores poderiam adaptar o currículo ao contexto local, agora eles devem, como parte de suas responsabilidades, promover essa adaptação e desenvolvimento de um currículo oficial à realidade local, pois a descentralização do currículo traduz a participação de escolas e professores no processo de reforma através da mediação que realizam com a sociedade e, ao fazerem a adaptação, é como se o currículo se tornasse próprio do professor, bem como a reforma (p.237). Essa devolução, por parte do Estado, de participação das escolas, professores e comunidade na matéria educacional é parcial, interferindo apenas na organização curricular da escola a que pertencem. Além de ser uma devolução que se traduz em participação mais administrativa, os professores acabam sendo ainda mais responsabilizados pelo desenvolvimento do currículo e de suas escolas.

O trabalho dos professores já não se circunscreve à sala de aula e aos alunos concretos para os quais ensina, mas agora abrange a preocupação com a escola como unidade educacional. [...] A avaliação que hoje possa ser feita sobre a qualidade de uma escola ou de uma instituição não poderá se dissociar da avaliação sobre a qualidade de seus professores (CONTRERAS, 2002, p.241).

No entanto, essa autonomia existente no espaço escolar não é a desejável ao profissional, pois tende a isolá-lo no seu contexto local, restringindo sua atuação ao espaço mais direto da escola e da sala de aula. Seria uma falsa autonomia que controla os processos de ensino e seus trabalhadores, bem como os responsabiliza sem aumentar seu plano de atuação.

É necessário que os professores tenham consciência de seus limites na prática, de como acabam sendo objeto das reformas, para alcançarem a autonomia profissional defendida por Contreras (2002) e, de forma a ter condições intelectuais e políticas de se contrapor às determinações, exigências e cobranças as quais alteram as dinâmicas e finalidades de seu trabalho, restringindo, assim, sua autonomia profissional. Nesse sentido, são esclarecedoras as análises de Giroux (1997), enfocando os professores como intelectuais transformadores e a categoria de resistência.

Giroux (1997) reconhece que a crise presente na educação, que tem levado ao enfraquecimento do professor e à perda de poder sobre as condições de trabalho, em virtude da crescente ideologia instrumental em torno do trabalho docente, sucede-se dos programas de formação que têm dado ênfase a essas ideologias (p.159). No entanto, apesar do cenário desfavorável ao professor, o autor acredita ser propício para o engajamento dos professores numa crítica em torno da formação, da prática, das condições de trabalho, podendo os docentes contribuírem para o campo educacional como intelectuais transformadores.

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p.161).

Segundo o autor, os professores devem ser ativos quanto aos processos que envolvem a escolarização, tendo claros os objetivos de ensino que pretendem. A função social do professor

está diretamente ligada à função da escola, que vai além da transmissão de valores e conhecimentos, mas que legitima formas de vida. Portanto, a escola cumpre um papel essencial, assim como o professor que não pode se isentar diante das relações se sua pretensão for de formar sujeitos ativos e críticos (Idem, p.162-163).

Para o autor, o papel dos professores enquanto intelectuais transformadores é promover a mudança, por intermédio do diálogo crítico e de possibilidades, buscando articular o político ao pedagógico e vice-versa. Assim, se alcançaria uma forma de igualdade em que todos estivessem incluídos de maneira democrática, e participassem do debate educacional, criticamente, tendo os estudantes um espaço ativo na sua aprendizagem (Idem, p.163).

Formar um processo de resistência por parte dos docentes, no qual, na opinião do autor, melhor caberia o termo ‘contra hegemonia’, pois não se reduz a uma resistência vazia, sem um projeto político, mas, um processo em que se estabelece uma nova relação por meio de esferas públicas alternativas que engendrariam um espaço de lutas que considera o lado político, teórico e crítico que se estabelece em torno, tanto da dominação, quanto da oposição (GIROUX, 1997, p.199). O currículo de formação de professores deve ser um espaço que considera as formações culturais, sociais, políticas e econômicas para que se possa garantir a formação de sujeitos plenos – professores e alunos – politicamente falando. Em outras palavras, o currículo de formação de professores precisa incorporar uma “forma de política cultural (...) que sirva para organizar e legitimar modos específicos de dominar, organizar e experimentar a realidade social” (Idem, p.205).

O professor assume, portanto, um papel fundamental na educação. Ele faz parte das relações de poder que se desenvolvem no contexto escolar e, muitas vezes, se fortalecem diretamente nas práticas de ensino, cabendo ao professor mediar essas relações e ainda buscar para si, enquanto profissional, e para a educação de modo geral, um sistema de participação democrática com fim à formação dos seus alunos. O professor não pode, portanto, ser neutro diante da complexidade escolar, mas pode optar por ser passivo e responder com o seu trabalho aquilo que dele é exigido. Mas, espera-se do professor, enquanto agente social, que desenvolva estratégia de resistência e autonomia diante das exigências institucionais que moldam o seu trabalho.

Os professores sujeitos dessa pesquisa sinalizam para mudanças no trabalho pedagógico, a partir da focalização na busca de resultados mediante as avaliações em larga escala que tem impactado a realização da prática. Dentre as modificações apontadas e a serem

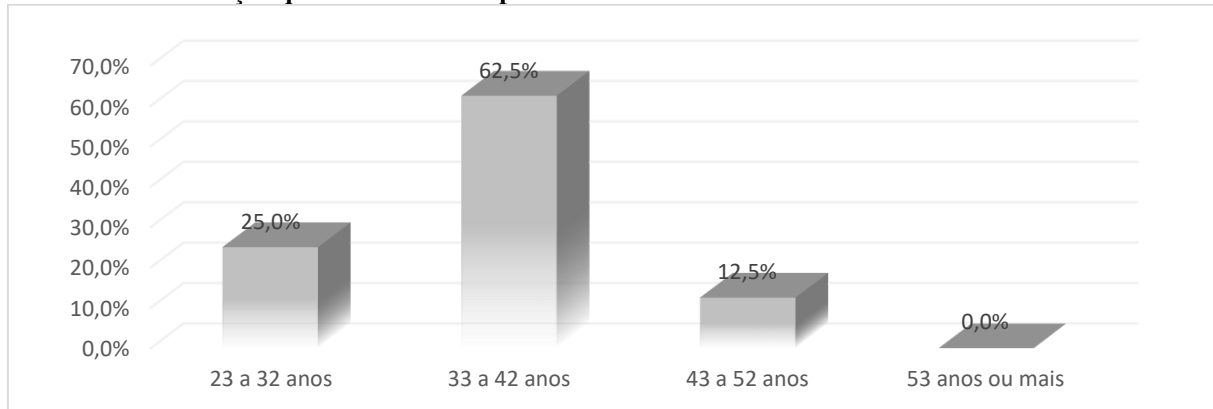
melhor discutidas, os docentes destacam a racionalização desse trabalho que deve ser bem administrado considerando as demandas do ensino expressos na quantidade dos descritores e habilidades que precisam alcançar com os alunos; além dos projetos escolares, diagnósticos e o trabalho que se estende afora da sala de aula que depende unicamente do professor, e o tempo que eles dispõem para atender devidamente cada demanda.

Questões como essas têm exigido muito do professor tanto em capacidade para realizar – o que requer mais conhecimento, mais capacitação e profissionalização do docente – quanto dos esforços que o professor tem empreendido para alcançar as exigências e cobranças estabelecidas em resultados e metas. O aumento da prática pedagógica, das ações didático-metodológicas que o docente já desenvolve é o que se mostra mais recorrente, o meio mais prático como enfrentamento desse contexto.

O perfil dos professores aqui em questão se caracteriza de certa experiência profissional e domínio dos vieses do ensino, porém, diante de tal contexto de modificações, os docentes apontam para um acossamento do trabalho que tem refletido na autonomia, na desprofissionalização e até na limitação do que vem a ser a identidade profissional.

3.4 Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa

Como revelam os dados coletados, os sujeitos da pesquisa constituem-se ao que se refere ao gênero, em sua maioria, do sexo feminino. Do total de 8 (oito) professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 6 (seis) são do sexo feminino e apenas 2 (dois) são do sexo masculino. Com relação à idade desses profissionais, revela-se que 25% (vinte e cinco por cento) tem entre 23 (vinte e três) a 32 (trinta e dois) anos, 62,5% (sessenta e dois e meio por cento) possuem entre 33 (trinta e três) a 42 (quarenta e dois) anos e 12,5% (doze e meio por cento) tem entre 43 (quarenta e três) a 52 (cinquenta e dois) anos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1: Distribuição quanto à idade dos professores

Fonte: Resultados da Pesquisa (2017).

Em termos de idade, este grupo de professores apresenta certo amadurecimento dentro da profissão e revela uma permanência no magistério por um período de tempo maior, o que remete diretamente às exigências do plano de carreira do profissional professor, além do aspecto relacionado à experiência profissional. Os dados revelam que 50% (cinquenta por cento) dos professores sujeitos desta pesquisa se encontram entre 5 (cinco) e 8 (oito) anos de experiência no magistério, 12,5% (doze e meio por cento) entre 8 (oito) e 13 (treze) anos e 37,5% (trinta e sete e meio por cento) entre 13 (treze) e 23 (vinte e três) anos de exercício no magistério.

Tabela 1: Caracterização do perfil profissional dos professores

Idade				Sexo		Anos de Docência			
23-32	33-42	43-52	+53	Mas	Fem	5-8	8-13	13-23	+23
25%	62,5%	12,5%	0%	25%	75%	50%	12,5%	37,5%	0%

Fonte: Resultados da Pesquisa (2017).

Os professores, sujeitos desta pesquisa, têm vivido diferentes fases do ciclo profissional de acordo com Huberman (1995), anteriormente abordado. Essas diferenças dentro de uma mesma classe de profissionais, por vezes de profissionais de uma mesma escola, podem se mostrar reveladoras e até determinantes da ação docente. Os professores que possuem de 5 (cinco) a 6 (seis) anos de experiência encontram-se na fase da *estabilização e consolidação de um repertório pedagógico* demonstrando um sentimento de escolha e de pertença à profissão, de fato. Já os profissionais que variam entre 12 (doze), 15 (quinze), 21 (vinte e um) e 22 (vinte e dois) anos de experiência no magistério estariam na fase de *diversificação, ativismo e questionamento* o que garante conforto e até autonomia profissional, proporcionando a vivência de experiências pessoais enquanto profissional ou até de crises existenciais (p.41). São,

portanto, fases diferentes de um processo de constituição profissional que pode ser considerado estável, levando em conta os diversos fatores que influenciam a escolha profissional e a permanência nela.

Quanto à escolha da profissão de professor, são variadas as razões que encaminharam estes profissionais à posição que estão. Alguns se reportam a essa questão não como uma escolha, mas como falta de opção à época, sendo a escola o meio mais rápido de emprego, o que levou alguns destes professores a fazerem o magistério. Outra face do mesmo processo é a questão do retorno financeiro, em que o magistério se apresentava como a opção que garantiria o retorno mais rápido. Outras razões apontam para a vocação e o sentimento de admiração e amor à profissão. Há ainda aqueles que tomaram incentivo da família para a escolha profissional, bem como referências profissionais de quando eram alunos (se reportando aos professores que tiveram no Ensino Fundamental e Médio), ou de atuação profissional na área administrativa da escola que levou ao contato com a pedagogia.

Apesar das razões as mais variadas que levaram à escolha profissional e mesmo havendo por vezes o desejo de outra profissão que não se concretizou, os professores, em sua totalidade, demonstram tranquilidade e afetividade com a profissão, revelando o agrado que possuem ao verem o aprendizado dos alunos, o reconhecimento por parte destes, o compartilhamento de conhecimentos e o sucesso profissional dos alunos. Porém, destacam-se também aspectos negativos como a cobrança e a falta de apoio do governo, a desvalorização que sofrem por parte do município ou do estado, tanto no tocante à falta de respeito com a profissão e, conseqüentemente, com o profissional, bem como as questões salariais e, por fim, a negligência da família quanto ao processo de escolarização dos filhos.

Dos professores que responderam à questão sobre o nível de escolaridade, 73% (setenta e três por cento) possuem ensino superior em Pedagogia e destes, 27% (vinte e sete por cento) registram também ensino superior em outras licenciaturas. Da totalidade dos professores sujeitos desta pesquisa, 50% (cinquenta por cento) realizaram o curso superior de forma presencial, 25% (vinte e cinco por cento) fizeram a graduação semipresencial e outros 25% (vinte e cinco por cento) a distância, não havendo nesta amostra professores que tenham realizado formação superior no exercício da profissão.

Mas, revela-se uma forte preocupação desses professores com a continuidade dos estudos que partiram da formação inicial, pois 100% (cem por cento) da amostra possuem curso de pós-graduação *lato sensu*, a especialização, em áreas as mais diversas, no intervalo de tempo

entre 2001 (aqueles com mais tempo de experiência profissional) a 2016 (professores com menos de 10 anos na profissão), em instituições que oferecem curso a distância ou presencial:

Tabela 2: Distribuição quanto à Pós-Graduação e a instituição de formação

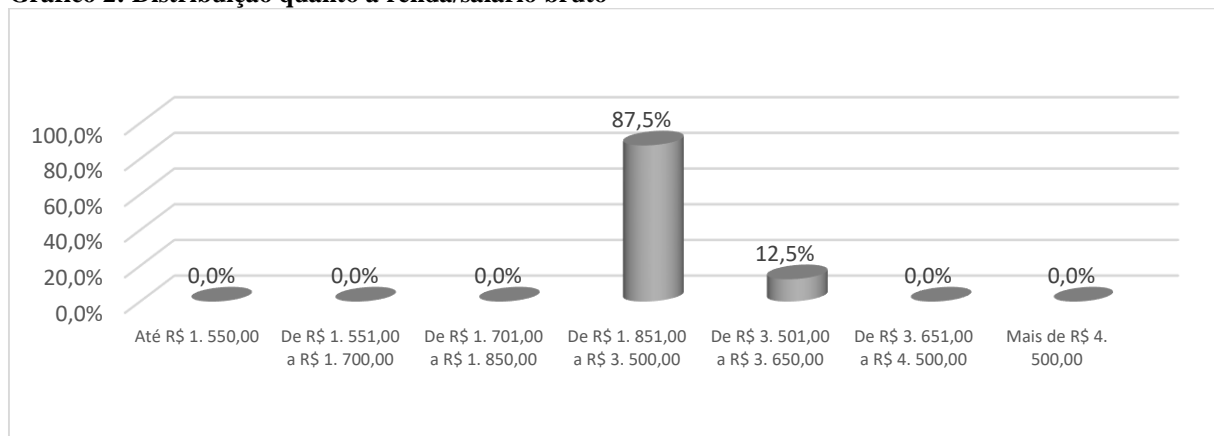
Especialização	N/R	Instituição				
		Faculdade SINAL	Claretiano	Faculdade Reunidas	Euclides da Cunha	Pinho Augusto do Amaral
Meio Ambiente e Desenv. Sustentável					1	
N/R	1					
Ensino Especial*		2				
Gestão Educacional			1			
Gestão e Orientação Escolar				1		
Psicopedagogia					1	
Metodologia do Ensino						1
Planejamento e Gestão					1	
Total	1	2	1	1	3	1

***O Professor P1 informou que possui duas especializações (Pós-Graduação) em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável e também em Ensino Especial.**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2017).

Essa necessidade de especialização é uma busca imediata pela profissionalização, que tem se tornado cada vez maior a partir das reformas educacionais e a garantia de acréscimos salariais. Os dados apontam que os professores possuem uma condição salarial relativamente boa por possuírem formação em ensino superior, com adicionais do curso de especialização e outras vantagens que se acumulam ao longo da carreira, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Distribuição quanto à renda/salário bruto



Fonte: Resultados da Pesquisa (2017).

Ao analisar a formação, o trabalho e as condições salariais dos professores não é possível negar a existência de uma melhoria salarial, em virtude do nível de formação, que confere uma estabilidade financeira mesmo que não seja a desejável ou adequada à profissão,

uma vez que 87,5% (oitenta e sete e meio por cento), ou seja, 7 (sete) professores, têm a necessidade de agregar mais um turno de trabalho, como regentes de sala de aula, em outras escolas para complementar a renda, com exceção de um (a) professor (a) que trabalha um único turno. Além de se desdobrarem em dois turnos de trabalho, há professor (a) que desenvolve outros meios de obtenção de renda. Observa-se, portanto, que para garantirem um nível de vida razoável continua sendo necessário que os professores se empenhem em dupla e, muitas vezes, tripla jornada de trabalho como é o caso da professora P01.

É possível que a busca pela complementação salarial se justifique, principalmente, pelo papel financeiro que os docentes ocupam dentro da renda familiar, pois os dados revelam que 50% (cinquenta por cento) dos docentes são responsáveis pela manutenção familiar, 37,5% (trinta e sete e meio por cento) contam com a ajuda do cônjuge e, apenas 12,5% (doze e meio por cento) com a ajuda de outros membros da família. Da totalidade dos sujeitos desta pesquisa, 87,5% (oitenta e sete e meio por cento) possuem moradia própria e, apenas 12,5% (doze e meio por cento) não possuem.

Quanto à forma de contrato dos professores, 75% (setenta e cinco por cento) são do quadro de servidores efetivos da rede municipal de Ensino Fundamental, vários efetivados recentemente no concurso de 2017, e 25% (vinte e cinco por cento) ainda são provisórios ou temporários. Sobre as possibilidades de progressão na carreira de professor, 6 (seis) professores dizem ter conhecimento sobre a progressão, mencionando-se especificamente os cargos de gestão e, 2 (dois) dizem desconhecer as possibilidades de progressão da carreira.

Quando perguntados se consideram a carreira de professor interessante, 1 (um) professor (a) não respondeu e dos 7 (sete) que responderam a maioria, total de 4 (quatro) professores, apontam para a importância do papel de formar cidadãos conscientes e críticos “contribuindo na transformação do indivíduo” (P02), apenas 1 (um) aponta que pelo salário é uma carreira interessante, mas pela responsabilidade que é grande, não é, e 2 (dois) afirmam que não é uma carreira interessante, pois o professor não goza de um bom salário.

O perfil docente dos sujeitos dessa pesquisa revela sobre professores qualificados, experientes, mas que, de modo geral, têm sinalizado para alguns percalços da profissão que se acentuaram no contexto das reformas educacionais, comprometendo o trabalho docente e são evidenciados por meio da agregação de vários turnos de trabalho; de uma remuneração insuficiente; pouca valorização do profissional; aumento das responsabilidades dos resultados

escolares e até mesmo do pouco envolvimento docente (desconhecimento) com as questões da profissão, dentre outros.

Esse breve diagnóstico situa os professores dentro de uma ambiguidade da atuação docente, caracterizada pelo reconhecimento que o docente tem do papel que desenvolve enquanto profissional e de sua importância social. Porém, nessa condição, encontra-se cerceado em sua prática por diversas questões que comprometem o bom desenvolvimento da sua ação e de seu profissionalismo, precisando enfrentar de alguma forma essa reestruturação do seu trabalho de modo a atender as diversas perspectivas dentro do ensino.

SEÇÃO IV – A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NUM CONTEXTO DE COBRANÇAS POR RESULTADOS

A convivência com cada um dos professores representou a possibilidade de junto a eles refletir em torno do trabalho que realizam e das condições sob as quais desenvolvem a ação educativa, no contexto escolar, com as finalidades educacionais estabelecidas. Foi possível perceber a dificuldade que possuem de falar sobre a própria prática, o que se revelou num certo obstáculo para extrair informações de alguns professores por não se encontrar uma abertura para determinados subtemas. Houve até quem solicitou olhar o roteiro da entrevista semiestruturada antes que a mesma fosse iniciada para ver se teria o domínio suficiente para falar. Já outros viram, realmente, a possibilidade de falar abertamente sobre o que têm vivido na prática, e suas percepções em torno da profissão, mas sempre destacando o bom grado com a escolha profissional que fizeram, e que são compensados, apesar do contexto de trabalho, por meio do rendimento dos alunos. Compensação esta que fez brotar, por vezes, a emoção na fala e nos rostos dos professores.

As inferências a serem realizadas a partir de então, buscam retratar a condição do trabalho docente e a posição do professor, enquanto profissional frente às exigências dele cobradas, a considerar o contexto institucional que se encontra imerso. Após as considerações sobre o trabalho docente, realiza-se uma breve abordagem do papel da coordenação pedagógica como mediadora das exigências por resultados e a atuação docente que, por sua vez, tem conduzido o processo de planejamento do ensino de modo a corroborar para que as determinações gerais do ensino sejam atendidas e os resultados alcançados.

4.1. A reestruturação da rede de ensino e as mudanças no trabalho pedagógico

A reestruturação da rede de ensino fundamental impactou mudanças no trabalho docente e as mais sentidas e destacadas pelos professores nas entrevistas são aquelas de ordem didático-metodológicas, visto que unanimemente os professores reconhecem que a natureza do trabalho que realizam é essencialmente pedagógica.

Tal verificação se encontra na fala dos professores entrevistados, os quais relatam que as principais atividades incorporadas ao trabalho deles, a partir das novas exigências, apontam

para as atividades que envolvem diretamente a ação docente e o preparo dela para atuação na sala de aula, a partir dos novos objetivos educacionais voltados para o alcance de metas.

Dentre essas atividades, aquelas que apontam para a ênfase na leitura e produção de textos, direcionadas com base nos descritores de ensino, são as que se sobressaem na prática do trabalho do professor:

P01: Da leitura e produção. A gente tem um grupo de estudo, aí têm os planejamentos, têm as formações, PNAIC, que também ensinava bastante pra gente, aí têm os projetos na escola. Tem o JEEP que é do SENAC, é um projeto que a gente trabalha o pequeno empreendedor, e os livros deles são ótimos porque já vem interdisciplinado.

P06: A gente trabalha os descritores, né? Faz uma leitura colaborativa. Claro que a gente também tem a preocupação da escrita. A gente tem as formações, né? Eu fiz o PNAIC.

P08: A gente trabalha muito em cima dos descritores, mas não esquecendo a outra parte, entendeu? Na semana a gente trabalha como trabalhava, ler antes, com leitura e interpretação. Pra essa avaliação externa, a gente acaba trabalhando também as mesmas coisas que a gente trabalhava, só que enfatiza “ênfatiza” mais nos indicadores “na” “nos” descritores que a avaliação externa vai cobrar, entendeu? [sic]

Evidente que por tratar-se do ciclo inicial de alfabetização, as atividades da escola sejam direcionadas para esse fim. Contudo, o que se torna patente e questionável na realização do trabalho é a priorização das disciplinas que, no entendimento escolar, são responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e da alfabetização matemática. Parece não haver um reconhecimento de que o desenvolvimento destas capacidades também pode se dar dentro de outros componentes curriculares, o que será melhor abordado adiante.

Porém, o desenvolvimento da alfabetização dos alunos é a base da realização do trabalho pedagógico e o professor tem procurado dentro das suas possibilidades considerar o desenvolvimento do aluno, suas necessidades, articulando com o que dele é cobrado no trabalho dos descritores das disciplinas de Português e Matemática, no alcance das metas, na aplicação prática das formações de modo que contemplem a alfabetização, e, conseqüentemente, o desenvolvimento das habilidades:

P02: Muitos textos interpretações de gêneros textuais muito diferente, os trabalho contextualizado, né? Hoje o nosso trabalho, ele tá interdisciplinar: uma disciplina puxa outra né? De uma você já vai levando pra outra, né? Principalmente é o que nós trabalhamos, é o Português e Matemática né, têm sim, os descritores. [sic]

P04: As estipulações de metas. Têm os planejamentos, as formações né? A gente tem que fazer uma contextualização toda do conteúdo, né? Tentar inserir aquele assunto

na vida do aluno, trazer as competências que ele já tem já na cabecinha dele formada né? Conhecimento prévio pra a gente poder trabalhar esse crescimento do aluno. [sic]

P07: Principalmente acompanhamento do aluno naquilo que ele tá aprendendo. O olhar da gente passou a ser mais qualitativo, na questão da qualidade da criança, o que que ela tá aprendendo? várias atividades, várias formas, mas sempre focando na questão da aprendizagem da criança, qualidade, né? Quanto ela pode aprender. [sic]

A focalização das atividades que tem como fim o desenvolvimento direto do trabalho pedagógico é comumente confundido como qualidade de aprendizagem, haja vista que há uma concentração nos núcleos de conteúdo a serem ensinados. No entanto, o que ocorre é um controle em torno do básico de modo a garantir a alfabetização dos alunos. O domínio desse trabalho, em torno da alfabetização, se acentua cada vez mais mediante atividades variadas que são desenvolvidas dentro do apoio pedagógico. Esse é outra principal atividade dentro da escola que procura atender a necessidade de alunos que são enquadrados em diferentes estágios ou hipóteses de desenvolvimento:

P03: Exigências que às vezes foge a nossa alçada dar conta de tudo isso, porque eu preciso trazer atividades diferenciadas pra cada aluno, né? Se tem um aluno em um grupo, tipo: grupo A, eles estão dentro dessa hipótese no A, são tipo de atividades; B mesmo tipo de atividades do grupo A; Mas tem os alunos D e C que eu preciso trabalhar atividades diferenciadas, então assim pra mim, enquanto uma na sala de aula dá conta de trinta e cinco e nesses grupos separados, é complicado né? [sic]

P05: Apoio pedagógico... principalmente na sala com atividade diferenciada. A gente trabalha com outro apoio que é a questão do remanejamento.

A partir das falas desses professores é possível perceber o direcionamento das ações docentes para o alcance dos objetivos educacionais. Nisto, o trabalho realizado está voltado para as habilidades dos alunos que serão avaliadas, ocasionando aos professores uma ênfase maior na regulação e no acompanhamento de seu trabalho por parte das equipes pedagógicas. Nesse sentido, as formações que possibilitam ao professor maior habilidade na escolha e desenvolvimento de atividades que envolvem os descritores das disciplinas de Português e Matemática, têm sido intensificadas. O professor é chamado a participar destas formações, as quais são consideradas o meio mais eficaz para garantir o suporte pedagógico ao professor.

As formações continuadas ou formações em serviço são consideradas pelos professores entrevistados como importantes ou muito importantes e entendidas como o espaço direto que contam para esclarecerem suas dúvidas do cotidiano escolar, o aperfeiçoamento e atualização do trabalho pedagógico. Segundo os professores, estas formações possibilitam rever as práticas e mobilizar melhor os conhecimentos pedagógicos na busca de melhores resultados.

Destaca-se aqui a tutela dos professores com relação às formações. As capacitações em serviço oferecidas ao professor visam à instrumentalização docente, dotá-los de um repertório de estratégias pedagógicas para o bom desenvolvimento do trabalho em sala de aula e o alcance dos resultados previstos. Por serem o mecanismo que os professores dispõem como mais imediato na prática, vê-se uma dependência das formações para a realização do trabalho. Isso reporta a um estreitamento da autonomia docente que deixam de decidir sobre o que ensinar e passam a aplicar as estratégias repassadas na tentativa de cumprir com as exigências, conforme evidenciado nas falas dos professores.

Além das formações, o desenvolvimento do apoio pedagógico tem sido elementar no trabalho docente. Não há professor que não destaque em sua fala o trabalho que desenvolvem com o apoio pedagógico como sendo central em sala de aula. Essa centralidade dada ao apoio pedagógico leva a duas considerações: a preocupação com o aprendizado do aluno e a qualidade daquilo que ele está aprendendo como é colocado pela P07, na fala anterior, sendo necessário que esse professor dê conta de diversas formas de atividades para o pleno desenvolvimento deste aluno; por outro lado, sabe-se bem que o desempenho individual dos alunos é sinônimo de recursos para a escola, dentro das novas políticas educacionais. Portanto, a focalização no desempenho desse aluno, que outrora ficava esquecido pelo professor, hoje é uma necessidade haja vista a responsabilização que não apenas o professor pode sofrer pelo desempenho desse aluno, mas também a instituição escolar.

Portanto, o apoio pedagógico tem sido o núcleo do trabalho escolar, tanto que tem levado ao desenvolvimento de formações específicas para isso. Aqui, revela-se mais um forte elemento de regulação sobre o trabalho do professor. Para além das atividades cotidianas do trabalho escolar, o professor precisa desenvolver o apoio pedagógico com os alunos que apresentam *deficit* na aprendizagem a fim de equacionar as necessidades. O trabalho do apoio pedagógico, assim como o planejamento do ensino como um todo, é acompanhado pelas coordenações pedagógicas, pelas secretarias e desenvolvido mediante orientações prescritas. Conforme dito pelo P05 anteriormente, a escola trabalha com várias dimensões desse apoio pedagógico. A primeira dimensão é realizada pelo próprio professor, naquele trabalho direto em sala de aula com a utilização de atividades variadas e agrupamentos de alunos em hipóteses semelhantes. Além da regulação, a primeira dimensão do apoio também aponta para o aumento desse trabalho, pois ele soma às várias atribuições que o docente possui na sala de aula, devendo cumprir com esse atendimento especializado. A segunda dimensão trata do remanejamento de alunos com dificuldades pedagógicas entre os anos escolares próximos em que se concentra os

alunos com dificuldades em uma mesma turma que não é a de origem e o professor daquela turma desenvolverá o apoio mediante as hipóteses dos alunos. E o apoio pedagógico na terceira dimensão é aquele oferecido no contraturno, apoio este que nem todas as escolas podem oferecer por falta de pessoal docente.

Quando perguntados se no trabalho recebem alguma formação específica sobre as avaliações externas, 50% responderam que sim e outros 50% responderam que não, isso porque não há cursos que tratem diretamente dessas avaliações, uma vez que todo o trabalho é direcionado para o alcance dos descritores cobrados nesse tipo de avaliação. Portanto, as instruções que recebem são: como trabalhar, grupos de estudo que reforçam as atividades comuns às avaliações, palestras, estudo das metas a serem alcançadas, foco no caderno de apoio pedagógico, análise dos descritores. São feitas recomendações aos professores para que desenvolvam atividades com os alunos nos moldes das avaliações, além da aplicação de simulados dentre outras atividades formativas, que de forma direta e ou indireta, enfatizam as habilidades necessárias que deverão ser desenvolvidas nos alunos do ano escolar em curso.

As constantes formações, os projetos e a centralidade do apoio pedagógico têm levado os professores a trabalharem focados no alcance de metas, tanto próprias quanto institucionais. Isso gera uma sobrecarga do trabalho realizado, pois demanda mais dedicação do professor. Nesse sentido, são valiosos os apontamentos de Oliveira (2004), ao tratar sobre a intensificação do trabalho docente, que se confirmam nesta pesquisa, ao ser o profissional submetido a uma série de atividades consideradas pelos gestores e equipes técnicas como “necessárias” à sua prática pedagógica. Essa é uma categoria muito marcante nas falas dos professores durante as entrevistas e também na aplicação do questionário que sinalizam a todo instante a angústia da ampliação do trabalho, bem como a intensificação do mesmo, quando o foco da realização de mais tarefas, com vista nos resultados:

P03: Quando chegamos em casa temos que dar conta dessas pesquisas, procurar atividades diferenciadas, procurar o que eu preciso trabalhar diferente com aquele meu aluno que está com dificuldade.

P05: Exige do professor que ele é... Esteja bem com seus alunos, né? Que esteja aplicando bem o conteúdo, então isso vem sendo medido atualmente, né? Através das avaliações externas, as avaliações externas são tanto no início do ano, como no meio e no final do ano, né? A partir desses resultados a gente, nós professores e principalmente a coordenação pedagógica e toda equipe da escola, vem desenvolvendo um trabalho assim focado é... Nas dificuldades dos alunos.

P06: Só que no ano de Prova Brasil é bem mais cobrado, tem todo um... Índice né? Que a escola tem que ter.

P08: [A escola passará a realizar] “Um” reforço sobre esses descritores, né? E a gente vai trabalhar duas vezes na semana, terça e quinta. Segunda, quarta e sexta aula como a gente fazia antes né. Descritores de português e matemática. Mas a gente também pode trabalhar em ciências, história e geografia. Com a inter “in-ter-dis-ci-pli-na-ri-da-de”. [sic]

O trabalho do professor tem se estendido para além daquele da sala de aula e mais do que sua carga horária de trabalho. É muito comum ouvir dos professores que o tempo destinado ao planejamento na escola não é suficiente, que ele precisaria de um período exclusivo de planejamento e como não goza dessa prerrogativa, chama para si a responsabilidade de cumprir com o que lhe é cobrado, levando assim o trabalho para casa.

Chama a atenção um aspecto do relato da P08, quando diz da centralidade das disciplinas de Português e Matemática e ressalta uma suposta interdisciplinaridade dessas disciplinas com as outras. Entende-se a interdisciplinaridade à luz de Libâneo (2002), que a define como um processo em que se integram e interagem diversas disciplinas “limítrofes” para a solução de determinado problema. Assim há uma aproximação das áreas e a superação de seus limites. Nesse campo de conhecimento, segundo o autor, é preciso que o aluno estabeleça relações na construção do conhecimento, de forma global, entre os conceitos das disciplinas, as interações entre elas, a relação com a realidade do próprio aluno. Isso demanda, também, uma postura interdisciplinar do professor que envolve o nível de conhecimento, de informação, sua formação crítica e a postura no ato de ensinar (p.74-75). No entanto, parece que a concepção de interdisciplinaridade, trabalhado pela equipe, apresenta-se mais como intertextualidade, conforme destaca a coordenadora pedagógica C04:

C04: Dentro das modalidade de leitura, e principalmente 1º ao 3º ano, tem muita coisas que dá pra gente fazer com texto, dá pra explorar de uma forma riquíssima o texto das outras áreas. Eu acho que isso tem acontecido bem durante esse período, antigamente não era tudo nas suas caixinhas, separadinho. Hoje não, os projetos já são interdisciplinares, as sequências já envolvem essas outras áreas também. E acaba que a gente vai usando pra alfabetizar e pra desenvolver proficiência leitora também. [sic]

Por mais que se negue essa fragmentação dos conteúdos e se diga que há um envolvimento entre as disciplinas, observa-se uma concepção distorcida do que deveria ser a interdisciplinaridade dentro do planejamento. Parece que, além das disciplinas de Português e Matemática terem um peso maior dentro da carga horária semanal, as demais disciplinas também são direcionadas aos propósitos destas, principalmente de Português, sem haver assim uma relação global entre o que é ensinado, mas enfatiza-se, especificamente, as habilidades

leitoras, apesar de o trabalho com sequências didáticas e projetos serem muito presentes na escola.

Portanto, está enraizado na concepção dos professores que é nas matérias de Português e Matemática que os alunos vão adquirir as habilidades necessárias para compreender qualquer outra disciplina que seja, se a base inicial destas duas disciplinas for bem consolidada. Assim, desvalorizam-se os sentidos formativos de outras disciplinas como artes, educação física, história etc. Portanto, com a incorporação destas atividades ou a intensificação das já existentes, o trabalho do professor foi caminhando para mudanças na forma de pensar, planejar e executar o trabalho formativo na sala de aula.

4.2 O que mudou na organização do trabalho pedagógico a partir das avaliações externas?

De certa forma, ao identificar-se as atividades que foram incorporadas ao trabalho do professor a partir das políticas educacionais que focam no rendimento, já se sinaliza para as modificações em torno do trabalho docente e como o mesmo tem sido organizado dentro dessa nova lógica educacional.

Além da reestruturação da rede de ensino apresentada neste trabalho, o ponto de partida determinante para o que tem sido o trabalho do professor nos últimos anos é a centralidade das avaliações externas dentro do espaço escolar. Elas são, por prioridade, aquelas que servem de base na estruturação do trabalho do professor, balizam a qualidade da atividade desenvolvida pela escola e pelo professor, as finalidades educativas da escola e norteiam as instruções normativas do ensino.

Portanto, é notadamente forte e marcado nos dados recolhidos junto aos sujeitos um trabalho delineado pelos referenciais, diretrizes curriculares e descritores do ensino, nada muito além disso. No quadro abaixo, apresenta-se uma síntese dos dados recolhidos junto aos professores, a partir dos quais é possível perceber claramente a relação entre as modificações ocorridas no trabalho do professor e como este tem organizado o seu trabalho a partir das avaliações que a escola realiza:

Quadro 5: Análise dos dados recolhidos junto aos professores das modificações e organização do trabalho pedagógico

Professor	Modificações e organização do trabalho pedagógico
P01	<p>A maior ênfase mesmo tá sendo nesse, na leitura e produção, e português, né? Aí em matemática é os eixos, né?</p> <p>Hoje é feito essas avaliações, o trabalho da gente é focado nisso já.</p> <p>... a gente pega aquele conteúdo, né? E olha lá no livro aquele conteúdo trabalha, e dentro daquele conteúdo a gente elabora questões em cima de um descritor que é o que a gente quer que o aluno... Então a gente trabalha aquilo ali e quando dá um mês a gente elabora um simulado.</p> <p>Tem a provinha da ANA, provinha Brasil, então você faz uma montagem porque ali já vem às questões já com os descritores, faz uma montagem, faz um simulado e aplica pra eles. [sic]</p>
P02	<p>Em relação da sobrecarga, eu acho complicado essa parte porque é muita coisa.</p> <p>Focar realmente naquilo que vai ser realmente cobrado a gente busca aquelas atividades que vai ser cobradas naquele dia. [sic]</p>
P03	<p>São mais de dez habilidades pro terceiro ano em língua portuguesa e mais de dez habilidades em língua “na matemática”.</p> <p>Mas aí tem documentos, né? Tem o plano, tem o referencial curricular que nós trabalhamos em cima dele pra alcançar essas habilidades. Que aí é: leitura, interpretação, várias...sem esquecer das outras disciplinas. Mas assim, o foco principal é a matemática e o português. Posso até trabalhar as ciências interdisciplinando com o português, com a matemática, né?</p> <p>“Eu trabalho” em cima das habilidades que eu preciso desenvolver, né? Visando que ele alcance o mínimo possível de aprendizagem, que o mínimo possível é esse setenta por cento né, de cada conteúdo desenvolvido na sala.</p> <p>Os conteúdos são dentro do que essa avaliação propõe. Então eu trabalho sim, com simulados, com atividades, voltadas, né? Pra desenvolver. [sic]</p>
P04	<p>Nas atividades, as escolas, elas têm tentado se adequar a essas provas que vem de fora, né? Que elas costumam exigir bastante os descritores né, nas atividades de matemática e tudo mais, e a de português principalmente, né? E atingir as habilidades que o município coloca pra gente, que essa escola como escola municipal a gente faz a avaliação do PROA.</p> <p>... a gente tem uma rotina pra fazer, toda semana a gente faz planeja todos os dias, a gente tem aí os descritores pra alcançar né, a gente trabalha vários gêneros textuais. [sic]</p>
P05	<p>A gente trabalha todas as disciplinas né, mas lógico que a nossa prioridade é Português e Matemática.</p> <p>Eu acho a partir dessas avaliações externas, eu acho que o professor tentou focalizar mais.</p> <p>Sempre seguindo um referencial curricular né, os conteúdos são todos referenciais curriculares. E até mesmo a gente busca outras avaliações externas é... Que já foram, né? De anos anteriores externas e para tá fazendo com eles simulados, tá fazendo algumas atividades. [sic]</p>
P06	<p>Vai se organiza assim, tipo assim: todo mês eu trabalho um descritor, dois, aquele descritor que eu trabalhei, eu vou fazer uma... Avaliação diagnóstica, né? Não é uma prova, é uma avaliação diagnóstica [que] são os simulados né, mensais. No mesmo modelo das avaliações.</p> <p>Eu trabalho muito com textos, leitura e interpretação de texto, né? Também trabalho matemática, mas aí a forma que eu trabalho português e matemática, é diferencial de ciências...</p> <p>E eu organizo o meu trabalho, a minha rotina assim, ciências, história, geografia eu também trabalho, mas a ênfase é mais pra Português e Matemática, né? [sic]</p>
P07	<p>Com as habilidades o que que aconteceu: elas mobilizaram ainda mais, facilitaram ainda mais, então você não se prender tanto a buscar conteúdos e ampliar o seu foco, você “diminui” ele, você já fica um pouco mais... É... Focalizado naquilo que você vai trabalhar.</p> <p>Então eu tento fazer da me é... “trabalhar” de uma forma que eu venha alcançar a todos. Se eu não der conta, aí eu vou tentar trabalhar em conjunto com algum aluno ou com os professores da escola. [sic]</p>
P08	<p>Quando... Principalmente quando tá no ano do IDEB, a gente tem mais apoio, né? Assim de... De material, de atividades prontas, né? Dão um apoio muito grande pra gente, né? Então também na “nas” atividades aparece mais modelos de atividade. [sic]</p> <p>O plano de curso, eu tenho que seguir o plano de curso PCN, né? Eu tenho que seguir isso aí e vem também o... “essas” avaliações né, então a gente faz um paralelo, tenta trabalhar o plano de curso com esse paralelo aqui. Então, a gente junta e faz a nossa rotina e vamos lá pra frente. [sic]</p>

Fonte: Resultados da Pesquisa (2017).

É preponderante na organização do trabalho pedagógico a ênfase dada às exigências avaliativas tanto das avaliações externas, quanto das avaliações locais – PROA, SEAPE – que seguem as mesmas orientações nacionais. Segundo a P01, quando alguém vai à escola acompanhar o professor e o trabalho dele, o foco do acompanhamento é sempre voltado para os descritores, portanto, o trabalho de acompanhamento e orientação dado aos professores pelas equipes pedagógicas é orientado pela lógica das avaliações.

A P02 identificou como principal modificação do seu trabalho a sobrecarga, em outras palavras, a intensificação do trabalho docente, abordada no ponto anterior. Esta é sem dúvida uma das principais modificações presente nas falas e sentida pelos professores no exercício do trabalho. A referida professora esclareceu que esta sobrecarga está voltada especificamente para o campo pedagógico quando menciona a quantidade de descritores, previstas para as disciplinas de Português e Matemática para que os professores alcancem com os seus alunos.

É exigido do professor, conforme expôs a P02, que ele garanta o mínimo de 70% (setenta por cento) de aprendizagem em cada habilidade prevista. Por esse motivo a avaliação diagnóstica tem se tornado tão recorrente dentro do ensino, como afirmou a P06, a cada descritor trabalhado faz-se uma avaliação diagnóstica para verificar o rendimento do aluno naquela habilidade. A avaliação diagnóstica, atualmente, cumpre mais que o papel de verificar a aprendizagem dos alunos, ela é também a forma mais direta de garantir a verificação do rendimento dentro das habilidades previamente estabelecidas e a serem avaliadas posteriormente.

De forma sucinta, pode-se afirmar que a exigência do alcance mínimo de 70% seria possível de ser atendida se o professor contasse, ao menos, com uma classe homogênea de alunos quanto ao desenvolvimento intelectual. Isso sem referir-se, neste momento, às necessidades didático-pedagógicas para o professor desempenhar bem o seu trabalho.

Ocorre que o professor trabalha com uma classe bem numerosa de alunos, cada um com suas especificidades que demandam do professor mais empenho para alcançá-los. Vale destacar uma observação crítica feita pela P01 quanto às limitações das avaliações e a avaliação real do trabalho que o professor realiza. A mesma destacou o seu trabalho com a inclusão de alunos especiais em sua classe, situação em que utiliza formas diferenciadas e específicas de avaliar aquele aluno, porém na quantificação das avaliações mais gerais, locais ou externas, esse aluno conta como qualquer outro para nível de rendimento. Dessa forma, por mais que essa professora tenha trabalhado bem com este aluno, o desenvolvimento dele nas avaliações não é o mesmo

por conta de sua necessidade especial, no entanto, em termos de média, ele somará para aquela professora, para aquela escola, assim como os demais alunos e, por isso, segundo a professora, o nível tenderá a ser baixo.

Dessa maneira, não é incomum ouvir dos professores que em época de lotação, nas secretarias, nenhum professor quer ficar com 3º (terceiro) ou 5º (quinto) anos, por serem os anos que demandam mais trabalho em virtude das avaliações e definição de rendimentos. Essas avaliações, portanto, incorporaram e intensificaram atividades ao trabalho docente sem considerar as condições em que o professor exerce sua prática, apenas cobrando-o e o culpabilizando pelos resultados. Dentre as atividades que intensificaram o trabalho docente, está a focalização do currículo centrado nas disciplinas de Português e Matemática que passaram a ser o núcleo das avaliações e, por conseguinte, alvo de esforços maiores no ensino por parte dos professores que devem cumprir com todas as orientações pedagógicas desses componentes curriculares, moldando em parte, o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, as análises de Ximenes (2012) e Freitas (2012) corroboram para entender esse contexto de cobrança e culpabilização por meio da categoria de responsabilização do professor, que também se confirma nesta pesquisa, fruto dos resultados gerados nas avaliações que medem diretamente a aprendizagem dos alunos, mas, principalmente, o desempenho dos professores.

Quando perguntados sobre as principais mudanças que ocorrem no seu trabalho como professores em tempos de avaliação externa, em primeiro lugar, os professores apontam para a ampliação da regulação e controle sobre o trabalho, uma vez que o mesmo é muito bem definido a partir dos referenciais e descritores que norteiam toda a atuação do professor. Esse controle da ação docente é concretizado por intermédio do planejamento de ensino, que também sofreu alterações, ficando claro nas falas a seguir como se dá esse controle:

P01: Aumentou o nosso trabalho de planejamento, porque agora as questões, a gente tem que trabalhar as questões, cada questão tem que tá num descritor, né? [sic]

P08: A gente planeja com a “com” a coordenadora passo a passo, tudo direitinho...

P03: A gente trabalha com rotinas, né? Com planos de aulas que são voltados para essas habilidades, e é a trabalhar no dia a dia... [sic]

P04: A gente faz o planejamento que a gente tem que estipular metas, a meta da escola e nós próprios nós somos instigados a fazer a nossa meta tendo relação o ano passado, entendeu? [sic]

A ação do professor, portanto, é definida no planejamento junto à coordenação e delimitados também os objetivos e habilidades previstas para os descritores a serem trabalhados. Nota-se que expressões como: “cada questão tem que tá num descritor” [*sic*], “planeja com a coordenadora passo a passo”, “trabalho com rotina, com planos”, “...tem que estipular metas”, apontam para poucas oportunidades que o professor tem de, porventura, alterar o planejamento de ensino realizado. Tais mecanismos de controle sobre a atuação docente restringe a autonomia do professor, que passa a ser tutelado pelas equipes pedagógicas. A existência de flexibilidade do ensino mostra-se muito mais voltada para a escolha de outras atividades que respondam mais imediato uma necessidade com o aluno, do que sobre a definição dos objetivos e o trabalho em si.

Tais modificações têm produzido desdobramentos no trabalho e na identidade do professor, dentre as quais pode-se mencionar a percepção de que já não consegue dar conta das exigências que recaem sobre ele. Isto se evidenciou na fala da P01 que, no ato da entrevista, por meio da pergunta realizada, teve a ideia de sugerir à equipe da SEME a realização de uma formação que os ensine a planejar de forma que dê conta de todas as orientações:

P01: ... de uma formação em questão de relação a planejamento. Porque assim, é muita coisa pra gente. Então é assim, tem agora os referenciais, aí tem os descritores, então assim, meio que dá um tumulto na hora de planejar, você tem que... Então às vezes você perde mais tempo planejamento, a gente perde que na realidade, não perde, do que na verdade em sala de aula. Porque você tem que colocar tudo dentro disso. Tem que tá dentro do referencial e com os descritores, aí fica difícil. [*sic*]

Outro aspecto relevante identificado nos dados desta pesquisa é sobre o papel proeminente, de acordo com a percepção dos professores, que o planejamento de ensino assume no desempenho da atividade profissional. Visto como parte essencial do trabalho pedagógico, meio mediante o qual se materializam as intenções educativas, o planejamento é entendido pelos professores como: “essencial pra tudo, tem que ter objetivo, não é fazer por fazer” (P01); “é necessário, é a base de uma aula com qualidade, de uma prática com qualidade” (P03); “ele é fundamental” (P04); “o planejamento ele te mostra caminhos a seguir. É claro que é uma coisa flexível...” (P06); “é reavaliar meu trabalho, é constante, é diário, é na escola, em casa, é dormindo, acordada...é planejar e replanejar o tempo inteiro” (P07).

Quando perguntados se o planejamento do trabalho pedagógico realizado é suficiente e satisfatório para a atuação, são unânimes em dizer que, de certa forma, tem sido satisfatório considerando os subsídios pedagógicos que o mesmo possibilita aos seus trabalhos, mas não

suficiente, pois é necessário que o professor não se acomode às situações e esteja constantemente buscando mais informações, conhecimento, especializando-se. E mais, o planejamento realizado é ainda insuficiente considerando o tempo destinado para a sua realização na escola, fazendo com que o professor direcione esta atividade profissional para casa.

Outra modificação percebida pelos professores no trabalho, especialmente nos períodos de avaliação, diz respeito ao aumento das exigências em termos de resultados escolares, questão bastante abordada no decorrer de todo este trabalho, pois envolve o reforço de atividades, o aumento do planejamento e o desdobramento do professor em função do aluno com mais dificuldades:

P03: [...] às vezes não conseguimos contemplar aquilo que esperamos. Às vezes as... “os” resultados não são aquilo que nós esperamos (...) quando a gente consegue trabalhar essas atividades diferenciadas, dá certo e o maior problema é levar isso para casa, porque o professor ele não tem tempo de tá planejando na escola, é uma hora para o planejamento, rotina semanal, né? E aí a maior dificuldade é ir pro terceiro turno, e às vezes até de madrugada, né? Isso é a maior dificuldade que eu encontro como profissional, e na sala de aula, que nem sempre o coordenador ele vai tá à minha disposição (...) A minha maior dificuldade é essa, e a maior dificuldade é como eu tô te falando, né? Levar as atividades pra casa, o terceiro turno. [sic]

Entendendo o trabalho pedagógico como situado, é importante ressaltar o impacto das condições objetivas de exercício no interior da escola, como bem ressaltou a P02 em sua fala: “o professor ele não vai precisar só de atividades...que eles cobrassem, mas que também desse pra nós condições...”. Por mais que os professores venham recebendo apoio no tocante às várias formações, eles destacam a necessidade de suporte para além do campo pedagógico, principalmente, na demanda de uma assistência psicológica que intervenha em suas condições de saúde que se desgastam no exercício da prática docente que envolve as questões de sala de aula e da profissão, a mediação com as famílias, a extensão do trabalho para além do espaço escolar etc.

Outros apontamentos que se sobressaem como modificação no trabalho docente e tem refletido diretamente na lógica de sua organização é a atribuição de novas funções e responsabilidades ao trabalho do professor na escola, a ampliação da jornada de trabalho, competição entre as escolas na busca pelo melhor desempenho ou para conseguir melhor índice de qualidade.

Destinou-se uma questão específica do roteiro de entrevista aos professores sujeitos desta pesquisa que possuem mais anos de experiência no magistério. A pergunta diz respeito às modificações operadas no trabalho docente, a partir da incorporação das avaliações externas na escola, considerando que são relativamente recentes, buscando compreender como elas têm impactado esse trabalho.

Nesse sentido, as mudanças apontadas mais abertamente vão na direção de um estreitamento curricular, racionalização do tempo, pressão sobre os alunos e ênfase na profissionalização, conforme relatos abaixo:

P01: Mudou assim em relação, porque antes, a gente trabalhava a todas as disciplinas, né? E não era tão cobrado, né? Então assim, de certa forma a gente trabalhava, eh... não sei nem como te dizer isso, pelo menos minha prática era a mesma, só que assim, porque quando se cobra de uma pessoa, você cobra mais do outro. (...) Então assim, eu tava me avaliando esses dias, que no caso eu tô tipo ele [professor que a pressionava quando era estudante], porque de tanto me cobrarem que eles têm que ter um rendimento bom e eles não tão conseguindo, por mais que eles saibam, eles tão também se sentindo pressionados. [sic]

P07: Sim. Houve mudanças. As mudanças são a busca maior de informações, você tem que buscar ter conhecimento do conteúdo que você tá aplicando. Antes a gente levava mais tempo pra dar determinado conteúdo, você tinha mais tempo porque não tinha questão de tá correndo pra aplicar as avaliações externas, não tinha essa questão do calendário, então tinha mais tempo pra trabalhar um conteúdo. (...) A gente tem que fazer algumas modificações no plano de curso e priorizar alguns conteúdos, algumas mudanças foram essas: priorizar conteúdos, tem que buscar mais informações, tem que...selecionar as informações necessárias porque o tempo é curto, não é suficiente... Acho que pra mim, ficou muito mais corrido agora, os conteúdos, mexer em currículo, selecionar conteúdo, tudo isso aí tá acontecendo. [sic]

P08: Porque o impacto é que a gente tem que dar conta de todos os, porque às vezes fica muito corrido os conteúdos, a parte que eles têm que aprender, aí fica muito corrido, que eles têm que acabar vendo tudo pra poder... E quando não era muito assim, a gente ía no, como é que a gente diz, no passo do aluno, né? (...) Eu tenho que ser mais resumida. Como eu digo assim, não é tirando os conteúdos, é sendo mais rápida, assim, focar assim. Assim, numa semana eu tenho que mexer em vários conteúdos. Entendeu? Mas eles, a Secretaria, tem tentado ensinar pra gente trabalhar assim. Ah, quando vocês tiverem que trabalhar esse conteúdo, já mexe desse, nesse... Que a gente não tinha muito essa visão, fazer aquele, focava bem, fazia o aluno se apropriar pra poder ir pra outra parte. Agora não, é tudo, tem hora que eu digo assim "como é que ele vai dar conta, hein? Ele vai ter maturidade pra entender isso aí tudo?". [sic]

Para a compreensão desses aspectos as contribuições de Freitas (2012), quando trata das consequências dessas políticas educacionais para o trabalho docente, evidenciam o aspecto do estreitamento curricular e que resulta no empobrecimento das funções formativas da escola. O relato de duas professoras (P07, P08) esclarece como se dá no interior da escola esse processo. De acordo com a percepção das professoras, antes das avaliações, o docente poderia trabalhar

mais detalhadamente os conteúdos e explorar melhor a natureza dos seus objetivos. A partir das avaliações, é necessário ser capaz de identificar o que é mais essencial dentro dos conteúdos, focando naquilo que realmente será cobrado e administrar bem o tempo para dar conta de todos os descritores.

Outra questão que chamou a atenção, também abordada pelo referido autor, é a cadeia de pressões e cobranças que vai se delineando dentro deste sistema e acaba por refletir no próprio aluno. É muito interessante a preocupação que demonstra a P01 e até mesmo a angústia de perceber que à medida que cobram dela, a mesma intensifica a pressão sobre os alunos. Ainda nesta conversa ela afirma que tem se avaliado e, nesse sentido, busca exercitar ainda mais o autocontrole, pois não gostaria de ser uma professora chata para seus alunos, assim como eram os seus professores com ela, uma vez que entende que isso pode prejudicar o desenvolvimento do aluno que passa a temer o professor.

Dessa forma, esse professor precisa estar muito bem preparado para ser capaz de definir o que é essencial para o aprendizado do aluno e saber otimizar esse ensino dentro de um curto espaço de tempo, a considerar todas as demandas desse processo. Isso leva a outra questão, já trabalhada aqui, com base nas análises de Popkewitz (1997) e Hipolyto, Vieira e Pizzi (2009), que apontam para a constante ênfase na capacitação e profissionalização do professor como a garantia de se manter no meio. Aspecto importante que diz respeito à necessidade sentida pelo próprio professor de estar se profissionalizando, aperfeiçoando-se, buscando novas informações para manter-se atualizado e corresponder a tantas cobranças. Isso também se deve ao fato das mudanças frequentes nas metodologias de ensino.

Esse afinilamento curricular e a racionalização do tempo tem tornado a formação escolar desenvolvida no decorrer do Ensino Fundamental mais reduzida e aligeirada, pautada somente naquilo que é básico. Isso é uma realidade presente nas escolas municipais de Rio Branco e muito clara na fala da P07:

P07: Antigamente os projetos eram muito mais presentes na escola. Hoje em dia não. Os projetos são mais curtos. Miniprojetos. Porque a gente tem que aproveitar bem o tempo pra explorar mais questões de currículo que são mais adequadas. [sic]

É importante destacar que essa questão do afinilamento curricular e de uma formação mais centrada no básico não é vista pelos professores como algo negativo, ao contrário,

acreditam que essa medida é positiva, pois foca realmente naquilo que é necessidade do aluno nestes primeiros anos de escolarização.

Assim, a centralização do currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, em componentes da alfabetização em língua portuguesa/letramento e alfabetização matemática, é para os docentes uma especialização daquilo que de fato é competência de ensino desse ciclo inicial. Acreditam, assim, que o ensino fundamental I tem operado um salto na qualidade do preparo dos alunos com as competências básicas, se comparado aos demais níveis de ensino em que, segundo eles, o professor não tem dado ao aluno o suporte necessário.

Na concepção dos professores não há muita significação no estudo de disciplinas como História, Ciências, Geografia e outras se os alunos não tiverem o domínio da leitura e da escrita para compreenderem disciplinas como estas. Outra razão, diz respeito a que estas são disciplinas que os alunos terão durante todo o tempo de escolarização com as mesmas questões de estudo, enquanto que o momento do letramento e da alfabetização matemática se reduz a um ciclo de apenas três anos.

P01: porque assim antes a gente trabalhava de primeiro a quinto ano tinha as disciplinas né, você trabalhava português, matemática, ciências, história, geografia, aí o menino não sabia ler direito, mas ele tinha que estudar ciências, geografia e história, ninguém é contra isso, só que assim, o que que agora é a nova proposta: a gente vai continuar trabalhando isso só que em menor quantidade durante a semana, vai dar mais ênfase que eles tem que sair do primeiro ao quinto ano lendo e escrevendo, né? E perfeitamente, não é só com a leitura é entender o que tá lendo, escrever também perfeitamente porque tem menino que sai só os garranchos, né? (...) Então assim, a preferência é que ele saia daqui lendo, escrevendo e compreendendo (...) O que que adianta, ter dado aula de “sobre” as plantas, sobre os animais, sobre história e geografia se ele não compreendia nada porque ele nem ler não ler? [sic]

P02: ...nós estudamos que as outras disciplinas, o aluno sabendo ler, interpretar, as outras disciplinas ele vai ter a compreensão, só ele pegar um livro e ele ler e vai conseguir entender.

P03: Desenvolver a habilidade leitora, por exemplo, não só decodificar, mas interpretar, né? Eu tô trabalhando lá o português. O português ele vai servir para o resto da vida do meu aluno porque se ele sabe ler e interpretar ele vai pegar qualquer texto de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, né? Mas eu começo lá pela Língua Portuguesa. [sic]

P04: ...Porque um aluno que não tem leitura, não tem interpretação de texto, ele não consegue fazer nada, nem em Matemática ele vai bem, né? Então a formação de Português ela é essencial pra qualquer matéria, qualquer disciplina, pra História, pra Geografia, pra Ciências também, porque ele tem que ter essa capacidade de leitor, né? de entendedor do que ele tá lendo... [sic]

P05: Porque se o aluno tiver bem em Português e Matemática, ele vai estar bem nas outras disciplinas, né?

Portanto, é comum aos professores a compreensão da necessidade de se ensinar primeiramente o básico, aquilo que de fato se apresenta mais imediato, entendendo que os demais componentes da formação podem sim, ter um menor enfoque. Essa redução mais focalizada da formação inicial é bem vista pelos professores, pois os auxilia e os direciona na prática educativa em torno do que realmente deve ser ensinado. Dessa maneira, os demais componentes curriculares do ensino têm sido secundarizados ou cumprem com a finalidade dos componentes centrais.

Ao se considerar o contexto de busca por resultados consoante à lógica das avaliações externas, procurou-se saber dos professores o que mais tem sido priorizado na organização do trabalho docente, com o intuito de identificar como este trabalho tem se materializado no cotidiano escolar. As respostas apontadas, refletem de modo objetivo, claro e resumido aquilo que vem sendo abordado e analisado até aqui:

- 1º - Conteúdos com base nos descritores de avaliação;
- 2º - Priorização de conteúdos de Matemática e Português, além da carga horária prevista (isto considerando-se que o trabalho como um todo é direcionado para o alcance das habilidades previstas nos descritores destas disciplinas);
- 3º - Foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita;
- 4º - O trabalho é desenvolvido de igual modo para todos os alunos (o que remete mais uma vez a essencialidade do apoio pedagógico hoje, dentro da instituição escolar);
- 5º - Aplicação de simulados de acordo com o modelo das avaliações externas;
- 6º - Trabalho mais intenso com os alunos mais próximos da média;
- 7º - Todas as disciplinas são ensinadas de igual modo.

Nessa questão, há um ponto específico referido pela P07, definido por ela em sua prática como em segundo lugar em ordem de prioridade, que trata da “condução da criança a aprender realmente todos os conteúdos previstos para a série”. Apesar de reconhecer a centralidade dos descritores na organização do trabalho que realiza, afirma, em vários momentos da entrevista, que não se atém a atender descritores ou a balizar seu trabalho por eles, pois sua maior preocupação está na qualidade da aprendizagem de seus alunos, buscando trabalhar com eles em grupo e também por meio do compartilhamento de ideias com outros colegas professores para alcançar o desenvolvimento real do aluno.

Da mesma forma, quando os professores são perguntados sobre o que mais absorve o tempo deles na escola, foram apontados em ordem de prioridade algumas questões, a saber: primeiramente, os professores destacam as atividades pedagógicas, afinal são elas de fato a razão do trabalho no ensino dentro da instituição chamada escola. Isso reitera a centralidade do conteúdo no ensino, em outras palavras, pode-se estar vivendo dentro da escola um retorno à prática do ensino conteudista, fruto do paradigma neotecnicista.

Em segundo lugar, é muito comum nas falas dos professores a constatação de que a indisciplina escolar, particularmente envolvendo os alunos, absorve bastante do tempo deles na escola. Durante as entrevistas, foi focado a necessidade da parceria com as famílias na educação das crianças, que se configura também como apoio pedagógico ao professor, para que este possa desenvolver as habilidades requeridas dos alunos.

Há ainda, em terceiro lugar, as avaliações externas ocupando o tempo do trabalho do professor, o que demonstra a prioridade que elas têm tido dentro da escola sendo, portanto, direcionadora da prática docente. Diante desses elementos apontados, as atividades pedagógicas e as avaliações externas poderiam ser consideradas como parte de um mesmo processo, visto que o trabalho com essas práticas é direcionado para o alcance dos rendimentos e das metas, previstos nas avaliações externas. Da mesma forma, o estudo dos conteúdos das disciplinas, em quarto lugar, seguido das avaliações externas, corrobora para a compreensão de que são faces do processo escolar que cumprem com um mesmo objetivo de ensino.

Em quinto lugar, os professores apontam que as exigências da Secretaria Municipal de Educação também consomem o tempo na escola. De forma direta essas exigências estão de igual modo articuladas em torno de atividades como a orientação pedagógica, discussões sobre as avaliações externas e o estudo dos conteúdos das disciplinas. Percebe-se aqui o entrelaçamento entre as diretrizes emanadas da política educacional, com as provenientes dos órgãos gestores locais, as orientações da escola. Em menor intensidade, ocupando o tempo do professor dentro da escola, estão os afazeres burocráticos deste trabalho que consiste no preenchimento de chamadas, elaboração de relatórios de observação, relatório final, dentre outros. E, por fim, está o tempo que é despendido com os pais dos alunos que buscam saber sobre o desempenho escolar dos filhos, além das atividades extracurriculares, apontadas exclusivamente pela P07, que deve referir-se aos projetos desenvolvidos e outras ações da escola.

Portanto fica evidenciado que o trabalho pedagógico realizado na escola sofreu modificações e as concepções atuais de ensino são baseadas em descritores que norteiam este trabalho e pautam as avaliações responsáveis por quantificar e qualificar o trabalho realizado pela escola e, mais diretamente, pelo professor. Este, por sua vez, tem seu trabalho bem direcionado e focado nos objetivos que precisa alcançar. Objetivos estes muitas vezes dito por eles de uma aprendizagem real dos alunos, mas, principalmente, direcionados para o alcance das metas estabelecidas para a escola e para os professores. Nesse cenário, o professor como agente mais direto ocupa um lugar essencial na posição estabelecida entre as exigências e as respostas que ele precisa dar como retorno. Destarte, cumpre entender as estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelo professor nesse contexto que tem modificado seu trabalho.

4.3 O professor e o trabalho pedagógico: estratégias docentes frente às exigências por resultados

Contreras (2002), ao analisar a prática do professor, aponta para a necessidade de autonomia que esse profissional precisa exercitar na sua atuação profissional. Porém, segundo o autor, quando o professor é imerso dentro de um contexto escolar, ele chama para si as pretensões educacionais daquela instituição e passa a responder por elas, amoldando-se, de certa forma, às práticas escolares estabelecidas, procurando cumprir com os objetivos do ensino sem desenvolver ações de resistência.

Da mesma forma, Giroux (1997) assinala para um enfraquecimento da categoria profissional docente ao serem submetidos a processos técnicos do ensino. No entanto, acredita na possibilidade de engajamento crítico e intelectual desses profissionais em torno de um movimento de resistência para que possam ter o controle sobre o trabalho que realizam.

Essas referências nos auxiliam na compreensão da dinâmica da atuação dos professores, nesse contexto de exigências, com o intuito de compreender como eles têm respondido a essas exigências. Tem sido o enfrentamento do professor dentro de uma condição de trabalho que se evidencia mais técnica e instrumental, norteadas por descritores de ensino previstos em avaliações e formações/capacitação em serviço que preparam ao professor para o alcance de habilidades e metas em termos de desempenho.

Os dados da pesquisa indicam que as respostas têm se dado no âmbito didático-pedagógico, do que político institucional. As estratégias de enfrentamento apontadas pelos

professores sobressaem-se muito mais com ênfases metodológicas de fato, intensificação daquilo que já se faz e, raramente, fala-se em estratégias profissionais ou pessoais. Isso porque os professores encontram-se ligados ao imediatismo de suas práticas e pouco têm refletido sobre suas condições de trabalho. O relato dos professores apresentados na sequência, representam bem o imediato em que os professores se encontram:

P02: Eu procuro, eu pesquisar, né? Texto já, eu busco mesmo na internet, e livros, né? Atividades que contemplem o que realmente aquele objetivo, os descritores tão pedindo então busco colocar esses tipos de atividades no meu planejamento. A gente tá focando mais no Português e na Matemática mesmo, e acaba que as outras disciplinas ficam. [sic]

P03: Se capacitar cada vez mais, procurar se profissionalizar cada vez mais. Também trabalhar o lado psicológico, né? Porque o trabalho com professor ele é um desgaste, então se você deixar que aquilo tome conta da sua vida, o profissional ele tem que entender que ele além de profissional ele é pessoa. Eu começo a me pressionar pra aquilo, eu vejo que é um desgaste pro profissional, né? Porque eu tenho uma meta pra ser alcançada. [sic]

P04: O professor ele tem sofrido muito, entendeu? Nessa questão aí. Pra questão salarial, pra questão dessa carga horária excedida eu trago pra casa, pra dar conta do serviço, entendeu? Faz em casa a atividade, faz a noite, faz de madrugada, pra dar tempo, no final de semana. [sic]

P05: Eu vejo na formação eu... Tento sempre aplicar em sala de aula. E também assim é, procuro também é... Me informar a questão, fazendo leituras, né? E também sempre... Busca da coordenação, né? A coordenação pedagógica da escola tá sempre presente, né? No planejamento como no acompanhamento, né? Das aulas. [sic]

P06: Então pra mim ano de Prova Brasil e ano que não é de Prova Brasil é o mesmo trabalho que eu desenvolvo, o meu jeito de trabalhar é o mesmo, claro que a gente dá mais atenção no ano de Prova Brasil mais atenção pra “pros” descritores. [Em anos de avaliação] A gente cobra mais do aluno, né? A gente faz mais simulados, né? E... Trabalha, volta de novo o simulado, né? Faz uma revisão do simulado, faz novos exercícios, novas atividades. [sic]

P07: Tá sempre informada, né? A professora colocou os índices ali, né? A gente sempre no início do ano a gente planeja, vai presta atenção nos índices, mas eu nunca me foco no índice, eu sempre me foco no aluno. Tá lendo e informando, estudando, trocando ideia com as colegas. As estratégias que eu uso é sempre é conhecimento, buscar conhecimento, sempre tá informada, né? São essas, é busca do conhecimento né? [sic]

P08: É fazer o trabalho em casa, né? Levar pra casa e... Fazer. Assim, é fazer esse... Esse “essa” estratégia tipo assim na sala de aula, eu num... Eu tento no planejamento, a gente amarrar. [sic]

Percebe-se, por meio das falas, que há nos professores uma concentração de esforços muito grande para que ele consiga realizar para além do que já efetivamente realiza. Portanto, se dele é cobrado, cabe a ele dar o devido retorno do que se espera. Dessa forma, o professor tem chamado para si, de forma direta, a responsabilidade de fazer cumprir as exigências intensificando o seu trabalho, permanecendo mais tempo na escola em atividades de

planejamento e formação continuada. Os dados revelam fortes indícios de autointensificação, que se revela num sobre-esforço, com impactos sobre sua saúde e bem-estar.

As expressões na primeira pessoa, como: “eu procuro pesquisar [...] eu busco na internet” (P02); “se capacitar [...] se profissionalizar [...] eu começo a me pressionar” (P03); “eu trago pra casa” (P04); revelam, de modo geral, os fortes traços dessa autointensificação a que o professor tem se submetido. Segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), esses são reflexos de pressões que os professores têm respondido como face de inovações educacionais, mas que tem gerado um profundo comprometimento das questões de trabalho.

Como é possível perceber, é comum nas falas dos professores a busca por mais capacitação, mais informações, mais profissionalização, o que corresponde a representação de uma política educacional gerencialista que controla os processos de trabalho, aqui no caso, o trabalho docente, mas que se apresenta como profissionalismo e profissionalização quando, na verdade, não passa de uma face obscura da intensificação (HYPOLITO, VIEIRA E PIZZI, 2009, p. 105).

O P04 parece reconhecer e ter consciência da sobrecarga do trabalho docente e, conseqüentemente, da autointensificação e autorresponsabilização. No entanto, parece não haver uma percepção clara dos meios e das possibilidades de enfrentamento da condição em que se encontra, visto que a saída apresentada é levar para casa, fazer durante a noite, madrugadas e até durante os finais de semana. Essa opacidade acerca das condições objetivas nas quais realiza seu trabalho, que estão imersos e dos meios que possuem para uma resistência, é recorrente em todos os professores e muito bem explicada pela abordagem dos autores anteriormente referidos. Tais estudiosos a justificam a partir de um envolvimento com as muitas demandas do trabalho pedagógico e a racionalização do pouco tempo que dispõem, os docentes têm sido levados a um isolamento, a pouca ou nenhuma participação coletiva e atuação política, o que reduz as possibilidades de uma reflexão crítica e política.

Os dados empíricos revelam que no ambiente escolar, sob o impacto de políticas gerencialistas, os professores têm internalizado essa lógica gerencial e competitiva, materializando-a em práticas, como as descritas pela professora P03 que, além de estratégias didático-metodológicas, fala do trabalho psicológico que a mesma realiza para não deixar se envolver pelo sistema de cobranças e responsabilização: “Também trabalhar o lado psicológico, né? Porque o trabalho como professor ele é um desgaste...”. Nota-se o quanto essas mudanças

têm afetado ao professor sob diversos ângulos – vida pessoal, profissional, identidade docente, saúde e desenvolvimento profissional.

O professor tem vivido um conflito no imediatismo de sua prática e a contradição de se autorresponsabilizar pelos resultados obtidos, mas, ao mesmo tempo, se conscientizar que o resultado de sua ação não depende única e exclusivamente dele. Essa incongruência é expressa na fala da P03 ao narrar sobre o constrangimento das avaliações que tem como fim responsabilizar ao professor. Segundo a professora, por mais que não ouça diretamente das secretarias ou direções das escolas essa responsabilização ou culpabilização direta, ela sente-se responsável, ao tempo que também nega sentir-se culpada quando o resultado não é o esperado:

P03: Mas quando tu tem um percentual, quando tu tem uma... “um” prêmio a ser recebido, né? Tu se vê como aquela pessoa, que não, eu não consegui receber, eu não consegui atingir, então eu sou a culpada. Tu acaba que se responsabilizando por aquilo. [sic]

Eu busco assim desenvolver da melhor forma possível, se meu aluno não alcançou, infelizmente eu não me vejo assim como... como a culpada.

Portanto, o modo como as políticas educacionais têm conduzido o trabalho docente, e regulado seus resultados, segue inserindo o professor numa arena em que cada vez mais ele deixa de ter o controle sobre os meios do trabalho que realiza. Porém ele é diretamente responsabilizado por seu fim e, mesmo que saiba das infinitas condições sob as quais realiza sua ação, acredita ser de fato responsável por seus efeitos.

Ao analisar a fala da P01, verifica-se que a mesma, assim como os demais professores, também desenvolve estratégias do ponto de vista metodológico, porém, é uma professora que chama para seu trabalho a responsabilidade da comunidade escolar, principalmente, das famílias de seus alunos:

P01: Eu chamo a família pra participar, eu criei o grupo de WhatsApp dos pais dos meus alunos. [sic]

E eu pego no pé mesmo, eu falo, eu faço reunião...

A parceria com os pais foi uma estratégia. Nós temos um mapa de classe também... Então eu faço, todo mês eu faço o diagnóstico com eles.

Aí também assim eu gosto de premiar.

Eu gosto de tomar a tabuada como antigamente. [sic]

Semelhante aos demais professores, a professora P01 tem se atido ao imediato da sua prática educativa, buscando corresponder aos objetivos do ensino e, de igual modo, desenvolvido estratégias práticas de enfrentamento sem um engajamento reflexivo da ação. Mas ao interpor limites entre aquilo que é de sua responsabilidade dentro da sala de aula e o que está além do seu domínio para fora dos muros escolares, o meio familiar, e atribuir a eles a responsabilidade de acompanharem o desenvolvimento dos filhos, pode já refletir e sinalizar para uma consciência crítica das suas limitações e abertura da participação mais direta da comunidade escolar no processo de educação, o que incidirá sobre as metas da professora. Não há nada novo até aqui quanto a participação da comunidade no âmbito escolar, é inclusive garantido em lei, ocorre que muitas vezes isso não se efetiva e o professor precisa levar as famílias a esse envolvimento e conhecimento do que é a educação e dos meios como o professor desenvolve seu trabalho, visto que ambos possuem um mesmo fim. Quiçá deve partir desse ponto o enfrentamento do professor contra a intensificação do seu trabalho.

Quando perguntados sobre as estratégias ou ações que os professores costumam desenvolver para o alcance de metas no momento das avaliações externas, a indicação feita pelos professores destacou a ênfase dada ao processo de ensinar a aprender e, seguida da constatação de que se faz necessário desenvolver o espírito crítico do aluno. Cabe indagar como tais posturas podem ser compreendidas, quando assumidamente alguns professores tem enfatizado a busca pelo desempenho ou meta quantitativa do IDEB como aspectos que fortemente influenciam suas práticas.

Talvez por estarem habituados na ação que realizam cotidianamente, os professores muitas vezes não reconhecem ou não admitem que suas práticas são direcionadas para o alcance de metas e acreditam de fato que o importante é ensinar o aluno a aprender e que procuram mediante conversas, exemplos de situações diversas, desenvolver o espírito crítico desse aluno. No diálogo com Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), percebe-se a existência de características diferentes do processo de intensificação, a depender do contexto em que ocorrem.

Em um contexto mais conservador os processos de intensificação tendem a ser mais próximos do conceito clássico, com aumento de trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e piores condições de trabalho. Nos moldes mais gerencialistas (...) podem aparentemente ter maior tempo de preparo fora da sala de aula, maiores possibilidades de práticas curriculares mais criativas, condições de trabalho organizadas a partir de modos de gestão mais abertos, muitas vezes colonizados pelas administrações, como assinala Hargreaves (1998). Muitas das atividades e tarefas propostas, boa parte realizadas fora das escolas, aparecem como inovações e podem aparentar um caráter mais criativo e insinuarem um trabalho pedagógico mais reflexivo. Contudo, o que podemos estar vivenciando

são evidências cada vez maiores de um processo de auto intensificação do trabalho docente (p.109).

Portanto, o professor está envolvido dentro de um contexto de modificações do ensino que se apresenta como moderno e eficiente para a qualidade das aprendizagens e, nesse sentido, todos os seus esforços têm sido movimentados para o alcance dessas aprendizagens e, por conseguinte, das metas estabelecidas que, no modo de ver destes professores, se naturalizou e até se fazem necessárias para que tenham firme um fim a perseguir. Destarte, a padronização do que deve ser ensinado tem se confundido ao processo de ensinar o aluno a aprender e a priorização de conteúdos/matérias básicas dentro da atividade pedagógica tem se mostrado como essencial para preparar um aluno crítico e capaz de se desenvolver em todos os sentidos, na sociedade.

Outras alternativas menos apontadas pelos professores, sobre as estratégias que desenvolvem nos períodos de avaliação para o alcance de metas, são o ensino dos conteúdos e o ensino dos valores morais o que de certa forma destoa da prática escolar habitual que tem como núcleo da ação exercer o ensino de conteúdos e, nos últimos anos, ainda mais focalizado.

Portanto, em termos de estratégias que permitam aos professores um enfrentamento crítico, político e engajado quanto à melhoria de suas condições de trabalho, parece não haver muitas evidências concretas. Ao contrário, ao que tudo indica, os professores têm contribuído indiretamente para o aprofundamento da intensificação do trabalho docente, presentes nessas políticas, a partir do momento que se desdobram e chamam para si a responsabilidade para o alcance dos rendimentos previstos. Claro que a imersão docente nesse cenário é mais uma face do processo que empurra o professor a cumprir o que é estabelecido. Diante disso, é importante e se faz necessário que o professor se posicione enquanto o profissional que de modo mais direto será cobrado por resultados, cabendo a ele tomar posição de indiferença ao que lhe afeta diretamente ou ser um profissional que luta em oposição, na defesa de seus ideais.

4.3.1 Autonomia, resistências e conformismos: como se situa o professor nesse contexto de cobranças?

É fato que as modificações operadas em termos de gestão de sistema educativo produziram alterações no trabalho do professor que não é alheio a todo o processo, ao contrário, responde diretamente pelos objetivos educacionais. E por não ser indiferente às mudanças que

lhes afetam, esses profissionais devem tomar posições frente ao que lhes é exigido, cumprindo aqui compreender como tem se dado esse posicionamento docente, a natureza do mesmo e a autonomia exercida pelo professor em sua prática. Novamente as análises de Giroux (1997) e Contreras (2002) nos permitem ampliar a compreensão dos professores como sujeitos das mudanças educacionais e não apenas executores de políticas. Assim, destaco as percepções dos sujeitos da pesquisa, os quais se veem como profissionais que exercem uma autonomia relativa, focada nos aspectos metodológicos; outros demonstram a compreensão de que lhes falta autonomia política como docente; e outros expressam uma firme convicção de que no desempenho de seu trabalho pedagógico a autonomia é inerente:

P01: Acho que tô ficando mal acostumada porque eu tenho essa autonomia quando eu vou planejar [escolha do que ensinar, de atividades]. Nós não vamos fugir totalmente do que eles estão pedindo, mas também não vamos fazer tal qual. De certa forma eu vou ter o resultado que eles querem, mas da forma que eu tô vendo que meu aluno aprenda, né? [sic]

P05: Eu tenho regras que eu tenho que cumprir, eu tenho conteúdos que eu tenho que trabalhar, mas também eu que estou na sala de aula.

P06: A gente sempre conversa, a escola ela é muito aberta. Não é um trabalho colocado, imposto pra você, não é. Olha, nessa escola eu tenho a minha autonomia dentro da sala de aula. O que que eu vou trabalhar, por que que eu vou trabalhar e como que eu vou trabalhar, entendeu? Eu tenho essa autonomia, de trabalhar assim. [sic]

P08: Eu não engulo tudo não. Não, eu sou “eu” gosto de obedecer, mas se eu achar que está... Não está legal eu digo: “É melhor desse jeito”, porque eu que estou na sala de aula. Eu que sei o que é melhor pro meu aluno. [sic]

Grosso modo, os professores parecem que costumam se impor quanto aos aspectos do que ensinar. Procuram gozar da prerrogativa de estarem com os alunos de modo mais direto e assim apresentar o que realmente é necessidade deles, mas sempre correspondendo àquilo que deve ser alcançado em termos de rendimentos e resultados. No decorrer das entrevistas foi possível perceber que esse tipo de autonomia, concernente ao âmbito pedagógico do ensino, é a que se apresenta mais recorrente aos professores. Talvez por compreenderem que o trabalho que realizam é eminentemente pedagógico, esses professores têm tido a clara preocupação com aspectos imediatos do ensino, preocupando-se mais com o que ensinar e como ensinar.

Portanto, as posições de resistência no sentido de debaterem, exporem suas ideias, proporem novas estratégias, se revelam muito mais dentro do planejamento de ensino, na definição da rotina semanal das aulas, daquilo que será ensinado, do que mesmo quanto aos

aspectos da ampliação da carga horária de trabalho e de outros ligados à intensificação do trabalho docente.

P01: Aqui eu sempre debati, debato...eu tô de acordo quando eu vejo que é problema de todos, mas a gente coloca, dá opinião e, principalmente no meu planejamento. [sic]

P03: Eu nem sempre aceito aquilo que é imposto, mas eu trabalho tentando desenvolver aquilo que é imposto. Tem alguns momentos que eu me ponho em dizer que... O meu trabalho não pode ser medido somente por aquela avaliação. O profissional ele acaba sendo... é... Diria que... Impulsionado a desenvolver aquilo né. Não é só aquela prova, ela não é só aquela avaliação né, é todo um contexto. “Poxa você não atingiu o percentual... você não atingiu aquilo que lhe foi proposto”, claro que eu vou ter que me posicionar, e me posiciono, né? “Olha aqui como é que chegou o meu aluno. Será que ele realmente não desenvolveu”? Como muitas vezes eu coloco: “Olha aqui, eu posso não ter atingido, mas olha aqui o meu aluno, olha a maneira que ele chegou e olha a maneira que ele tá saindo”. [sic]

P05: Quando eu percebo que vai beneficiar os alunos, eu sempre concordo e tento fazer o melhor, agora se for uma coisa assim é... Absurda eu tô querendo ir além do que a minha turma está, ou então algo de uma certa forma querer resultados em cima da hora, eu discordo e tento adaptar até porque o professor tem que ter sua opinião própria. [sic]

P08: “Às vezes” eu tenho a cobrança de que, muitas vezes, quando as avaliações são colocadas, elas não respeitam o tempo pra que esse aluno possa resolver. Acho que “eu” costume muito bater nessa questão da tecla do tempo.

Destaca-se no relato dos professores que eles se dispõem a fazer o que é demandado deles e raramente se posicionam contrário. Quando o fazem, é na direção de garantir o nível de rendimento dos alunos e não das próprias condições de trabalho que vivenciam. Seja como for, o professor coloca suas inquietações quanto ao trabalho pedagógico, no entanto, a operacionalização escolar das questões de ensino torna-se maior e os docentes seguem como executores de políticas. Isso é o que se evidencia na fala da P03, ao narrar da insatisfação com as avaliações externas que não são suficientes para avaliar o desenvolvimento real dos alunos, considerando todo um contexto de limitações específicas, mas acabam por definir um padrão de avaliação que não corresponde à aprendizagem legítima daquele aluno. Nesse sentido, a professora requer essa visibilidade da aprendizagem real, porém, a pergunta que se faz é: a quem?

A escola é a instituição mais direta onde o professor teria o espaço necessário para fazer valer suas convicções profissionais, no entanto, como também cabe a ela algumas obrigações dentro da política educacional que se estabeleceu, dificilmente a voz desse professor será ouvida caso ele atenha-se, apenas, a autonomia relativa que goza dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, na tênue linha da existência ou não da autonomia docente, encontra-se a compreensão mais próxima da autonomia profissional desejada, autonomia crítica e política efetiva e a confirmação da inexistência da prerrogativa de participação docente nas decisões das políticas educacionais, expresso na fala do P04 que aponta para um enfraquecimento do professor:

P04: O professor não tem como debater essas questões, porque ele ficou fraco, nessa cadeia de cobranças aí, nessa pirâmide aí. Ele só recebe informação, ele não é perguntado se aquilo ali é justo se aquilo ali é correto, né? Ele só é cobrado. (...) é, eu acho que o professor hoje em dia ele perdeu um pouco dessa autonomia que ele tinha em sala de aula. Eu não digo que ele perdeu a liberdade porque o professor ele vai sempre ser o dono da sala dele, mas que ele ficou cheio de olhos olhando pra ele, ficou. [sic]

O professor P04, portanto, consegue evidenciar qual o real papel que o docente ocupa hoje frente às novas políticas educacionais, de coadjuvante do ensino. Pode parecer radical esse ponto de vista, bem como tal afirmação, porém, a se considerar a fala do professor em questão que indica um enfraquecimento do docente enquanto categoria, a perda do controle sobre as condições do trabalho que realizam, a pouca (ou, por vezes, nenhuma) participação nas decisões do ensino, a racionalização dos procedimentos didático-pedagógicos, parece não haver evidências de um protagonismo docente, nem por parte das políticas e, tampouco, por parte dos professores.

Para ser fiel ao ponto de vista do professor ora em questão, adota-se a expressão por ele utilizada de “liberdade” para referir-se ao direito da iniciativa que o professor possui dentro da sua sala de aula para definir algumas questões e, ainda assim, nem todas. O termo utilizado pelo professor denota certa inferioridade quando comparado ao sentido da autonomia aqui pretendido, pois volta a se restringir às decisões tomadas no espaço da sala de aula, quando o desejável para o professor seria a autonomia livre de influências subjulgantes.

P02: Eu, às vezes eu nem posso concordar, mas eu faço porque eu não gosto de estar em atrito, eu gosto de caminhar para o progresso, então se os meus superiores acham...

P04: Agora quando os “o” índice chegam pra gente, a gente tem apenas que acatar, e receber e tentar batalhar pra que alcance aquele índice ali né, porque o professor é o último dessa cadeia, tá sem força hoje em dia, entendeu? [sic]

O professor, ele tem ainda autonomia, de nos intervalos, “nos horários vagos”, trabalhar o que ele acha que também é correto e a necessidade daquele aluno.

Diante de tal evidência, o professor não tem procurado desenvolver um posicionamento de resistência, contudo, aceita com relativa inércia as modificações, primeiro, por não ter a quem recorrer, segundo, por não querer entrar em conflito. Além disso, as propostas pedagógicas sempre trazem um tom de progresso, de melhoria da educação para a qualidade, contando assim com o consentimento e a adesão dos professores, como já analisado por Faria Filho (2010), abordado no início desse trabalho.

Procurou-se olhar com um pouco mais de atenção para a formação inicial desses professores, pois compreende-se que a maneira como lidam com as questões de modificação do trabalho que realizam passa pela formação inicial que tiveram, bem como devem contribuir na escolha que o professor faz ao se posicionar frente às exigências, enquanto profissional. Portanto, no retorno às escolas foi dispensada uma atenção especial à formação que os professores tiveram, à instituição onde realizaram essa formação e às contribuições da formação inicial para a profissional, intelectual e política desses sujeitos.

Como já foi abordado anteriormente ao caracterizar os sujeitos desta pesquisa, metade deles tiveram a formação inicial superior em instituições presenciais e, outra metade, dividido em graduações semipresenciais e a distância. Os professores que realizaram suas graduações presenciais fizeram na Universidade Federal do Acre – UFAC, porém, apenas a professora P08 tem graduação direta em pedagogia, exclusivamente. Os demais professores formados pela Universidade fizeram os cursos de biologia e geografia nesta instituição e o curso de pedagogia em instituições a distância. Dentre os professores que se graduaram em instituições a distância ou semipresencial, as professoras P02, P06 e P08 fizeram o curso de pedagogia, enquanto que o P04 se graduou em história e pedagogia, a distância.

A indicação da formação inicial dos sujeitos da pesquisa fornece possíveis contribuições desse percurso inicial para o enfrentamento e posicionamento docente frente às modificações e exigências requeridas do professor e como esse profissional se apoia na formação. Perguntou-se aos professores se a formação inicial lhes oportunizou elementos formativos, em termos políticos e pedagógicos necessários para o enfrentamento das mudanças operadas no trabalho docente hoje. As respostas se mostraram um tanto quanto reveladoras, pois esperava-se que os professores formados em instituição presencial tivessem um ponto de vista mais crítico quanto à valorização da formação e, conseqüentemente, um posicionamento mais efetivo:

P01: Não. Não. (...) Lá a gente tem um norte, né? Tem um início, mas você começa mesmo aprender quando você começa o estágio... [E os elementos políticos?] Não. Não. [sic]

P03: Não. Me dão bagagem pra teoria. Mas você sempre tem que, enquanto profissional, se refazer, se... Eu diria mesmo até que se readequar, se reinventar. Mas por si só, a faculdade ela não me dá bagagem 100% pra atuar como profissional na área. [E os elementos políticos da formação profissional, foram suficientes?] Não. Não foram. [sic]

P04: Eu acho que eu fui preparado pra avaliações, na minha faculdade. Incrível isso, né? Porque a gente aqui trabalhando com avaliações como professor, e na faculdade (...), eu fui preparado pra avaliações... A gente teve sim matérias na parte didática, na parte de metodologia, na parte de como trabalhar em sala de aula, mas acho que não supriu o que o professor precisa aprender pra tá na sala de aula não. Apesar de ter a carga horária enorme de estágio em sala, só que eu acho que ainda ficou defasada essa questão de como trabalhar em sala de aula, isso na parte da formação minha na faculdade. [E a formação política, o senso crítico?] O senso crítico, o meu, eu acho que foi um processo muito longo, a gente não pode colocar isso na faculdade... Esse senso político, é a parte crítica da gente, é o conhecimento do que tá sendo imposto pra gente. Não é? Então isso foi formação contínua minha, durante toda minha vida. A faculdade foi muito importante assim, não digo que não foi, (...) só que o meu senso crítico foi formado durante toda minha vida. Na escola pública, né, nas séries iniciais, nas séries finais, no ensino médio e na faculdade. E também em casa, com certeza. [sic]

P06: Lá na faculdade a gente aprende muita teoria. Muita teoria. Uma coisa que eu tava falando lá na minha pós. Que eu tô fazendo pós-graduação, eu tava falando que a faculdade, ela deveria colocar, não sei se já tem, mas quando eu fiz, eu fiz meu estágio por último, deveria andar lado a lado com a teoria. Estudei uma teoria, vou pra prática na sala de aula, pra quê? Pra quê não tenha professor frustrado “Não foi isso que escolhi, não é isso que eu escolhi pra minha vida”. (...) Aprendi bastante coisa, teoria, essas coisas assim, mas o que eu aprendi mesmo foi dentro da sala de aula, na conversa de dia a dia com o aluno. [E os elementos políticos?] Não, é como eu falei, ela te dá o conteúdo básico, pra você se formar. [sic]

P07: Não deu bagagem/elementos políticos. É ao longo do tempo mesmo nos trabalhos, nas formações, elas que vão nos capacitando na sala de aula. Teoria a gente tem muito, mas prática...acho que não tem melhor coisa do que a prática. A prática ela dá mais retorno pra gente poder comparar aquilo que a gente aprendeu na teoria. Então, eu acho que a prática é melhor, as formações foram importantes pra gente fazer essas mudanças, adequações que a gente precisava fazer com essas políticas que tá tendo agora. [E os elementos políticos da formação?] Bom, com relação a isso não sei se ela me ajudou muito não, mas o diploma é necessário que a gente tenha pra poder fazer concurso... Mas o suporte do embasamento que eu tive me ajudou, sim, nos concursos, no ingresso na profissão, mas aquilo que aprendi na Ufac não...a gente ficava assim meio que voando, teoria, teoria, teoria, prática, prática não tinha nada a ver teoria com a prática, apesar de estudar história, sociologia, dialética, marxista etc e tal, mas essas coisas ficaram comigo como teoria, mas na minha prática elas não me deram suporte pra analisar, pra entrar nesse mercado não. [sic]

P08: Nem tanto. Acho que não. Eu acho que o dia a dia, você entrar na sala de aula, você, a vivência é que faz você começar a pensar. [E os elementos políticos da formação?] Não. Eu acho que nesse ponto de vista, eu acho que é muito da pessoa. Assim, esses cursos assim que a gente faz, a gente lê e tudo, mas vai passando muitos. Vai passando o dia a dia, que vai vendo, vai fazendo você pensar mais um pouco dessa parte política, né. [sic]

Os relatos demonstram o quanto o professor está envolvido com o imediato da sua prática e não tem parado para refletir sobre as condições de trabalho ao qual está imerso. Ao

serem perguntados sobre as dimensões da formação política e pedagógica das graduações que realizaram os professores entendem frequentemente apenas a formação pedagógica, o choque de realidade que tiveram ao adentrar o espaço escolar e da sala de aula, quando egressos da graduação. Ressaltam as deficiências da formação pedagógica que não os preparou suficientemente para a ação didático-metodológica da sala de aula, atribuindo esse amadurecimento da didática necessária aos cursos de formação continuada e à antiga formação no magistério.

Talvez por encontrarem-se tão envolvidos com a dimensão metodológica do trabalho, identificou-se uma grande dificuldade por parte dos professores em analisarem ou até mesmo em falarem sobre a formação política obtida nesses cursos. A formação de uma consciência crítica, de classe, as contribuições dessa formação para o posicionamento político do professor ante sua realidade profissional foram questões identificadas como ausentes da trajetória de formação.

Foi constante a necessidade de reiterar o questionamento sobre a contribuição que a formação inicial lhes possibilitou para o desenvolvimento de uma compreensão política da atividade docente, pois os entrevistados demonstraram uma forte tendência em falar de suas práticas. Fica evidente nas falas a pouca valorização que os professores dão à teoria aplicada aos cursos de formação de professores, não sendo claro para eles a articulação entre teoria e prática, isto talvez se dê pela recorrente ênfase de uma prática cada vez mais marcada pelo tecnicismo. A fala do P04 reporta muito bem essa concepção presente no sistema educacional de uma formação mais aligeirada e técnica, conforme apontada por Freitas (2012), e diretamente voltada para avaliações. Essa concepção tem se estendido a todos os níveis de ensino, desde os cursos de formação de professores à Educação Básica.

De modo predominante os professores evidenciam o entendimento da teoria como um componente da formação inicial de pouca funcionalidade para a sua atuação profissional. A compreensão sobre a articulação intrínseca entre teoria e prática está presente nas falas de 6 (seis) professores entrevistados que destacam a necessidade de mais funcionalidade da formação inicial com a prática a ser exercida enquanto profissionais. Diante de tais argumentos, mais uma vez questionou-se aos professores, de outra forma, se a formação inicial que tiveram foi eficaz para garantir uma autonomia profissional e intelectual tão necessárias ao trabalho do docente. O que se revela na compreensão dos professores pode ser identificado nas seguintes falas:

P03: Não, eu sempre tenho que buscar mais. Sempre as... tudo se renova. Não é? Há novas invenções, há novas criações, então eu enquanto profissional preciso tá sempre me... como é que eu posso... me reciclando, né? Me renovando, buscando mais conhecimento, sempre. [sic]

P04: Ela não foi suficiente. A minha bagagem eu conquistei por conta. Estudando nas formações continuadas, como professor. Eu acho assim, que o que me formou mesmo, apesar de eu ser iniciante na carreira, né? O que tá me formando é as formações continuadas, e não a faculdade em si. [sic]

P06: A parte intelectual sim, mas a profissional é como eu falei. Magistério me deu muita base, a sala de aula foi onde eu fui me completar. Porque quando a gente vai pra sala de aula, a gente passa pela formação continuada que é muito importante pro professor. Muito mesmo. A gente aprende muito nas formações. [sic]

P07: Sim, porque ela nos faz tomar consciência de sermos cidadãos como você falou, ser cidadão aquele que conhece seus direitos, esse embasamento teórico serviu pra isso pra gente ver como que era ao longo da história a educação, ver quanto a educação teve mudanças ao longo do tempo que a gente estuda história da educação, sociologia...os conteúdos eles foram necessários, mas não há nada melhor do que você conversar na prática com pessoas que estão vivenciando na sala de aula, então aí você vê, compara, né? Aquilo que você tá dentro da sala de aula com aquilo que você ver na teoria, na sua vida, aí você até vai descartando coisas que na vivência acadêmica você tem (...) porque aquilo que você aprendeu na vida acadêmica não vai te ajudar muito no enfrentamento político... [sic]

Nos argumentos dos professores é possível perceber a ênfase que atribuem à experiência, à prática e às formações continuadas como principais elementos estruturantes da atuação docente. É no cotidiano da sala de aula que o fazer docente tem sido aperfeiçoado e as formações em serviço tornam-se essenciais para delinear as práticas e fortalecer as experiências. Destaca-se, ainda, mediante as concepções dos professores a negação da teoria e o não reconhecimento da formação científica como determinantes para a autonomia profissional, sendo apenas uma parte da formação que agrega conhecimentos, mas que não tem finalidade na prática, uma aplicabilidade efetiva para a autonomia profissional e intelectual da profissão docente.

Não se pode afirmar que o professor tem sido sufocado pelas políticas educacionais que, num movimento unilateral, de cima para baixo, acossa quem está no interior da escola, como algo verticalizado, sem nenhuma ação de resistência. Ao contrário, o professor está ciente das condições de trabalho em que opera, das modificações e intensificação que essas mudanças educacionais têm originado. Contudo, a capacidade de respostas e de resistências tem se dado de forma predominantemente no âmbito didático metodológico, o que envolve a realização direta do trabalho pedagógico. Os dados empíricos demonstram que os professores, de maneira expressiva, têm cumprido as determinações e normativas encaminhadas pelos órgãos de gestão do sistema de ensino, em articulação com as direções de escola, embora manifestem

discordâncias com algumas diretivas. Essa iniciativa, porém, não é suficiente para mudar a conjuntura do trabalho a que estão submetidos. Adotam a postura de não envolvimento com questões que levem a um enfrentamento com outras instituições, segundo a P07:

P07: Então professor não tem muito dessa questão...eu vejo pelo meu lado não sou muito de estar em questões contraditórias, enfrentamento, essas coisas não é muito do meu tipo não. Mas, às vezes aquilo que é preciso discordar eu vejo que é possível ser realizado de outra maneira, por meio do diálogo, da conversa... e um sozinho, e o professor sozinho não pode fazer muita coisa. Hoje em dia eu vejo que a gente faz parte de um sindicato, e no sindicato também a gente quase não tem informações, né? Então eu procuro me ver... não sou muito de tá dentro de política porque eu vejo que as pessoas distorcem muito o que é política, então eu prefiro ficar por fora... [sic]

O que mais se evidencia de fato, a priori, é que o professor parece sentir-se sozinho nas suas questões e dilemas, o que pode se revelar justificável para não querer envolver-se em questões que levem a um embate. Nesse sentido, perguntou-se aos professores se gozam de um espaço, enquanto categoria profissional, para que possam debater e propor estratégias quanto às questões específicas da profissão docente, como, por exemplo, universidade e sindicato. As respostas revelaram pouco envolvimento dos professores com questões sindicais:

P06: Não, o sindicato mesmo eu nem sou filiada, a nenhum sindicato. A gente não tem muito com quem contar, é com nós e nós mesmos. Nossas angústias, a gente conversa entre nós, às vezes o sindicato faz alguma coisa, mas são poucas as vezes. E quando faz nem consegue muita coisa. [sic]

Eu não tive não esse amparo da faculdade. É assim, forma é cada um por si e Deus será por todos. Até que a gente nem teve nenhuma formação assim, que “ah, essa daqui, eu estudei vou levar pra minha prática de sala de aula”, né? É muita teoria que tem na universidade. Esse negócio do sentar pra discutir, não existe isso não, porque tem muito professor hoje. Aí eu acho que não dá certo, aí vou lá reclamar, né? A gente não tem voz. Enquanto eu tô reclamando do meu salário, de alguma coisa que não tá certa, tem alguém que tá querendo ir trabalhar. Então é uma coisa muito ruim. Tem muito professor na nossa área, “se tu não quer, tem quem queira”. Então as pessoas vão por esse lado. [sic]

P07: (...) lembro na época que comecei a trabalhar o sindicato era um pouco mais forte, eles lutavam tinham mais garra, nossa classe ia pra rua, etc. e tal...hoje em dia é só um grupinho que discute questões...eu não sei, eu prefiro...como tô dizendo a política mudou muito ninguém sabe hoje o que é política, antigamente até se sabia, mas hoje ninguém sabe mais o que é fazer política, ser político... [sic]

(...) eu acho também que a Ufac deveria entrar nisso, deveria ter uma ligação direta com a escola, a Ufac é um pouco isolada, é um pouco... questão do acadêmico é fechada, professor deveria ter mais ligação com a Ufac, deveria ser uma mão de via dupla, a Ufac deveria interagir mais principalmente o curso de pedagogia com a escola, porque aí favoreceria mais ainda a gente ter um entendimento do que seria essas mudanças que você tá falando, porque estão ocorrendo... [sic]

Não tem nada coeso sindicato, Ufac, não tem, sabe...eles que deveriam estar buscando informações, promovendo fóruns, como se fosse uma rede de acesso, né?

P08: Eu acho que o sindicato é muita política. Eles vivem nesse negócio de política, não se preocupam muito com essa parte, do lado professor. Eles dizem que sim, mas a gente não vê.

O sindicato seria o espaço mais imediato para o debate das questões docentes, dos professores enquanto profissionais ativos. Contudo, os argumentos revelam uma mudança desse papel sindical ao longo do tempo. Segundo os professores, hoje o sindicato está permeado por pequenas questões políticas, representativas de um grupo minoritário, que em muito destoam das necessidades da classe docente. Por isso, é comum o não envolvimento dos docentes com as representações sindicais, por vezes, preferindo não se filiar, considerando o sindicato alheio à categoria.

Os relatos dos professores apontam para questões comuns de ordem profissional sentidas pelos profissionais e compartilhadas entre eles ao perceberem esse distanciamento entre as instituições, formativas ou sindicais. Outra questão que chama atenção nas falas é a concorrência por um espaço de trabalho que muitas vezes leva os professores a calarem-se e absterem-se de um envolvimento político profissional, por temer uma exoneração do vínculo empregatício. Portanto, apontamentos como o não reconhecimento da formação científica, a negatividade sobre o papel sindical, o enfiamento silencioso do acossamento das condições de trabalho, são responsáveis pela existência de certo conformismo profissional, além, da necessidade que os professores evidenciam de uma aproximação entre Universidade e docentes no exercício da profissão que permita a compreensão em torno das modificações do trabalho docente, nas políticas educacionais.

Ao constatar a ausência e ou distanciamento dos professores de discussões, atividades e o não envolvimento com questões de natureza política, quer seja sindical ou formativa, considera-se relevante estabelecer relações entre esse fato com a insipiente resistência de política dos professores na implantação de políticas educacionais que alteram o trabalho pedagógico e restringem as finalidades educativas da escola:

P01: (...) a maioria dos professores, inclusive eu, não tem o domínio total sobre como funciona o sistema. A gente vai sabendo por parte. Às vezes por falta de interesse, acomodação, então essas informações que vai passando a gente vai pegando de terceiros. A gente não tem isso, essa formação lá em Biologia, em graduação qualquer. Então muitos professores, eles não sabem nem o que reivindicar, só sabe reclamar disso, daquilo, daquilo, mas não sabem a quem reclamar, não sabe se tem direito, se tem dever, o que não sabem, nem procura. (...) Então ele não tem conhecimento da causa. Então como ele vai reivindicar uma coisa? Quando ele reivindica e fala alguma coisa, ele tá falando por ele, que ele não gosta daquilo e pronto, mas ele não tem propriedade do que ele tá dizendo. [sic]

A professora P01 procura apontar para um desinteresse do professor nas questões de luta, para uma falta de consciência do papel político que desempenha que faz com que poucos se envolvam nas questões de interesses comuns da classe. Dessa forma, para a professora, o sindicato faz sua parte, mas a luta é da categoria que não se faz presente quando é necessário.

Importa considerar como relevante, na constituição da identidade profissional do professor, a capacidade acadêmica deste compreender as bases que estruturam as políticas educacionais, que tem levado o trabalhador docente à precarização do seu trabalho de modo a se adaptar às situações, mas sobretudo às condições efetivas de atuação neste contexto desafiador. Na perspectiva de identificar os principais entraves na formação inicial desse professor, uma vez que todos apontaram para uma escassa contribuição política e até pedagógica dessa formação, foi-lhes perguntado o que falta nesses cursos para se garantir essa autonomia profissional e intelectual tão necessárias:

P01: Sair um pouco do papel. Sair do papel, da teoria. Eles, a gente estudou muito teoria, aquelas apostilas enorme, lá do tempo, do século passado, que claro eu concordo que, né? Ajuda bastante, mas tem que vir pra realidade. Trazer a gente pra sala de aula, mostrar, pegar mesmo na secretaria mesmo, o plano, né? Mostrar como é. Plano de carreira do professor, o quê que ele tem direito, o quê que ele não tem, como é que funciona, como é que é o sistema de uma escola, é tanta coisa que a gente vai aprendendo só depois que tá dentro... A hierarquia na verdade. [sic]

P03: Eu acredito que falta, no caso da prática, falta mais a convivência com a realidade. Eu acho que quando você tá numa faculdade, aqueles 3 meses de estágio, que você tem praticamente 4 a 5 aulas, não te dá a visão ampliada do profissional que você tem que ser. Daquilo que o mercado tá te exigindo, né? É preciso mais a teoria relacionada com a prática. Tem que ter muita teoria na faculdade? Porque isso vai me dar embasamento teórico, eu preciso disso enquanto profissional. Mas é necessário que haja também juntamente com essa teoria, a prática. Preciso viver mais essa realidade na universidade. [sic]

P04: Olha, eu acho assim que a gente tá muito conteudista na faculdade ainda, entendeu? A gente não tá pensando no dia a dia de sala de aula. Eu acho que esse é o problema. As faculdades, elas têm que começar a pensar em quais são os problemas que vêm a se enfrentar, ser posto em sala de aula. (...) eu acho assim que a gente não tá falando sobre o dia a dia em sala de aula nas faculdades. A gente não tem falado sobre isso. Tem focado mais a questão do conteúdo, né? Que é currículo da faculdade, né? Da formação e não do dia a dia. [sic]

P06: Olha, eu não sei como acontece na graduação presencial, eu sei que na EaD a gente tem umas aulas muito corridas, são resumos dos livros que ele fazem e a gente tem que garantir o conteúdo estudando o livro. (...) [ou] a gente não vai ter uma formação boa, embasamento teórico pra trabalhar. [sic]

P07: Falta mais é... entrosamento, união entre a Ufac, não é só formar o professor e jogar ele na sala de aula. O diploma/certificado vai certificar que tu terminou, mas não que tu tá pronto, você não tá pronto, o ser humano é inacabado. A gente precisa ter esse apoio, essa ligação. É formar, mas também depois chamar esse professor, reciclar, nos períodos iniciais fazer debates, colocar o acadêmico mais próximo de

situações reais, do que de situações lá do passado que hoje em dia estão mais do que saturadas, questões históricas, sociológicas que vão ajudar o acadêmico, mas não vai...dar suporte suficiente pra que ele faça o trabalho, prática da sala de aula. [sic]

P08: Ah, eu acho que tem que ser, eu acho que tem que ser mais dinâmico, mais assim, como é que diz, é muito assim leitura, né? (...) Tem que ser uma coisa mais dinâmica, mais... Como é que a gente diz... de mais fácil compreensão, uma coisa mais objetiva. Só que a gente vai adquirindo, essa parte política de você começar a reivindicar, a ver seu posicionamento, né? Com a vivência, assim. [sic]

Os professores enfatizam a ausência de articulação na formação inicial envolvendo a dimensão teórica e prática da mesma; destacam que a formação pode estar se efetivando de maneira polarizada, por vezes, para uma formação mais teórica e outras bastante conteudista. É necessário que essa formação inicial propicie ao professor experiências na condição de aluno que ele vivenciará como professor. Não apenas no que diz respeito ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas a uma formação interdisciplinar, transversal, ademais previsto nos documentos legais. Talvez pela ausência de uma formação inicial como essa, o professor tenha a dificuldade de fazer na prática o que é demandado e, assim, privilegie mais o domínio do conteúdo das disciplinas.

Quando questionados sobre a capacidade de resistência e de enfrentamento por parte dos professores enquanto classe, a fala da P07 chama atenção ao indicar uma falta de união entre a categoria docente, além dos elementos já discorridos aqui sobre a não articulação entre as instituições em torno das questões próprias do fazer docente:

P07: ... se eles fossem unidos, sim. Se a categoria fosse mais unida, se tivesse envolvido mais com questões de educação, se promovessem debates sobre determinados temas, vem aí a mudança do currículo, então promovesse um debate, vamos fazer um fórum com os professores, né? Pra explicar sobre as questões de mudanças que estão ocorrendo aí na política, então você só obtém por meio de trabalho como esse que você tá fazendo, a gente não obtém por outros meios, você não vê isso divulgado na escola por meio do sindicato, você só vê como esse trabalho que tá acontecendo agora. [sic]

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário e na entrevista, demonstram elementos considerados como obstáculos que dificultam, ou até mesmo impedem uma ação mais orgânica, política e de classe por parte dos professores como: medo de demissão – principalmente, professores de contrato provisório – corte de ponto, reposição dos dias letivos parados, reclamação dos pais pela ausência do professor, ameaça de substituição por outros profissionais que queiram trabalhar, dentre outras questões.

Portanto, o relativo posicionamento de resistência que o docente diz ter frente às exigências de seu trabalho, que se restringe muito mais às questões diretas de conteúdo, tem origens maiores que vão além de uma simples imposição de cobranças via políticas educacionais, destacando-se a formação inicial e o papel dos sindicatos. É razoável que o docente tenha essa postura uma vez que ele não foi suficientemente preparado para tal enfrentamento, pois, como já fora abordado, os professores negam os componentes teóricos da formação científica que obtiveram como suficientes para um posicionamento político mais crítico – discurso fortemente marcado também nos professores que tiveram formação inicial pela Ufac –, sobressaindo-se como fundamental o viés conteudista da formação para a prática em sala de aula e das formações em serviço. Além de afirmarem não contar com uma instância sindical, organizada politicamente, que permita ao professor um debate e uma luta engajada criticamente por suas condições de trabalho e uma autonomia profissional. Questões como essas têm levado a categoria dos professores a um enfraquecimento como classe. Diante desse contexto, a argumentação docente assume uma natureza específica para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido ante às pressões e cobranças por resultados.

4.3.2 As respostas produzidas pelos docentes ante as pressões e cobranças

Diante do quadro até aqui apresentado, é razoável que os professores adotem alguma resposta na atuação docente, algum recurso que os auxiliem a encarar o contexto de cobranças e pressões. Dessa forma, foi-lhes perguntado quais estratégias utilizam, em sala de aula, em resposta às cobranças, para saber como lidam com a exigência de performatividade que tem esvaziado o aspecto formativo do ensino e, muitas vezes, focado no alcance de índices.

Dentre os recursos ou estratégias apontadas há os destaques comuns às falas como os recursos metodológicos, o cumprimento dos planos de aula e ações de questionamento/resistência. De outra forma, específico nas falas de alguns professores, aparecem o uso de (espécie) de diário de ocorrências e o trabalho em conjunto com outros professores.

Primeiramente os professores se voltam para o aperfeiçoamento e maior focalização daquilo que já fazem, o que já se revelou anteriormente. Dessa forma, a maneira mais evidente de se posicionarem e responderem às exigências da prática, da ação em sala de aula, é com a

ampliação do trabalho pedagógico e o enfoque de diversas maneiras dos conteúdos a serem ensinados de modo que alcance a todos os alunos:

P01: Você ensina e você passa aquela avaliação pra ver se tá tendo retorno mesmo entendeu? Porque se não tiver você tem que mudar de estratégia. (...) vou ter que trabalhar outras questões, outros textos na sala, trabalhando aquela questão, até ele adquirir aquela... [sic]

P03: Eu tento resolver com o meu aluno em sala de aula [atividades para casa não resolvidas com os pais]. (...) tem atividades que eu realizo de maneiras diferentes, né? Mostrando só os resultados pra escola, pros coordenadores né? [sic]

P05: Eu particularmente tento fazer da melhor forma possível quando vem cobrar você já tem argumentos pra, né? Que você já fez ou está fazendo, né? Eu particularmente não resisto, eu tento fazer o que tá sendo pedido, que geralmente era o “que” é o melhor, né? Pros alunos eu tento ver dessa forma, e aí eu tento não resistir, eu tento fazer se tiver que fazer, fazer. [sic]

P08: Eu continuo dando minha aula do mesmo jeito, e explico pra eles né... Eu trabalho do... Do mesmo jeito e... Do jeito que eu planejo aqui, eu trabalho lá. [sic]

Os relatos em destaque refletem novamente o recurso mais recorrente dos professores na prática pedagógica quando são cobrados por resultados. É o reflexo da busca por resultados traduzido em mais atividades, aplicação de atividades diferenciadas, verificação da aprendizagem por meio de simulados, execução dos planos de aula conforme o planejamento feito, enfim, é um ciclo que se repete sempre que o primeiro resultado não é o desejado até que se alcance o que é previsto. Se são resultados, índices que se buscam, é isso que o professor tem procurado atender.

Mais uma vez parece que o professor não tem se preocupado com recursos ou estratégias que lhes permita minimizar sua condição de trabalho, ao contrário, seus recursos vão no sentido de alcançar o que é exigido dele, responsabilizando-se pelo alcance dos resultados e, conseqüentemente, contribuindo para o aumento da demanda de seu trabalho.

Além da focalização imediata nas demandas de ensino, os professores também apresentam, como recurso dentro do trabalho que realizam, a tentativa de colocarem seus pontos de vista, de questionarem o modo como o ensino tem sido operacionalizado:

P01: Quando eles chegam aqui que colocam as novidades, o que tem que ser cumprido, eu aceito procuro fazer do jeito que é pra ser, mas sempre buscando a realidade do meu aluno. Agora quando eu vejo que não consigo, aí há horário que eu questiono, entendeu? Digo: “Olha eu não tô conseguindo do jeito que você quer por isso, por isso e por isso, então me dê uma sugestão, me explique como é que é pra fazer.” [sic]

P02: Eu busco estar contemplando o que for possível para que aquele aluno aprenda e quando meu aluno não aprende, eu já justifiquei com a diretora, já conversei muito, não queria que esse aluno fosse pra próxima série, já bati de frente, né? Por causa disso, mas acabou que passou por cima da minha autoridade, eu já até cheguei a dizer que não assinaria, né? O boletim, mas já tive que assinar mesmo contra minha vontade. [sic]

P03: A estratégia que eu tenho é essa, e às vezes a minha estratégia vai além: “Olha coordenadora vamos ver o que nós podemos fazer, porque não tá dando. Meu aluno “eu não” estou tendo retorno porque o meu aluno não tá tendo ajuda”. Quando sou questionada muitas vezes se... É para melhora eu procuro melhorar, se eu vejo que aquilo ali tá... “aquela” cobrança vai... Dificultar o desenvolvimento dos meus alunos, eu procuro conversar, eu procuro é... Tentar... “ver” uma outra forma de como desenvolver aquela situação. [sic]

P04: Eu sou um professor bem crítico, entendeu? É tipo assim, não pela minha formação, pela minha criação mesmo, e pela pessoa que eu sou. (...) eu costumo debater bastante, se é correto, se é justo e porque essa cobrança toda, porque atingir tal índice se os alunos não conseguem nem os índices da série anterior, então eu costumo debater bastante sobre isso.

P06: O professor é que tá lá, né? Ele sabe a dificuldade, sabe o que tá necessitando na sala dele. Então se ele não for ouvido...Só dar ordem e eu obedecer não é assim que funciona, né? A gente também discorda, tem coisa que a gente não concorda, e não concorda e diz por que, porque eu não vou... Eu não vou discordar e eu não discordo porque não discordo, né? [sic]

Outra vez os professores mostram indícios de tentarem fazer valer a autonomia que exercem no restrito espaço escolar, expondo opiniões, estratégias e questionamentos quanto aos processos diretos do ensino, no tocante ao trabalho com os alunos na sala de aula. Novamente esse movimento parece atrelado a pouca liberdade que esse profissional desempenha dentro do ambiente escolar, mesmo que ele tenha grande evidência quando se pensa nos processos de ensino. Os elementos de resistência que os professores manifestam não conseguem assumir de fato uma dimensão efetivamente política por todas as condições de formação, de constituição profissional e de regulamentação do trabalho a que esses profissionais estão submetidos.

A manifestação da professora P02, vivenciada em algum momento da sua experiência profissional, aponta para a pouca liberdade que gozam, limite que se revela quando, por exemplo, a reprovação de um aluno se conflita com os interesses da escola que tende a envolver recursos para a manutenção da mesma. Assim, o posicionamento docente é limitado pela administração escolar, dentro da própria instituição a que o professor está ligado.

Destarte, outros recursos que aparecem de modo isolado nas falas dos professores podem ser caracterizados como uma consciência individual das condições de trabalho a que estão submetidos, produzindo de igual modo uma resposta individual, expressa em mecanismos de maior regulação dos alunos, ou de apelo a uma ética profissional:

P02: Nós temos cadernos, né? De tudo o que acontece, a gente faz o relatório dos alunos, como é o comportamento, essas questões que a gente faz.

P07: Eu tento não me deixar levar por essas questões. Eu tento ter a minha posição. Eu tenho pressão? Tenho. Mas eu tenho que manter a minha... Ética, enquanto professora. Eu tento manter minha posição naquilo que eu posso alcançar com o meu aluno. Tento me manter tranquila, não me focalizar nessas pressões, né? Não forçar o meu aluno, não forçar além do que ele pode me dar.

O registro minucioso que os professores realizam dos acontecimentos diários em classe, apontado pela P02, também presente na ação de outros professores, parece ser um recurso utilizado para garantir ao professor, meios de se prevenir de eventuais problemas e cobranças que possam surgir, em condições de comprovar os fatos.

O relato da professora P07 traz um importante elemento para a reflexão em torno dessa resposta, do posicionamento docente diante das cobranças por resultados, que é a ética profissional como limite de sua prática. A professora reconhece que é pressionada, mas procura manter o autocontrole como forma de não estender essa pressão aos alunos e exigir deles o que está para além de seus limites. O parâmetro que a professora assume como referência ou limite às pressões é a ética profissional docente, por meio dela a professora reconhece seus limites e as possibilidades do seu trabalho e, assim, busca amenizar para si a responsabilidade que lhe é atribuída.

Talvez essa consciência pessoal, própria da professora, seja ainda o meio mais direto e eficaz do professor se posicionar e responder a essas exigências que tem alterado a natureza do trabalho docente. Esse elemento de uma conscientização mais crítica do papel individual do professor também aparece na fala de outros sujeitos da pesquisa que se reportam a um constante processo de se autoquestionar, questionar aos outros, de alimentar de modo individual o espírito crítico dos alunos, dentre outros, até presente em citações anteriores:

P01: Como é que eu encaro? (Risadas). Não tem o que te dizer. Porque a gente é funcionário, se a gente é cobrado tem que fazer. Claro que a gente dá a opinião, se você discorda você fala e tenta... Até porque assim a gente é cobrado, mas não é imposto, entendeu? Eles passa o que é pra gente fazer. Eu não sei outros professores, eu pelo menos assim, eu sempre dou minha opinião. [sic]

P03: Como ser humano... sempre tá se questionando, né? [sic]

P04: Eh... Eu acho assim, que o professor ficou na condição de apenas sujeito da situação. E... Mas assim, eu vejo que a minha função hoje na escola, na minha turma, ela parte da minha consciência como formador, entendeu? (...). Mas o que o professor tem feito muito na sala hoje, é formar o cidadão, né? Com questão de conteúdos tanto procedimentais, né? Atitudinais, pra questão de como se proceder numa situação, de

como se comportar, de como ter educação, né? E de como se manifestar criticamente. Eu acho assim que a minha forma de manifestação, ela tem que partir de mim, não que tem que ser eu manifestando, mas é eu despertando nos próprios cidadãos um senso crítico. Eu acho que a manifestação do professor hoje tem sido só essa, né? Acho que também pode citar questão de greve, mas o professor também é perseguido, é ameaçado, ele... enfim, em várias situações o professor fizer greve hoje em dia, mas também é um instrumento que dá pra ser utilizado. [sic]

P07: claro que a gente não aceita tudo logo de primeira. Eu tento fazer uma releitura, tento transformar aquilo de forma que possa contribuir pro meu trabalho. Eu não aceito tudo pronto. Eu tento fazer de maneira que vai contribuir pro meu trabalho e que não vá ferir meus princípios como professora, como profissional. A gente tem uma ética, a gente foi formado pra ensinar. Eu tento ensinar, não ferir, o que vai contra aquilo que eu penso né, que é a aprendizagem, que é ter um trabalho produtivo, mas não no sentido de ficar focado somente no alcance de índices porque acho que isso não é o objetivo principal, mas sim a todo o processo que o aluno passa. [sic]

Apesar de reconhecer a obrigatoriedade de seu trabalho e a necessidade de cumprir com as exigências, a professora P01 assinala a não imposição das propostas educacionais frente às possibilidades que ela possui para questionar. Talvez haja aqui um conflito entre as concepções da professora quando diz que não há uma injunção daquilo que deva ser feito, o que já foi analisado, neste trabalho, o modo impositivo como tem se dado as prescrições normativas do ensino fundamental. Dessa forma, mesmo que o professor opte por trabalhar de uma forma ou outra o que é estabelecido, ele deve fazê-lo.

Nota-se que falta ao professor uma compreensão aprofundada, que somente uma ampla formação de base possibilitaria, dos conhecimentos da sala de aula para uma formação integral que permita uma emancipação humana – luta sempre recorrente na história da educação brasileira – bem como dos conhecimentos do ponto de vista das políticas educacionais e o impacto delas no fazer desse professor, que se voltam especificamente para um controle do trabalho do professor e a redução da autonomia do mesmo, bem como a não permissividade de uma formação política, crítica e consciente tanto do aluno quanto do professor. Diante dessa evidência, o que precisa ser valorizado aqui é o fato do professor manter viva a possibilidade de questionar, opinar, mesmo que seja restrito aos aspectos didático-metodológicos.

Como decorrência da precarização do trabalho a que está submetido o professor, este tem preferido, ao que parece, se manter mais pacífico frente às situações, evitando enfrentamentos que poderá penalizá-lo de diversas formas. Destacam o investimento feito em direção à formação de um aluno crítico. No entanto, essa formação é passível de questionamento, primeiro, porque como já se viu, o professor não passou por uma formação dessa natureza e, segundo, e bem já se sabe, o ensino está focado para a priorização básica dos conteúdos. O próprio professor em questão destaca em outro momento de sua fala que não há

interesse do governo, dos órgãos educacionais, de modo geral, na formação de um aluno crítico. Dessa forma, é evidente que a prescrição do currículo tem atendido a essa formação voltada para a não criticidade.

Seja como for, é essencial que os professores estejam procurando manter esse autoquestionamento que aparece aqui, assumindo a ética profissional como limite da prática que exercem para manterem sempre presente a compreensão da centralidade do fazer docente, do papel que exercem, e assim, seguirem consolidando uma identidade profissional consciente e crítica da natureza do trabalho docente.

4.4 Consequências na identidade profissional das modificações no trabalho docente

As modificações que vêm sendo processadas na organização da rede de ensino de Rio Branco, Acre, abordadas no decorrer dessa pesquisa, tem alterado a natureza do trabalho docente, com reflexos na identidade do professor como profissional crucial desse processo, gerando sentimento de não pertencimento à classe ou até, de dissabor com a profissão.

No tocante exclusivamente à relação entre as modificações no trabalho docente e os desdobramentos na identidade profissional, foram assinaladas mudanças na maneira de ensinar e na condição de capacitação dos docentes, aqui abordados, e como específico do fazer do professor, aparece em determinada fala mais uma vez a autorresponsabilização e, em outra, o desenvolvimento de um olhar humanizado:

P01: Eu tenho outra visão de mundo, assim de aprendizagem, de nossa totalmente. Mas eu acredito que isso não é, graças não só às mudanças assim, o acompanhamento né. [sic]

P02: No modo de pensar assim, de ser também, eu tive que estudar mais também né, teve aquela vontade de saber, mas assim como é essa a cobrança eu tenho vontade de tá ali me aperfeiçoando mais, buscando mais. [sic]

P03: Me cobrar mais, cada vez mais né, enquanto profissional me cobrar mais, querer dar sempre o melhor. Eu acho que... O que mudou foi isso, cobrança em cima é... “a cobrança” minha mesma individual. [sic]

P04: Eu acho que tem melhorado bastante a minha forma de pensar, de como ensinar os alunos.

P05: A partir do momento que você faz as formações continuadas, você tem contato com a teoria, né? E tem também o contato com novas visões de trabalhar o mesmo conteúdo.

P06: A gente procura fazer o melhor sempre o melhor.

P07: A maneira de ver melhor o aluno é... Questões de... Os conhecimentos. [sic]

P08: Ah, acho que mudou pra melhor. Assim que a gente tem que, estudar mais, buscar mais, né? [sic]

De modo geral, as mudanças encaradas pelos professores como mudança de identidade se voltam mais para o aspecto técnico. Com as constantes capacitações oferecidas em serviço esses profissionais acentuaram o modo de transmitir os conteúdos, provocando algumas alterações na maneira de ensinar. Da mesma forma, as capacitações como face de um profissionalismo, tem levado os professores a buscarem mais conhecimento, fato também atribuído ao sistema de cobranças e pressões.

Como já visto em vários momentos deste trabalho, a autorresponsabilização se caracteriza pela chamada das responsabilidades escolares, dos resultados, que o docente faz para si. Isso nada mais é do que fruto do novo sistema de ensino que transfere ao professor a necessidade de se capacitar para dar conta das novas demandas, que o coloca dentro de um protagonismo, na realidade, mascarado, como sendo ele o responsável direto pelo resultado das aprendizagens dos alunos, dentre outras questões, que vão sendo naturalizadas no fazer docente.

Não houve efetivamente uma reflexão sobre a constituição da identidade profissional ao longo da carreira por parte dos professores com mais anos de atuação ou dos subsídios que provocaram possíveis mudanças nessa identidade ao longo do tempo; ou ainda dos professores com menor experiência no magistério, como está sendo construída, que elementos são responsáveis por moldar essa característica da prática docente. O que há, na verdade, são modificações de uma prática pedagógica voltada para a execução de um currículo, com fins e metas a serem alcançadas, previamente estabelecidos.

Isso não significa que não há uma identidade profissional construída nesses sujeitos, há sim, pois a prática do professor é sempre intencional, objetivada e fruto de concepções vividas no meio a que está imerso e que carrega marcas dos grupos sociais, familiares, profissional, institucionais, os mais diversos. Essa questão se evidencia em expressões como: “tenho outra visão de mundo” (P01), “no modo de pensar assim, de ser...” (P02), “melhorado minha forma de pensar” (P04), “a maneira de ver melhor o aluno” (P07). No entanto, o que parece acontecer é que o professor não consegue concretizar esse pensamento em torno de uma identidade profissional – seu modo de ser, de agir, do envolvimento com o aluno, de suas concepções etc. – em virtude da focalização na prática pedagógica, daquilo que deve ser ensinado e como.

Freitas (2012) assinala que os múltiplos encandeamentos como intensificação do trabalho, a responsabilização docente, a publicação dos resultados, dentre outros, que as políticas educacionais têm implantado no interior da escola, implica em diversas consequências para o profissional professor, tornando-o insatisfeito com a profissão que exerce.

Partindo desse ponto de vista, procurou-se investigar, nesses professores, como eles estariam se vendo no processo de reordenamento da rede de ensino. Na visão deles, estariam sendo participantes efetivos, protagonistas, sujeitos fundamentais para a implantação das mudanças nesse novo redesenho do ensino?

Assim, priorizou-se saber a partir da concepção dos professores se estão convencidos de que o caminho adotado pela gestão da rede de ensino, delineado no modo como está, é realmente o melhor, ou se na visão destes profissionais, que estão imersos na realidade escolar, haveriam outras possibilidades. Além dessas questões diretamente ligadas à participação docente no movimento de reordenamento da rede, foi perguntado aos professores sobre como estes têm se sentido enquanto profissionais nesse contexto de cobranças e pressões.

Os professores identificam posicionamentos divergentes, havendo aqueles que se consideram efetivamente participantes das novas propostas e outros que não. Os professores que reconhecem não ter uma participação ativa dentro da rede de ensino municipal a entendem realmente como um posicionamento político, de escolha e de definição das metas e objetivos educacionais, ficando seu papel restrito ao âmbito pedagógico:

P04: (...) eu me vejo como um integrante nesse processo aí de ensino. (...) O meu papel nesse processo todo, eu não tive papel, em escolha, em decisão, eu não pude opinar sobre isso, essa questão de colaboração, de quem era a alçada de quem ía ficar cada série, cada ano, porque a gente aqui é a ponta da pirâmide, né? A base da pirâmide. Quem decide não somos nós. [sic]

P07: [o papel que ocupa] eu acho que é pra implementar mesmo né, a questão da implementação, colaboração, desenvolvimento pra que haja um avanço na rede. Me vejo só como colaboradora na implementação. [sic]

P08: eu não participo muito não dessas coisas assim, a gente acaba fazendo o que mandam fazer, né? Agora assim, a questão assim de se sentir parte, em termos sim, mas questão, é tempo de participar, eu acabei nem dando nem uma opinião sobre isso. Pra você ver, eu é questão de tempo, mas eu me sinto integrada a isso, me sinto entre aspas, porque é agora o regime é o estado tem parceria com o município, mas a responsabilidade do fundamental I é do município. Isso aí eu sei. [sic]

Esses professores se veem como integrantes e colaboradores no sentido de serem parte da rede de ensino e, por isso, se tornam os efetivadores diretos, na mediação da sala de aula,

das propostas educacionais definidas em âmbito político. No entanto, quanto à participação nas decisões dos novos rumos educacionais do município, a contribuição efetiva de quem está no imediato da sala de aula e reconhece as necessidades do ensino, dizem de fato não ter tido essa oportunidade por estarem no fim da hierarquia do ensino, a quem não cabe decidir e, sim, executar. Agrega-se a essa visão o entendimento de que participar implicaria em dispor de tempo, o que nem sempre é possível sem ter que pagar o dia letivo em outro momento, como expressa a professora P08, única professora que diz que os docentes foram chamados a participar, porém, ela, em virtude dessas razões, não contribuiu.

Já os professores que se identificam como participantes desse processo e do reordenamento operado, o fazem por considerarem de imediato o aspecto pedagógico e curricular dessa proposta, aquela que cabe ao professor diretamente:

P03: Me sinto integrada, mas preciso de suporte pra dar conta disso. Porque existem muitos sonhadores ainda hoje, só que infelizmente vai ser [polido] pelo sistema, né? [sic]

P06: Então essa reordenação que tu tá falando, a gente faz parte sim. Claro que tem alguma coisa já definida por trás de tudo isso, a formação dos meninos dentro dos descritores, só que a gente participa. “Você vai trabalhar isso aqui”, não é bem imposição. A gente também participa da elaboração dos projetos. Dá nossas opiniões, “eu acho que isso aqui não dá, na minha sala vai ser assim”, pego opinião de outras pessoas, e a gente vai conversando e montando nosso esquema de trabalho. [sic]

As falas das professoras apontam para aquilo que já se viu anteriormente, uma posição voltada para as decisões do trabalho pedagógico realizado pelo professor. São professores que compõem a rede de ensino e, por isso, cabe a eles diretamente a execução daquilo que é proposto. Ao analisar a fala da P03, identifica-se um sentimento de pertença, porém, para que haja uma integração no sentido pleno da palavra, uma incorporação de fato, a professora destaca a necessidade de suporte à prática pedagógica. Ela menciona que ainda há em alguns professores a intencionalidade de um trabalho educativo de qualidade, aqueles a quem ela chama de “sonhadores”, que assim como ela tem procurado desenvolver um trabalho que alcance a mudança, uma melhoria, de fato. No entanto, no decorrer da entrevista, a professora destaca sua limitação: “eu sou limitada quando eu só posso atuar até um certo ponto, né? Eu não posso ir além daquilo que o sistema me propõe a fazer”. Isso reflete uma participação restrita tanto nas decisões políticas do sistema, quanto também pedagógicas do trabalho docente, o que tem culminado em mudanças nesse trabalho e na atuação do professor cada vez mais cerceado.

Já a professora P06, por sua vez, sugere que não há “bem uma imposição”, expressão que aponta um meio termo entre a existência e a não existência de algo. Isso porque há a definição dos descritores do ensino, que não conta com a participação docente, em que todo o trabalho pedagógico deve se dar dentro desses. Contudo, a professora destaca a possibilidade de expor opinião durante as formações em serviço, especialmente sobre as formas de trabalhar os conteúdos e seus descritores, em sala de aula. Para a professora, essa possibilidade se traduz em uma participação efetiva no reordenamento do ensino. Na realidade, o que tem se evidenciado é um cerceamento da prática docente cada vez em maiores proporções.

Considerando as instruções normativas que regem o ensino municipal e os resultados obtidos até aqui, alguns professores acreditam que a rede de ensino local está em um bom caminho e tem avançado em rendimentos que se apresentam nas avaliações, enquanto outros acreditam que são necessárias mudanças, até mesmo novos rumos para o sistema:

P01: Sim [é um bom caminho]. Tem que ter alguns ajustes, mas aí vai acontecendo de acordo com o decorrer. Até porque tem todo ano é um novo ano, né? Aí turmas diferentes, aluno diferente. Então, sempre tem, nunca tá 100%, sempre tem alguns ajustes, mas tá bem. Tá melhor do que antes. A maneira, a forma de ensino, que eles cobram da gente, o que é pra gente passar, a forma como tá sendo organizado. As formações, acho que num todo. [sic]

P03: Acho que muitas coisas têm que mudar. Têm coisas muito interessantes, que se forem colocadas em práticas dá certo, mas tem outras que precisam ser mudadas. Primeira coisa, a exigência, eh..., a exigência por completo na aprendizagem do aluno. (...) É cobrado que o aluno, ele avance, mas que ele avance sem eu me preocupar tanto com a qualidade na qual ele está sendo avançado. Exemplo: Será que é por uma nota que eu vou medir o conhecimento do meu aluno? Ou é por de fato saber que ele aprendeu aquilo? Hoje as escolas tão num patamar que... eh... exigem notas, né? As notas, as notas sem a qualidade. (...). Eu preciso visar de fato a qualidade, eu preciso certificar de fato que o meu aluno aprendeu, de que ele saiu daquela série com o conhecimento que ele necessita pra aquele ano. Se ele não saiu, eu preciso rever o quê que aconteceu? Será que foi só culpa do profissional da sala de aula, né? Se foi, vamos sentar rever, mas claro que não é só culpa do profissional em sala de aula, né? [sic]

P04: Eu acho que o caminho pra educação não é esse, porque eu acho que a educação devia ser padrão no Brasil todo. Porque quando você divide a função pro estado, pro município, isso fica muito solto, né? E aí, eu acho que o insucesso da educação no Brasil, é devido, um dos motivos é devido a isso, né? Eu acho assim que as escolas deviam ser todas num padrão. Elas deviam ser todas geridas por um órgão só, né? E eu acredito assim, que as escolas deveriam ser geridas pela União e não por estado, não por município. (...). Se eles tem aí um IDEB bom pra escolas federais, né? Muito diferente das escolas estaduais e municipais, então eles devia seguir o padrão único, que é das escolas federais, né? (...) E eu acho que isso não tiraria a democracia que escola tem com o estado nos últimos anos. Porque isso não é questão de tirar a autonomia da escola, é questão de melhor gerir o dinheiro público e essa questão de conhecimento, de valorização dos profissionais, de infraestrutura para as escolas, porque não se compara a escola municipal, estadual também, com a escola federal e o recurso que vem pra escolas não é muito diferente não, né? Não tem muita diferença, o problema é a gestão do dinheiro público. [sic]

P06: Olha a gente tá vendo a análise dos descritores, os resultados. A nossa escola hoje tem assim um resultado muito bom, mas nós tamo em 81% em português. Então eu acho que sim [é um bom caminho]. [sic]

P07: Em termos políticos, eu acho que está bem melhor, não vejo outra forma, não. Desde que continue melhorando até porque o ensino fundamental eu penso que tá bem melhor que ensino médio, então eu acho que tá surtindo efeito, tá tendo melhora. [sic]

P08: Não tenho não, outra visão. Se essa parceria do município... eu acho até legal, porque assim, se um sist.... eh... a prefeitura ela é responsável pelo fundamental I, ela vai se aperfeiçoar mais nele, entendeu? Vai buscar mais... objetivo, coisas diferentes, eu acho que sim. Que vai se, como é que é, se empenhar mais no fundamental I, que não é só o fundamental I, que é a pré-escola e a creche. Eles ficaram com a creche, a pré-escola, educação infantil, que é pré-escola, e fundamental I. Fica bom pro trabalho, pra desenvolver. [sic]

Os relatos demonstram fortes indicações de que os professores se encontram conformados, habituados, ao sistema em gestão operacional ou gerencial. Poucos são os que conseguem ter um posicionamento crítico, vislumbrando outras possibilidades de organização do sistema, como o faz o professor P04, que aponta um novo rumo que na compreensão do professor poderia ser mais eficiente na gestão dos resultados e, até, do dinheiro público.

Apesar de não visionarem novas possibilidades para a organização do sistema de ensino, muitos identificam os problemas que perpassam ao ensino e precisam de atenção. A professora P03 identificou um aspecto estratégico na análise da política educacional adotada pela rede, a dissociação entre a exigência e busca por índices e resultados e a qualidade do ensino, da qualidade da aprendizagem do aluno. Destacou, em sua análise, a prática adotada por professores os quais aprovam alunos que não manifestam condições de passarem para o ano seguinte, apenas para contar na meta escolar.

Ademais os outros professores ressaltam os aspectos positivos da reforma efetivada na rede, baseados nos resultados avaliativos os quais são vistos como elevação do padrão de qualidade do sistema. Percepções diferenciadas de um mesmo sistema de ensino. Além dos rendimentos, os professores apontam que, tendo como responsabilidade e atribuições apenas a educação infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental a rede municipal de ensino estará em melhores condições para a oferta com qualidade da educação nessas duas etapas, permitindo maior desenvolvimento.

São maiores os benefícios apontados pelos professores do que as limitações desse sistema, mesmo que não haja nos docentes uma participação efetiva nas decisões de reordenamento do ensino, esta parece ser uma questão que se sobressai para poucos professores, pois a maioria se encontra no imediato da prática educativa.

Porém, os elementos que são apontados fortemente pelos professores, que têm marcado o trabalho docente dentro do contexto de cobranças e pressões, são aqueles que dizem respeito à valorização do trabalhador, da profissão, que implicam nos sentimentos que o professor vai alimentando sobre sua prática, da sua experiência ao longo do tempo, refletindo diretamente na constituição da identidade profissional do professor.

As pressões e cobranças estabelecidas no interior da escola podem ser responsáveis pela frustração com a profissão. Nesse sentido, os professores novamente assinalam para categorias comuns que têm perpassado todo esse trabalho como a responsabilização docente, a intensificação e a autointensificação do trabalho e para outras que se sobressaem ao refletir sobre os sentimentos docente em torno da profissão, como: valorização relativa, desvalorização social e profissional. Essas categorias são comuns nas falas de grande parte dos professores, porém, há ainda algumas que marcam determinados discursos, como: a penalização financeira e também à imagem do profissional, o papel do professor como coadjuvante do ensino e, por fim, o docente como responsável por seu próprio protagonismo. Esses são elementos que foram se destacando durante as entrevistas e merecem ênfase nas análises aqui empreendidas.

As mudanças operadas em torno do ensino com a valorização das avaliações têm reforçado a centralidade de alguns anos escolares do ensino fundamental – 3º (terceiro) e 5º (quinto) anos – e colocado em evidência o trabalho docente. Como já mencionado anteriormente, esses são anos em que os professores temem assumir, tendo em vista as cobranças ao professor em torno das habilidades e rendimentos que devem ser alcançados e, por vezes, destacam, chegam a pensar que não darão conta.

Um dos maiores acossamentos percebidos pelos professores diz respeito às muitas obrigações que o professor deve dar conta. Constam atribuições que vão além da formação que recebem (Oliveira, 2004), e um salário que não corresponde a todas as demandas que o profissional precisa atender:

P01: Professor hoje ele ganha pouco, eu tô trabalhando três turnos, de manhã, tarde e noite, então qual o tempo que me sobra pra eu planejar? É o final de semana. O sistema assim, ele te apoia, ele te dá, que nem tá tendo as formações e tudo, mas tem hora assim que a cobrança... [sic]

P02: Temos que trabalhar dois horários se nós quisermos ter uma vida digna.

P03: O salário é muito baixo, né? Então pra ele dar conta ele vai ter que trabalhar nos dois turnos, e pra ele trabalhar nos dois turnos ele se desgasta muito né, e muitas vezes a má qualidade, o mal resultado, se dá em conta disso. [sic]

P05: O professor não trabalha só na sala de aula, professor leva prova pra casa pra corrigir, professor leva o plano de aula para digitar em casa, pra escrever em casa, o professor leva papel pra cortar.

P07: A gente é médico, a gente é psicólogo, a gente é professor, a gente é tudo na sala de aula, às vezes mãe e pai. Então, o professor ele sempre tá com a carga maior. [sic]

Assim como no decorrer de todo este estudo, ao tratar com o professor sobre suas percepções em torno do trabalho docente, a sobrecarga, a intensificação a que estão submetidos se destacam fortemente nas falas dos entrevistados. Aqui, o processo de intensificação do trabalho docente aparece com duas faces: a primeira, se caracteriza pela necessidade de agregar mais um turno de trabalho a fim de garantir melhores condições salariais e, a segunda, diz respeito ao acréscimo de novas atribuições ao trabalho do professor.

Nesse sentido, o processo de intensificação se relaciona à desvalorização do trabalho docente, tão imbricados em si, a ponto de se confundir. Como já analisado, as péssimas condições salariais a que o professor está submetido o faz buscar outros contratos de trabalho, tantos quanto possível, para que possa ter garantia de sustento, ainda que seja o básico. Foi comum ouvir dos professores que a profissão docente, comparada a outras, se destaca como uma das piores em termos de remuneração e, mais ainda, considerando a relevância da profissão para a sociedade que se faz tão necessária quanto a de um médico ou advogado, são as mais confrontadas. Agregado a essa dupla ou tripla jornada de trabalho, teria um outro turno extra à escola, em que o professor leva atividades para fazer em casa e, quando perguntados com que frequência isso acontece, os professores dizem que quase sempre ou sempre.

Além disso, a profissão docente está imbuída de novas atribuições. O sistema escolar hoje recebe alunos de diversas ordens sociais e econômicas, muitas vezes em estado de vulnerabilidade familiar e social e caberá ao professor, indeterminadas vezes, cumprir com algumas obrigações que seriam de responsabilidade das famílias. Não incomum tem sido a extensão dos deveres da família para a escola. Ocorre que o professor não está preparado para dar conta de atribuições que estão para além da sua formação, o que tem levado também à precarização do trabalho docente.

Questões como essas, de certa forma, prejudicam os resultados escolares, conforme apontado pela professora P03, pois, muito atarefado, cansado e diante de tal situação, é evidente que esse profissional não conseguirá dar bons rendimentos, ao tempo em que ele passará a ser responsabilizado por não alcançar as metas previstas.

Essa face do sistema de cobranças e pressão, a responsabilização, é outro fenômeno que tem acarretado prejuízo ao trabalhador docente. No decorrer da entrevista foi possível perceber o peso desses processos de responsabilização, haja vista que o sistema de ensino não considera as condições de trabalho a que o professor está submetido e a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem. São diversas as situações que perpassam o processo de aprender do aluno, o que muitas vezes faz com que o professor não alcance o resultado esperado. No entanto, isso não tem sido considerado nas avaliações e, muito recorrente, a responsabilidade tem recaído sobre os ombros do professor.

Entrelaçado ao fenômeno da responsabilização, é muito presente nas falas dos professores a referência à penalização, quando os resultados não são alcançados. Ambas as situações são evidentes nos trechos das entrevistas abaixo:

P01: O erro tá em quem? No professor. Assim a gente é muito avaliado, o professor. Não conseguiu aquela meta, você não é penalizada, mas você é julgada vamos dizer assim pelas externo, né? “Olha a professora da tal turma, da escola tal não conseguiu, o índice dela foi baixo”. Professor incompetente. E aí quando eu não consigo resultado também, eu fico chateada “ah eu não consegui, por quê”? Vou atrás, e a gente nunca é cem por cento, né? Não tem como. Então assim, você vai “passa” o ano todinho, com aquela ansiedade, eu tive problema de ansiedade, de vez enquanto eu tomo remédio por conta disso. Porque professor é isso, é psicólogo, é tudo, né? – A gente sofre. [sic]

P02: O professor ele não vai precisar de atividade, só de atividade, ele precisa de outras coisas também. Nós queríamos que tivesse um psicólogo que acompanhasse a escola, nós chegamos a ficar doente, perdendo noite de sono pensando: “E agora? O que eu vou fazer pra aquele aluno aprender”? E você acaba ficando doente também, fica angustiada, fica com depressão, né? (...) Porque você vê que você lutou, lutou e não conseguiu. [sic]

P03: Setenta por cento, é o mínimo que eu preciso alcançar, né? E aí quando eu não alcanço esse mínimo, eu vou deixar de receber essa vantagem, né? [refere-se à PEQ]. Que assim eu não diria que nem pela... eu, ao meu, PESSOAL, o meu ver pessoal, eu não diria que nem pela... “pelo” ... montante que eu vou receber, pelo financeiro, mas pelo meu nome enquanto profissional, né? Porque você já fica: “Poxa! O professor não conseguiu”, né? Já vê aquela situação como: “Ah, será que ele tá sendo irresponsável”? Eu, a meu ver pessoal, a penalidade maior, a parte mais negativa é essa né, eu enquanto profissional. [sic]

A responsabilização dos professores quando não alcançam os resultados previstos, reflete na penalização dos mesmos, aspectos estes entrelaçados às condições de trabalho dos professores. Pressionado na corrida do sistema para o alcance dos índices, esse profissional tem se esforçado para cumprir com as exigências nele depositadas, permitindo que as cobranças, que a responsabilização pelos resultados afete diretamente suas vidas para além do espaço

profissional. De certa forma, isso contradiz a pouca evidência dada ao autocontrole como estratégia de resistência que fora abordado anteriormente.

A responsabilização por parte do sistema e a autorresponsabilização docente tem levado o professor ao adoecimento na profissão (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009). As falas dos professores representam bem o quanto os mesmos têm dedicado tempo e esforços para alcançar aquilo que é proposto, a ponto de estender o trabalho da escola para casa na busca de identificar os meios pedagógicos eficientes de fazer o aluno aprender. E quando não conseguem culpam-se por isso, conforme consta na fala da professora P01. Responsabilizam-se por não alcançarem, desenvolvendo transtornos de ansiedade durante o processo do ensino, bem como a posteriori com os resultados e, não raros os casos, avançando para quadros de depressão.

Isso ocorre em virtude dos meios de penalidades estabelecidos ao profissional docente. É necessário que o professor alcance no decorrer do ano um determinado valor de rendimento nas avaliações que são feitas dele que não envolve apenas o rendimento dos alunos, mas participações em projetos, em formações, dentre outros quesitos. Se o professor alcança, ele tem direito a um prêmio que se caracteriza como uma valorização do servidor, chamado de VDP no estado e, no município, de PEQ.

Nas falas dos professores se evidenciam duas formas de penalidade: a financeira e a moral. A primeira ainda não foi vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa, a segunda, porém, é aquela que mais afeta aos professores. O fato dos resultados serem publicizados, afeta sobremaneira o professor que não conseguiu alcançar as metas. Para eles, os comentários negativos e a produção da imagem de um professor “incompetente” (P01) ou “sem responsabilidade” (P03) é extremamente prejudicial para a identidade profissional, pois é algo que repercute pelas escolas de modo geral.

A publicação provoca, em alguns professores, sentimento de constrangimento/exposição, além da evidente responsabilização. Para outros, é apenas um índice que faz parte de um processo, a tradução em resultados. Em outras falas específicas aparece mais uma vez a autorresponsabilização e a frustração quando não há o alcance dos índices:

P01: Eu acho que é uma exposição muito grande, né? Eu acho assim que expõe porque tem n'S fatores, né? Às vezes você não consegue um índice bom, às vezes nem é a culpa do professor. Aí acho que, é constrangimento até. [*sic*]

P02: Até agora eu não tive nenhuma resposta negativa. Então isso ele me deixa feliz, ele me deixa feliz, eu não vou mentir, me deixa feliz, sim, eu percebo que o que eu fiz valeu a pena...

P03: Muitas vezes constrangida.

P04: Então a gente se sente muito triste, né? Porque, a gente entra na... “veste a camiseta”, né? Pra ver se atinge o índice, aí quando não atinge a gente fica um pouco triste, frustrado, né? [sic]

P05: Para mim, particularmente, não me deixa constrangido, não. (...) Se você faz um bom trabalho “possa” até ser que algum momento esse resultado não venha ser bom, mas você tem a sua consciência que você fez o melhor que você poderia fazer. [sic]

P06: A gente se sente um pouco assim pressionada assim, com vergonha também porque eles levam lá pra, lá pra “pro” data show, chama os professores e mostram: “Esse foi o descritor que foi bem, a escola fulano de tal não conseguiu, a escola fulano de tal conseguiu”. [sic]

P07: Então, eu fico até satisfeita, eu fico satisfeita. A publicação é simplesmente uma... “um” resultado daquilo que tá sendo feito. [sic]

P08: Quando o índice vai bem a gente fica feliz, né? Mas quando não vai muito bem a gente fica um pouquinho... Constrangida, né?

Na grande maioria das falas aparece o constrangimento pela exposição pública dos resultados, pois não se consideram todos os fatores que envolve o processo de ensinar e aprender. Aqueles que não veem problema na publicação é porque, de certa forma, se apoiam no trabalho que desenvolvem, o que demonstra uma consciência pessoal de realizar com o aluno tudo o que está dentro das possibilidades docente, procurando não centrar a atenção nos índices.

Apesar do professor saber que não depende apenas dele o alcance das metas, ele automaticamente sente-se como responsável, porque é quem está na mediação direta com o aluno. Eles assinalam para outras possibilidades de tratar esses resultados em que poderiam ser evidenciadas, por exemplo, apenas as “escolas melhores colocadas, não ranqueando as de baixo rendimento” (P01), ou que se tratasse “individualmente com o professor” (P03, P06). Isso demonstra o quanto o professor sente-se pressionado e afetado por essas práticas.

Essas são questões enfrentadas pelo trabalhador docente que o leva à desmoralização enquanto profissional, bem como a um distanciamento da profissão ou desapontamento com o trabalho, alimentado pela valorização relativa ou desvalorização total da profissão docente.

Quanto à valorização da profissão e do profissional, são muitos os fatores apontados pelos professores que refletem muito mais uma desvalorização do profissional do que aspectos que remetam à valorização. Elementos estes revelados ao se buscar saber dos professores a dimensão real da valorização docente. Dos poucos professores que apontam para a valorização

profissional não o fazem por questões das condições trabalho, mas por aspectos secundários do trabalho docente que envolve as relações interpessoais ou profissionais:

P01: Valorizada por mim mesmo. Questão de salário é péssimo, né? Eu queria que fosse maior. Aqui na escola como eu tô te falando, eu me sinto valorizada, sinto valorizada também pelos pais, os pais aqui gostam de mim, meus alunos entendeu. [sic]

P06: Um dia desse aí teve uma festa pro diretor por causa dos parabéns, né? Porque a escola teve uma boa média. Se o trabalho foi bom, quem é que recebe o parabéns? O troféu? É a escola, o diretor. Eu me sinto valorizada pela escola. (...) fala-se de cortar os privilégios dos professores, eu fico procurando qual é o privilégio, né? Porque a maioria dos professores morrem com aneurisma. Aquela perturbação, tem gente que chega no final da carreira usando remédio controlado, né? A sobrecarga tá em cima do professor, professor é a pessoa menos valorizada e a pessoa mais cobrada, mais visada. [sic]

P07: Importante, valorizada não, não me sinto. Quando vejo um aluno meu, por exemplo, ser um médico ou um advogado, aí, sim, aí eu me sinto valorizada.

Percebe-se que mesmo nas falas que referem algum tipo de valorização dentro das relações institucionais ou com a comunidade escolar, ressaltam-se em maiores proporções os elementos de uma desvalorização, principalmente pelos órgãos gestores do sistema de ensino expressos em cobranças, falta de reconhecimento, sobrecarga de trabalho, aumento e controle das funções, dentre outros. Os argumentos a seguir evidenciam com muita propriedade os aspectos da desvalorização:

P02: NADA. Nada, nada, eu não me sinto valorizada. Eu me doo como ser humano porque eu quero ver realmente a mudança naquela pessoa que está comigo, mas se fosse em questão de dinheiro, valorização, ah... Vendia só mercadoria estragada, que não é, tem valor. [sic]

P03: Hoje será que o meu profissional, ele não precisava de um apoio psicológico, né? Será que só um horário pra ele ganhando um salário melhor, ele não desenvolvia “desenvolveriam” melhor o trabalho dele? Tem o salário que é baixíssimo, tem o número de alunos que é altíssimo na sala de aula, né? Eu não vejo como uma profissão valorizada. [sic]

P05: Atualmente o professor de certa forma ele não é que, entre aspas amedrontado né, “o” direito maior é o direito do aluno, né? Ser professor cansa, né? Tanto físico quanto psicológico, e a questão também que do... “da” realização do papel o professor tem que fazer o papel que era pro pai fazer. [sic]

P08: Importante. Agora valorizada, não é tão... Eu acho não... Importante, eu me acho “professor” é muito importante pro aluno, muito, muito. Desvalorizada. [sic]

Ao que parece, se o compromisso com a profissão fosse depender da valorização ao profissional, os professores já se encontrariam desestimulados, conforme relatado pela P02, estariam com uma atuação profissional sem compromisso com a aprendizagem dos alunos. A valorização destacada nesses relatos pode ser compreendida por diferentes aspectos: valorização pessoal, saber que está dando o melhor no exercício da profissão, valorização proporcionada pela escola que reconhece o trabalho desempenhado pelo professor, reconhecimento do trabalho pelas famílias e pelos próprios alunos. O professor parece estar movido na profissão docente pelo compromisso com a atividade formativa dos alunos, embora se sinta acossado pelas cobranças e pelo pouco apoio institucional, por parte da escola e dos órgãos gestores.

Os docentes destacam em seus relatos a necessidade de reconhecimento institucional para com o trabalho que desenvolvem, enfatizando que faz bem ouvir uma palavra de consideração pela dedicação ao trabalho, que muitas vezes vale mais que o prêmio de valorização oferecido, pois os faz sentir que todo o esforço tem valido a pena. No entanto, não incomum, esse reconhecimento institucional é imputado a outros, à gestão, que estão mais distantes do processo pedagógico.

A realização profissional está, na percepção dos mesmos, mais centrada na realização escolar e profissional de seus alunos do que na valorização da própria categoria docente. Essa valorização desejada tem sido reduzida pelo próprio professor ao sentimento de “ser importante” pelo papel que desempenham na sociedade e com o aluno. Cada vez mais o professor tem sido acossado pelas condições ruins de trabalho, pela perda constante de direitos adquiridos, de sua autonomia – levando-o à temeridade na sala de aula e a adoção de uma postura vigilante com sua ação, precisando registrar tudo o que acontece.

A valorização salarial e, conseqüentemente, a redução da carga horária de trabalho ou dos turnos de trabalho são os pontos mais indicados como a necessidade de uma valorização ideal da profissão, dentre outros:

P03: Mais capacitação, e que o profissional, ele tivesse um salário melhor, e que trabalhasse só um período.

P04: Porque a valorização ela é... “são” várias coisas valorização ela parte de um ambiente saudável de você trabalhar, sala de aula que seja climatizado, com materiais disponíveis, equipe gestora disponível. Eu acho que a formação que o professor recebe constantemente é parte da valorização do professor. E também salarial, porque o professor tem que trabalhar dois, três turnos, pra poder sobreviver, né? Quando você

cobra muito o professor “tem que atingir tal índice”, você não pensa nas condições que o professor tem em sala de aula. [sic]

P05: Eu acho que a primeira valorização do professor, deveria ser a valorização salarial.

P07: Ganhar muito mais daquilo que ele faz em sala de aula.

P08: Aumentar o salário mesmo. Trabalhar só um horário e o outro ele ficar na escola mesmo, fazendo as atividades.

As capacitações em serviço, oferecidas constantemente, aparecem como mecanismo de valorização e aspecto positivo das mudanças percebidas no sistema, por parte do professor:

P05: A questão da... Da valorização do trabalho do professor em si, é... Ele tem melhorado, eu acho assim. A questão, por exemplo, das reformas, né? Antigamente o professor não era oferecidas as formações que o professor tem hoje.

A necessidade de valorização é uma premissa do trabalho docente e algo realmente sentido pelos professores que não se atêm apenas à valorização salarial, mas também às questões que envolvem a realização de seus trabalhos, as condições para o exercício da profissão de fato. Esses elementos de uma valorização real são evidenciados nas necessidades diretas da sala de aula – material pedagógico, espaço ideal, apoio da coordenação – bem como na preparação do professor entendida desde o tempo para o planejamento à mais oportunidades de capacitação.

Analisando as percepções dos professores em torno da valorização profissional, percebe-se a constante denúncia da precariedade das condições de trabalho, o descontentamento com a remuneração e o endosso das formações continuadas entendidas como capacitações para as novas demandas do trabalho de ensinar. Na realidade, como já visto anteriormente, os processos de formação e capacitação atual se revestem de uma falsa profissionalização e tendem muito mais a controlar os processos de ensino e o próprio trabalhador docente.

A considerar todas as condições apontadas até aqui de não participação nas decisões políticas educacionais locais, de intensificação do trabalho, responsabilização e penalidade do profissional professor, de valorização relativa e de desvalorização institucional, perguntou-se a esses profissionais, se na concepção deles, se inclinam mais para protagonistas ou coadjuvantes do ensino:

P04: ... vai ser sempre o dono, o protagonista da história né, o professor sempre é o dono da jogada ali. Ele que vai ensinar, ele que vai corrigir, ele que vai instruir, né? É ele quem vai dar muitas vezes as questões morais, né? Ensinar questões morais na sala que não é passado pro aluno em casa, vai ensinar o que é certo o que é errado, no intervalo de um conteúdo e outro, então o professor ele é o dono da sala dele. [sic]

P05: ... eu acho assim que, totalmente protagonista (...) embora essas avaliações externas já tenham como alguns eixos, eu digo entre aspas marcados, onde é “são” os eixos que você vai ter que trabalhar, mas você tem “a” escola tem a autonomia de fazer essa adaptação né, de optar por essa adaptação, né? [sic]

P06: Dentro do contexto da “das” políticas a gente tem sido mais coadjuvante. [sic]

P07: Ele é protagonista, de uma forma crítica, de uma forma consciente, depende de cada professor.

P08: Ah, eu me sinto protagonista. Se não for por meio dele [do professor]. Não só ele, a equipe da escola. Porque não é só o professor. Tem todo o... “todas” as pessoas que participa, a que menos participa é a família, né? E quem veio lá de cima pra baixo. É a escola. É a escola. [sic]

Nota-se que apesar da precariedade das condições de trabalho, dos intensos mecanismos de controle e tutela a que está submetido, o professor se percebe como alguém que desempenha um protagonismo na condução dos processos pedagógicos. Talvez por entender que na esfera de atuação individual, no interior da sala de aula, a possibilidade de “autonomia” que lhe resta refere-se às decisões no plano do trabalho pedagógico, em sala de aula.

Provavelmente as modificações operadas no sistema educacional e na profissão docente ao longo do tempo, arroladas no decorrer deste trabalho, e a inatividade que se abate sobre o professor estejam talvez contribuindo para desvalorização profissional e até a perda do prestígio social da profissão.

Diante do exposto até aqui, é possível perceber que os professores têm desenvolvido ações que se tornam em meio termo profissional, com uma ação de caráter individual, predominantemente centrada na dimensão pedagógica do fazer docente, ao tempo em que, como trabalhador é afetado por toda sorte de mudanças políticas, econômicas, sociais que vão refletir na ação que realizam.

Outro aspecto investigado voltou-se para o mapeamento e ou percepção dos problemas do trabalho docente que os afeta diretamente. A ordem de prioridade, na ênfase dessas questões, apontadas pelos professores é a seguinte:

1º - A transferência de responsabilidade dos pais para a escola e professores;

2º - A má remuneração dos professores, considerando a natureza do trabalho que realizam;

3º - A cobrança de resultados pelo desempenho dos alunos;

4º - A responsabilização dos professores pelo insucesso dos alunos;

5º - As condições estruturais de trabalho em sala de aula; nesta questão ressalta-se tanto a estrutura física, o suporte material necessário ao desempenho do trabalho pedagógico, quanto o apoio de outros especialistas que auxiliem o professor com suas frustrações profissionais.

6º - O mau comportamento dos alunos;

7º - A intensificação do trabalho do professor com atribuições de outra natureza;

8º - Melhores condições em termos de infraestrutura e para o atendimento do professor durante as formações.

Em suma, esses são apontamentos que refletem as consequências das modificações que vêm sendo operadas em relação ao ensino e que, conseqüentemente, tem afetado ao trabalho docente. Os reflexos são sentidos na identidade profissional que tem se reduzido ao modo de ensinar e ao suposto “aperfeiçoamento” da prática pedagógica. Soma-se a isso, a participação docente voltada especificamente para decisões de âmbito pedagógico, corroborando para a efetivação da reestruturação do ensino que se centra nos aspectos avaliativos, de um currículo mínimo, sendo para o professor sinônimo de especialização e focalização no que deve ser ensinado. Questões como essas são sentidas pelos profissionais na direta desvalorização da profissão, em todos os sentidos – pedagógicos, profissionais, institucionais e sociais.

Cumprir retomar, mediante todas as considerações feitas no decorrer deste estudo, sobre o trabalho docente no contexto das reformas educacionais, novamente as contribuições de Contreras (2002) e Giroux (1997), sobre as categorias da autonomia e de intelectual transformador, adotadas aqui como possibilidades de enfrentamento docente ante às condições de precarização do trabalho que desenvolvem.

Comumente, compreende-se o professor como o profissional que por estar diretamente ligado às questões do ensino, conhece a cada uma em sua amplitude e é por prioridade o responsável pelo direcionamento dos processos de ensino e aprendizagem, com a intelectualidade inerente à profissão e a autonomia desejável dentro desse processo. No entanto, verificou-se no decorrer desta pesquisa o quão distante estão os professores de se reconhecerem como intelectuais transformadores (Giroux, 1997) e de exercitarem uma autonomia profissional (Contreras, 2002) que lhes permita fornecer uma educação emancipadora de fato. Ao contrário,

com a pouca autonomia ou liberdade que exercem dentro do espaço escolar, têm favorecido o controle cada vez mais forte do trabalho que realizam, das condições de trabalho sob as quais operam, dos meios e fins dessa prática. Eles têm fortalecido uma prática de ensino instrumentalizada por livros e textos, atrelados à uma ideia de ensinar o que é básico, por desconhecerem os impactos das políticas educacionais no fazer docente e, dessa forma, declinando de um posicionamento político crítico.

4.5 O papel do Coordenador Pedagógico e as exigências avaliativas

A escola é consagrada historicamente como a instituição responsável pela educação das crianças, que sobressai às formas de educação não formal. Segundo Pinto (2011) por ser um espaço que agrega uma diversidade humana onde diversas culturas e necessidades se entrecruzam, a escola pode possibilitar (e deve) uma prática educativa reflexiva que parte do contexto da comunidade escolar como um todo, das suas condições específicas, na *perspectiva da totalidade* (p.103).

Dessa forma o trabalho educativo escolar, para que cumpra com o objetivo de uma educação plena dos alunos, precisa ser efetivamente intencional e articulado com a comunidade em que a escola está envolvida, desde alunos, pais, pessoal de apoio, professores, coordenadores e gestores como um todo, uma vez que o fim geral do trabalho escolar é o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Assim, Pinto (2011) sintetiza a função social da escola em dois grandes objetivos, em que o primeiro seria “preparar os alunos para sua ‘incorporação no mundo do trabalho’, e o segundo é a formação do/a cidadão/cidadã para sua ‘intervenção na vida pública’” (p.115). Tais pretensões institucionais exigem uma organicidade da escola em favor da diversidade que a caracteriza, partindo das reais necessidades sociais dos alunos e, principalmente, dos conhecimentos docentes que dão materialidade às finalidades educacionais, expressas no planejamento de ensino, que devem estar muito além de resultados.

Fusari (1998), ao abordar sobre o planejamento do trabalho pedagógico, aponta que o mesmo é fruto da intencionalidade do trabalho educativo, como um processo de reflexão contínua da prática docente, que se aplica em um plano de trabalho como instrumento, mas que não se resume a ele. O autor dá indicações de três requisitos básicos para a validação dessa reflexão do trabalho educativo, como uma reflexão filosófica efetiva, aquele pensar que levará

à modificação da prática, à solução do problema: “radical – o que significa buscar a raiz do problema; rigorosa – na medida em que faz uso do método científico; de conjunto – pois exige visão da totalidade na qual o fenômeno aparece” (p.45).

De outra forma, o planejamento do trabalho educativo deve e precisa ser entendido a partir da realidade do professor e não como algo fechado dentro de um instrumento de trabalho, o plano de ensino. Talvez o planejamento da prática educativa venha ao longo do tempo se afastando desta concepção de planejar e se cristalizando em torno dos rendimentos a se obter, mais fortemente nas últimas reformas. O sistema, como um todo, tem levado a equipe escolar a se voltar para a busca de resultados, pois é o meio em que a escola se encontra inserida, cumprindo de forma inconsistente com o objetivo de formar os sujeitos para a ampla participação social. A considerar esses aspectos pode-se inferir que o professor – pelas exigências, pela demanda de trabalho, pelo *deficit* na formação – não esteja atento a um planejamento reflexivo e, assim, venha alimentando uma prática tecnicista. Essas demandas são reconhecidas na fala da Coordenadora pedagógica 01:

“Se o professor trabalhasse somente um horário em uma escola e ganhasse muito bem pra isso a realidade seria outra, o trabalho seria outro. Tem professora que trabalha os três horários. Alguma turma, ou as três turmas ficará prejudicadas. Eu não consigo dar conta das três turmas fazendo um trabalho bem feito. Só se eu for um superprofessor. Alguma turma vai ficar prejudicada ou as três porque o professor tem vida própria. Tem vida pessoal dele. Não vive só pro trabalho. Então a gente vê que tem professor que tem três períodos de trabalho, eu não tenho nenhum nesse tipo, mas a grande maioria tem dois turnos, então tem que procurar um horário que fique bom pra mim, e para ele. Então o horário é depois das 5h, do planejamento. Isso tem que acontecer uma vez por semana. Eu não posso ficar uma semana sem ver o que tá acontecendo dentro da sala, eu tenho que ter a rotina dele no computador”. [sic]

Dentro dessa instituição escolar, que tem como fim o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, a coordenação pedagógica cumpre com um papel essencial junto à comunidade escolar. A coordenação pedagógica deve ser aquela que, segundo Pinto (2011) baseado em Libâneo, viabiliza, integra e articula o trabalho pedagógico diretamente com os professores (p.152). A coordenação, portanto, precede um trabalho que deve se dar de modo coletivo junto aos docentes e discentes em que esse coordenador, especialmente pedagogo, precisa ter conhecimento sobre as diversas áreas do currículo (que não são apenas matérias escolares) e os diversos saberes que perpassam o processo de ensino e aprendizagem, visando promover o que o autor chama de, a partir de Libâneo (2004), “uma inter-relação horizontal e vertical” entre eles (p.154).

Verificou-se que dentre as várias atribuições que caracterizam o papel da coordenação pedagógica (Pinto, 2011) para um ensino de qualidade e uma formação integral dos alunos, as coordenações pedagógicas investigadas procuram trabalhar e se ater na mediação entre as exigências por resultado e atuação/desempenho do professor. As mediações apontadas encaminham-se no sentido de separar conteúdos, avaliações, estudar junto (grupos de estudo), fazer planejamentos, devolutivas, acompanhamento em sala, formação em serviço, exigência do plano semanal, ensinar a utilização eficiente do material, além de chamar a atenção dos alunos quanto ao comportamento. Buscam também estar incentivando o comprometimento e envolvimento de professores e alunos, por meio do apoio pessoal.

Essas mediações são frutos de orientações pedagógicas pautadas em um currículo direcionado por referenciais curriculares e seus descritores. As escolas estaduais e municipais organizam o trabalho pedagógico a partir das orientações curriculares, dispostas em série, distribuídas às escolas pelo Instituto Abaporu de Educação e Cultura. Esses cadernos de orientações curriculares são distribuídos às redes estadual e municipal de ensino desde 2008 para 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos e, a partir de 2009, do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, como parte das ações, outrora mencionadas, para a expansão do ensino fundamental. A série traz um Caderno Geral direcionado ao professor (caderno 2), que aborda algumas considerações sobre conhecimento didático, os pressupostos das propostas curriculares e alguns aportes sobre gêneros textuais e organização de conteúdos, bem como um caderno para cada ano/série do ciclo inicial do ensino fundamental (caderno 1), que apresenta referências curriculares com objetivos, conteúdos e propostas de atividades, a seguir especificados:

Quadro 6: Estrutura dos cadernos de orientações curriculares para o Ensino Fundamental

Caderno 2 – Geral	A importância do conhecimento didático: - Recorrência dos conteúdos; - Diversidade das propostas; - Provisoriedade do planejamento; - Coletivo como instância de discussão e construção do trabalho pedagógico.
	Que tipo de educação escolar?
	Quais propósitos?
	Razão, conteúdo e forma: - Os objetivos; - Os conteúdos; - As atividades de ensino e aprendizagem; - As atividades de avaliação.
	Planejar é preciso: - Planejamento anual; - Planejamento periódico; - Planejamento da rotina; - Planejamento diário.
	Por trás do que se faz
	Sobre os gêneros textuais
	Sobre a organização de projetos temáticos

Caderno 1 – 3º ano	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Breves considerações sobre o ensino das disciplinas; - Contribuições à formação das crianças; - A relação das disciplinas e outras áreas; - Objetivos do ensino; - Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos; - Propostas de Atividade e Formas de Avaliação.
	Matemática	
	História	
	Geografia	
	Ciências Naturais	
	Artes Visuais	
	Música	
	Educação Física	
Caderno 1 – 5º ano	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Breves considerações sobre o ensino das disciplinas; - Contribuições à formação das crianças; - A relação das disciplinas e outras áreas; - Objetivos do ensino; - Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos; - Propostas de Atividade e Formas de Avaliação.
	Matemática	
	História	
	Geografia	
	Ciências Naturais	
	Artes Visuais	
	Música	
	Educação Física	

Fonte: Cadernos de Orientações Curriculares – SEE/SEME.

O estabelecimento do regime de colaboração e, por conseguinte, a municipalização do Ensino Fundamental, é percebido pela coordenação pedagógica como positivo:

C01: Eu penso, né? Na minha opinião, foi bom porque a gente tem só um foco, né? Eu pessoalmente achei melhor, porque quando se pensa só numa, no mais restrito, melhores são os resultados.

C03: Eles tão mais focados, eles tão mais preocupado com a aprendizagem do aluno, né? Então, pra mim, meu ponto de vista, né? Também é que eles tão mais focado, mais preocupados em relação aos conteúdos para o ensino das crianças. Porque existia assim, sempre teve uma preocupação, né? Da rede, tá preocupado, né? Com o aprendizado das criança. Mas agora eu tou vendo assim que eles tão tendo mais um foco, tão preocupado mais. [sic]

C04: A questão da municipalização, eu acho que ficou assim, mais organizado de certa forma e o foco fica maior nas escolas municipais de 1º ao 5º...

Todo esse movimento de reestruturação da rede de ensino impactou mudanças no planejamento de ensino. Ocorre que esse foco tão presente na fala das coordenadoras, referente à centralidade do ciclo inicial do ensino fundamental para o município, pode vir tornando os anos iniciais um tanto quanto conteudista visto as prescrições dos cadernos de orientações curriculares. Há certa dubiedade quanto às finalidades do ensino, pois ao tempo em que se centra na definição dos conteúdos, destaca-se a importância da aprendizagem do aluno como

um todo, pois, ao adquirir as habilidades previstas para determinado ano de ensino, esse aluno será capaz de desenvolver-se em todas as áreas:

C01: A orientação que a Secretaria passa é de aprendizagem e de cada vez mais o professor ensinar melhor, né? Pra gente alcançar não somente os resultados do IDEB, né? Do PROA, mas que haja de fato aprendizagem. (...) Alcançar aquelas habilidade que cada ano tem. Tanto em Língua portuguesa, quanto em Matemática. (...) o ano retrasado, final de 2015 eu já fiquei feliz do (eh) PROA (3ª fase), que acontece em novembro, o 5º ano e 4º, os 5º e os 4º anos já apresentar 100% de alfabetização, todos os meninos liam. Final de 2016, 3º e 4º, 5º todos alfabetizados. E agora esse ano nossa meta é incluir o 2º, que a alfabetização aconteça no 2º ano também, 100% de menino alfabetizado. Então foi, foi, gostei, é uma metodologia bacana, quando se tem só uma mais coisa restrita pra focar, o rendimento com certeza é melhor. [sic]

C02: ...a gente planeja em cima das avaliações externas, mas não só focado nas avaliações. A gente planeja pela aprendizagem da criança, né? (...) A gente intensifica sim o trabalho. De planejar mais, de procurar mais atividade focada na criança, tanto também as crianças que têm dificuldade, a gente trabalha com apoio pedagógico com essas crianças pra gente poder nivelar, né, o conhecimento de todos. [sic]

C03: como está mais focado neste ano, né? Que é ano de IDEB do estado, estão mais focados em vê os conteúdos, as maneiras da interpretação dos conteúdos para crianças, porque muitas vezes é a linguagem que vem das provinhas externas que as crianças não estão acostumada no dia a dia. Então isso aí é muito focado. Teve uns que focaram muito nessa questão da linguagem, os termos que são usados. Então isso aí é um ponto que a gente tem visto bastante nas orientações. [sic]

Dessa maneira, para garantir que o professor ensine melhor, oportunizando a aprendizagem para os alunos, ganha destaque a função das coordenações pedagógicas, as quais reconhecem que preparam e organizam o professor com vistas às avaliações externas e têm, dessa forma, se distanciado de uma concepção de trabalho educativo para emancipação do sujeito, reforçando o aspecto gerencialista do ensino, voltado para o alcance de resultados. Identificam como central no trabalho do planejamento os referenciais curriculares e os descritores de ensino para Português e Matemática, bem explicitado na fala da C04:

C04: Não só a gente [que prepara/organiza o professor para trabalhar em sala], esse preparo ele vem desde a Secretaria de Educação. Então, toda nossa formação, nosso grupo de estudo, todos os encaminhamento que são dados pro planejamento, eles são de certa forma pautados nesses itens da avaliação. Não que seja pra trabalhar questões só voltadas pra avaliação externa. É porque é como que te falei, no referencial está contemplado, isso tudo, esse descritores são recorte de lá. Então tudo que é feito, tudo que é pensado em avaliação, em planejamento, em grupo de estudo interno, ou na SEME, na formação da SEME, já é voltado isso, pro trabalho com esses descritores, pra cada ano. Tem vários encontros na SEME, tem encontros que são só com a coordenação e a gente vem pra escola e passa pro professor, pautado nisso. [sic]

O planejamento do ensino parte de avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo, pela própria escola, que balizam mediante as orientações dos referenciais e descritores a escolha dos conteúdos, previamente estabelecidos nesses documentos, para o alcance das habilidades para cada ano escolar e a tentativa de resolver, por meio do apoio pedagógico, as dificuldades de aprendizagem de anos anteriores, detectadas nessas avaliações diagnósticas. Além desse movimento, é frequente a realização de simulados que contemplem além dos descritores, também as incógnitas comuns às avaliações nos enunciados das questões para que os alunos se familiarizem, também, com a abordagem e o preenchimento do gabarito.

Esse planejamento do trabalho pedagógico e, de certa forma, o diagnóstico realizado pela escola, tem como ponto de partida as orientações dadas pela SEME. A avaliação da aprendizagem realizada pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do PROA, aplicada em três fases durante o ano, tem por objetivo identificar o desempenho de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, sendo este diagnóstico o balizador do planejamento de formações e acompanhamento das escolas. Segundo a Coordenadora C04, no ano de 2017, a avaliação local identificou maiores dificuldades dos alunos na área da Matemática. Para auxiliar aos professores no trabalho desses descritores, a secretaria trouxe um professor consultor da empresa Abaporu para dar formações pautadas nas dificuldades apresentadas.

Os coordenadores reconhecem que se constitui em prática comum às escolas o estabelecimento de ações que elevem os índices de rendimento dos alunos. Estas ações vão desde atividades diferenciadas para o apoio pedagógico à definição e priorização de conteúdos mediante os diagnósticos realizados. Cumpre destacar as falas das coordenadoras 1 e 2 que revelaram ações até, então, específicas de suas escolas, dentre as pesquisadas:

C01: ...a gente mudou um pouquinho o sistema de avaliação. Tem mês que não tem aquela semana que a escola para pra avaliação bimestral. A gente vai avaliando durante todo bimestre. A gente faz uma medição dessa aprendizagem num instrumento chamado Verificação de Aprendizagem (VA). Os meninos até acostumaram. Então, toda semana tem uma VA, uma semana é de português, uma semana é de matemática. E este ano acontece as VAs geralmente no segundo semestre. E esse a gente vai tá fazendo em todos os anos, desde o 2º ano. [sic]

C02: Tipo, agora tá o 3º e o 2º, tipo a gente vai, como não teve, teve criança que tava com dificuldade, né? A gente vai, colocamos o 3º com o 2º, aí juntamos o que tão com dificuldades, com a sala do 2º enquanto a professora do 3º fica só com os que tão sem dificuldade pedagógica.

Considerando a fala da C01 é possível ter dois pensamentos dessa ação tão particular nessa escola. O primeiro, diz respeito a uma concepção de avaliação da aprendizagem mais despreendida do aspecto quantitativo e mais voltada para a qualidade do que se está aprendendo, mesmo que o ensino seja balizado por descritores previamente estabelecidos e que o objetivo seja a elevação do rendimento, mas há por trás destes elementos a garantia do ensino e aprendizagem, a ida e a volta do planejamento para sanar os *deficits* dos alunos. Há a preocupação em ensinar os conteúdos, principalmente nas matérias de Português e Matemática, e verificar se a metodologia utilizada está dando o devido retorno. A segunda consideração, consiste em que pode ser esse um meio encontrado pela equipe para garantir a assimilação por parte dos alunos das habilidades necessárias nas disciplinas centrais do ensino a serem avaliadas: Português e Matemática. Isso porque uma semana é destinada à Verificação da Aprendizagem (V.A.) de português e, outra semana, a matemática e, neste ano em especial, ocorrerá no segundo semestre, próximo à realização da Prova Brasil. Pode ser essa estratégia a garantia de que o conteúdo não está apenas sendo depositado e muitas vezes sem o devido aproveitamento, em termos de rendimento. Além disso, garante ao aluno uma avaliação justa mediante sua aprendizagem real ao longo do ano letivo, expresso não apenas em provas bimestrais. Vale destacar que a elaboração destas VAs é realizada pela própria coordenadora que também se ocupa em corrigi-las.

A estratégia apresentada pela C02 é comum em outras escolas e trata-se de um meio para garantir o apoio pedagógico àqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem por meio do sistema de permuta. Geralmente, os alunos que estão com *deficits* na aprendizagem são agrupados aos alunos de outras turmas do ciclo de alfabetização (1º com 2º ou 2º com 3º anos) para que recebam apoio pedagógico específico para suas necessidades, enquanto que os alunos dessas turmas que se encontram num nível satisfatório de aprendizagem também são agrupados em outra turma para a sequência do planejamento comum.

O trecho extraído da fala da Coordenadora Pedagógica C04 traz, de certa forma, o resumo do uso das ações de diagnóstico permanente e de apoio pedagógico como garantia de elevação dos índices de rendimento:

C04: Apoio pedagógico, primeiro diagnóstico. Mensal, a gente faz um diagnóstico mensal com esses alunos, pra saber o quê que eles já sabem, o quê que é ainda precisam saber dentro das habilidades estabelecidas pra cada ano, então com base no resultado do diagnóstico a gente planeja os grupos de estudos internos. Eh... apoio pedagógico, na dimensão 3. Aliás, é dimensão 2. Na dimensão 2 quando há o

remanejamento entre professores. A gente faz esse apoio pedagógico na dimensão 1 e na 2... [sic]

Portanto, identificou-se ações distintas para grupos diferenciados dentro do ambiente escolar. Para o professor, as formações tanto gerais, aquelas desenvolvidas pela secretaria, quanto as específicas, as que são aplicadas pela coordenação pedagógica sobre um assunto exclusivo (os grupos de estudo), são centrais para o desenvolvimento do trabalho do professor. Já para o grupo de alunos, a aplicação frequente de diagnóstico e apoio pedagógico se apresenta como elementares para a aprendizagem, sendo também balizadoras do trabalho docente.

Além das ações para a elevação do rendimento dos alunos, há também, por parte das coordenações pedagógicas, as intervenções nos planos e execução das aulas com a finalidade de verificar o domínio do conteúdo por parte do professor, ajudá-lo em suas dificuldades na execução dos planos e, desse modo, garantir a assimilação do conteúdo por parte dos alunos. Dentre as intervenções realizadas, as coordenadoras destacam a análise e o acompanhamento do plano de aula para garantir a clareza dos objetivos, a observação das aulas e a correção em tempo oportuno quando o professor não consegue dar conta da demanda do conteúdo, além das questões pedagógicas mais diretas de definição de conteúdo e elaboração de rotina, planos de aula e sequências didáticas ideais.

Esses aspectos nos permitem reconhecer que sendo a avaliação central na escola, os objetivos do ensino são movidos nessa direção, o que põe em destaque o papel que a coordenação pedagógica ocupa na mediação entre exigências por resultados e atuação/desempenho do professor, corroborando para o alcance das metas educacionais.

A avaliação é vista pelas coordenadoras como instrumento que permite verificar se o alcance dos objetivos do ensino de fato está ocorrendo e focar nas necessidades reais do processo de ensino e aprendizagem. O relato da Coordenadora 04 reitera as funções essenciais da avaliação escolar: o papel diagnóstico que consiste em precisar aquilo que o aluno ainda não sabe e necessita saber e como norteadora do planejamento pedagógico. Destaca-se a duplicidade de função da avaliação no sistema educacional, segundo a C01, não cabe bem dizer que se avalia um aluno pra sair bem nas provas externas, ao passo em que também acontece assim. Em outras palavras, na concepção da coordenadora, por mais que as avaliações externas tenham trazido para dentro da escola esse controle do processo de ensino e a exigência de resultados, ela acaba preparando o aluno para a vida, pois ao adquirir as capacidades básicas

dele requeridas, ele irá bem em todo seu percurso escolar. As avaliações externas, portanto, não cumpririam unicamente o estabelecimento de *rankings*.

Nota-se, na visão da coordenadora, uma positividade em relação às avaliações externas e à função delas dentro do espaço escolar, fazendo com que as coordenações pedagógicas, de modo geral, direcionem o trabalho pedagógico e incentivem os professores para o cumprimento dos planos de trabalho norteado por descritores a serem avaliados e ao alcance dos indicadores previamente estabelecidos.

No entanto, ao enfatizar as exigências que recaem sobre toda a escola, a C02 destaca as limitações desse tipo de avaliação quando a mesma não alcança a plenitude da aprendizagem do aluno. A dificuldade de se trabalhar muitas vezes orientados por descritores conflitam com as necessidades de aprendizagem de muitos alunos que não são sanadas no ano escolar em que se encontram e acabam sendo levadas para o ano posterior. Lá os professores precisam sanar essas dificuldades antigas para adentrar as capacidades do ano em questão, porém as avaliações medem apenas as capacidades do ano em curso não levando em consideração a evolução do aluno do ponto em que estava.

Portanto, independente de seus prós e contras, a avaliação com fins a elevação do rendimento educacional é uma realidade presente nas escolas e, a coordenação pedagógica, como mediação dentro desse processo tem se focado diretamente nos aspectos didático metodológico do ensino, desempenhando o papel de “orientador, formador” (C04). Até fala-se de um planejamento flexível, da autonomia do professor em alterar aquilo que ele achar necessário, mas essa flexibilidade está sempre voltada para a escolha de determinada atividade, naquilo que melhor vai render aos objetivos definidos, quando o planejamento deveria ser, segundo Fusari (1998), baseado em Saviani (1987), um ato reflexivo do professor diretamente concebido de sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral assumido por esta pesquisa (Seção I) consistiu em analisar *como o professor se posiciona e/ou responde, em termos de atuação profissional, às pressões da política educacional orientada para a busca de resultados (ou desempenho) dos alunos frente às avaliações extensivas*, tomando como marco temporal as reformas educacionais empreendidas na década de 1990 do século XX, que se estenderam às primeiras décadas do presente século, e implicaram em significativas mudanças educacionais na escola e, conseqüentemente, no trabalho do professor, buscando revelar como essas mudanças refletiram em âmbito local, no município de Rio Branco – Acre.

A análise da relação estabelecida entre reformas-escolas-professores e as estratégias desenvolvidas pelos docentes para o enfrentamento das exigências institucionais foi fundamental para se compreender como os docentes estão respondendo, no exercício da prática, à cobrança de desempenho e de performatividade. O docente cumpre um papel importante na efetivação das reformas, pois são os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, aplicando no cotidiano escolar e da sala de aula as propostas reformistas do ensino.

Na segunda seção, com o apoio de referenciais como Faria Filho (2010) e Popkewitz (1997), enfatizou-se a historicidade das reformas e a relação estabelecida com a prática dos professores, por se reconhecer a centralidade desse grupo profissional para a materialização das reformas, além da maneira como os proponentes da reforma veem os professores, na condição de meros executores de uma proposta. Além desse enfoque histórico das reformas, foram abordados nesta seção os estudos de Torres (2009), Coraggio (2009), dentre outros, que tratam especificamente das reformas educacionais da década de 1990, da introjeção de organismos econômicos nas políticas educacionais e apontam para as implicações dessas reformas na natureza pedagógica do ensino, que tem alterado, diretamente, a prática do professor, conduzindo-o à precarização do seu trabalho.

Considerando esse panorama mais global das reformas educacionais, ainda na segunda seção, buscou-se delinear, minimamente, as modificações político-educacionais que se deram em âmbito local, no município de Rio Branco – Acre, que talvez não possa ser considerado como movimento de reforma, propriamente dito, mas que incorporou princípios educativos orientadores desse contexto geral para a reestruturação da rede de ensino do município.

Nesse cenário, tem-se o estabelecimento do regime de colaboração previsto na LDB 9394/96, que se consolidou entre o estado do Acre e seus municípios mediante alguns princípios previstos na Lei 1.694/2005 que dá outra configuração ao Sistema Público de Educação Básica do Estado do Acre, além do CONVÊNIO/SEE/Nº 020/2006 que normatizou os termos desta colaboração.

Nesse regime de colaboração, algumas escolas de ensino fundamental foram estadualizadas e outras municipalizadas, bem como ocorreu a permuta de professores entre os entes federados. No entanto, a colaboração nos moldes iniciais não se efetivou como deveria, tendo duração de apenas um ano, contando no censo educacional, sem, contudo, haver uma cessão de patrimônio. Nesse processo, atualmente, o município de Rio Branco é responsável pela educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), enquanto que o estado permanece com algumas escolas de ensino fundamental (primeiro ciclo), ofertando, também, o fundamental II (6º ao 9º ano) e o ensino médio. Alguns professores permanecem em sistema de permuta e o que se tem em prática dentro do regime de colaboração, diz não contar com documentos legais, sendo realizado por meio de convênios.

A seção três deste trabalho aprofundou as análises a respeito das implicações das reformas educacionais no trabalho docente a partir de referências como Ball (2004), que destaca a categoria de *performatividade* como central na prática educativa, pois molda as ações docentes para o alcance de indicadores de desempenho. Categorias como *responsabilização* (Freitas, 2012) e *intensificação* (Oliveira, 2004) também foram abordadas nesta seção e sobressaíram-se no decorrer de todo o trabalho, pois revelam que a centralidade dada à avaliação dos rendimentos no contexto escolar tem modificado o trabalho docente visto que o professor passou a ser responsabilizado diretamente pelos resultados escolares, o que reflete, concomitantemente, em alterações na prática pedagógica e no desdobramento dos esforços desse professor e de suas ações para alcançar as exigências institucionais. De outro modo, compreendendo que a atuação docente acontece dentro de uma confluência de fatores e as reformas educacionais e todo o movimento de modificações é apenas mais um desses, tomou-se as contribuições de Pinto (2012), sobre a categoria de *docência em contexto*.

Assim, compreendendo que os professores não são neutros nessa relação, e como sujeitos ativos, é razoável considerar que desenvolvam estratégias para enfrentamento e posicionamento ante as exigências, sejam estratégias de passividade – cumprindo sem interferir naquilo que dele é exigido em nível de rendimento dos alunos – ou estratégia de *resistência* (GIROUX, 1997) e *autonomia* profissional (CONTRERAS, 2002). Sob este aspecto revelou-

se potente as contribuições desses autores na busca de compreender como tem se dado o enfretoamento docente a uma cultura de performatividade, de responsabilização, intensificação e precarização do trabalho docente.

Sobre os professores, ainda na terceira seção, procurou-se traçar uma caracterização/perfil destes profissionais. Dos 8 (oito) professores entrevistados, 6 (seis) são do sexo feminino e 2 (dois) são do sexo masculino, dentre esses profissionais, 6 (seis) são efetivos na carreira do magistério por meio de concurso público e 2 (dois) ainda são de contrato provisório. Na amostra da pesquisa, identificou-se que 25% tem entre 23 a 32 anos de idade, 62,5% possuem entre 33 a 42 anos e 12,5% tem de 43 a 52 anos de idade. Essa variação significativa dentro da amostra reflete no tempo de exercício profissional destes professores, metade deles, 50%, possuem entre 5 e 8 anos de experiência no magistério e, outra parte representativa, 37,5%, de 13 a 23 anos de experiência e, os demais, 12,5%, estão nesse intervalo de 8 a 13 anos, revelando-se na amostra professores com experiência profissional consolidada.

Os professores pesquisados possuem graduação em Pedagogia e alguns também registram outras licenciaturas (História, Geografia, Biologia). Esses cursos de formação inicial foram realizados em instituições as mais variadas desde presencial, semipresencial e a distância. A busca por uma graduação e até por mais de um curso demonstra a necessidade de profissionalização cada vez maior, e até exigência legal para o exercício do magistério, mas que não se restringe a uma formação inicial. Dessa forma, evidenciou-se que a totalidade dos professores aqui pesquisados investiram em cursos de pós-graduação lato sensu para o aperfeiçoamento pedagógico, bem como garantia de melhor remuneração. Outra razão pode se dar pela responsabilidade que os professores assumem dentro de suas casas, metade da amostra são responsáveis diretos pelo sustento familiar.

Após essa mínima delimitação do panorama do trabalho docente, emergiu-se na análise dos dados coletados (Seção 4) que partiram de categorias adotadas do referencial teórico e outras reveladas no material que no movimento de exploração se confluíam para as categorias apontados na teoria. Cumpre ressaltar que as inferências realizadas partiram do ponto de vista dos professores, da posição política que ocupam dentro do sistema educacional, e, por isso, podem algumas vezes parecer conflitantes com alguma concepção teórica, no entanto, é a visão real de onde está inserido o sujeito de pesquisa, o docente.

As análises aqui realizadas apontam para uma reestruturação da rede de ensino que cumprindo com objetivos educacionais estabelecidos em âmbito internacional e nacional tem

operado modificações no trabalho do professor e, conseqüentemente, alterado a natureza deste trabalho que em muito tem se voltado para efetuar os requisitos das avaliações em larga escala, buscando alcançar as metas estabelecidas por meio delas.

Nas análises sobre *quais mudanças ocorreram na forma de organizar o trabalho docente em sala de aula a partir das avaliações*, este estudo deu conta de identificar que o trabalho do professor, encontra-se mais racionalizado, numa perspectiva gerencial e de eficiência técnica, em detrimento aos objetivos formativos a serem desenvolvidos na escola. Com finalidades educacionais eminentemente didático-pedagógicas, voltadas para o alcance de habilidades previstas nos descritores de ensino e nos documentos que balizam os fins educacionais, a serem mensurados mediante avaliações em larga escala, o professor tem direcionado a prática pedagógica para o alcance dos índices a serem perseguidos.

Com a incorporação de atividades que se voltam para a ação docente em sala de aula e a preparação do professor para essa atuação por meio de formações, grupos de estudo, planejamento e outros, os professores apontaram como principal mudança a intensificação do trabalho, pois há uma concentração maior de esforços para as disciplinas a serem avaliadas, um aumento de atividades a serem contempladas. Além dos descritores previstos, há aumento da frequência das avaliações diagnósticas e a extensão desse trabalho para fora da carga horária de trabalho na escola, que é realizado em casa à noite e durante os finais de semana.

Outras mudanças podem ser identificadas, especialmente no que tange ao controle do trabalho que o professor realiza, o que reflete também no aumento das exigências em torno dos resultados. Essas são algumas modificações identificadas no trabalho docente que tem refletido diretamente em mudanças no planejamento do professor ao buscar se adequar às exigências, contemplando, dentro das possibilidades, aquilo que é determinado, culminando em uma prática acentuadamente metodológica.

Ao buscar analisar as *estratégias desenvolvidas pelo professor para lidar com as exigências de performatividade* em sala de aula, esperava-se que os professores apontassem, de certa forma, para o desenvolvimento de uma estratégia política e de uma resistência crítica e consciente das condições sob as quais seu trabalho tem sido realizado. Reconhece-se, é claro, que o trabalho docente é regulamentado em instâncias as mais diversas, no entanto, se faz necessário que o professor tome um posicionamento enquanto profissional, responsável por efetivar as finalidades do ensino e a formação de outros, de modo a garantir uma formação plena desses sujeitos.

Dessa maneira, intencionava-se identificar, apesar das normatizações do trabalho docente, uma postura mais objetiva quanto aos propósitos do ensino e o papel docente dentro dele, por parte dos professores. Porém, os mesmos indicaram estratégias de natureza didático-metodológica, uma busca intensa pelo aperfeiçoamento do trabalho que realizam com vistas às avaliações, contribuindo para a intensificação do próprio trabalho, o que chamam de estratégias profissionais. E alguns apontaram ainda para artifícios pessoais que consistem na tentativa de não se deixar envolver pelas cobranças, permitindo que as pressões afetem o lado pessoal desse professor, buscando assim, trabalhar o psicológico. No entanto, os professores apresentaram uma frequente contradição, pois têm transformado as exigências e cobranças em autorresponsabilização e autointensificação.

As estratégias de resistência apresentadas pelos professores vão no sentido de questionar ações mais restritas e determinadas exigências para o perfil da turma em que atuam que se revelam dentro do planejamento. Porém não há uma resistência ou um enfrentamento da condição de trabalho em que estão, do aumento da carga horária de trabalho, dos recursos necessários, ao contrário, esse professor tem sido levado pelo sistema e cumprido com as exigências numa posição mais passiva, de aceitação das cobranças e demandas a serem realizadas, colocando em xeque uma autonomia que se apresenta como relativa e que, por vezes, na fala dos professores tem se reduzido a uma “liberdade” de sugerir o que dá certo ou não na sala de aula.

Esses elementos, apontados por esses profissionais como de resistência ou de enfrentamento, se mostram como o mais recorrente que o professor consegue realizar, mas não assumem de fato uma dimensão efetivamente política, uma resistência consciente e crítica desse professor, pois o mesmo não tem garantido um controle sobre seu trabalho e sobre as finalidades do ensino, voltando-se para cumprir aquilo que é designado pelo sistema.

Assim, ao aprofundar a análise dos *recursos utilizados pelo professor para se posicionar e responder frente às cobranças*, os professores apontaram, mais uma vez, para o aprimoramento e focalização do ato de ensinar buscando alcançar habilidades de todas as formas possíveis daqueles alunos com dificuldade, por meio de atividades diferenciadas. Apareceu ainda em algumas falas o registro das ocorrências da sala de aula como recurso que o professor utiliza para se proteger em possíveis acontecimentos que coloquem sua conduta em xeque. Além de registrarem o trabalho conjunto com outros professores e coordenação pedagógica como recurso de garantia de eficiência da prática e, a ética profissional, como o limite das ações realizadas, respeitando as possibilidades dos alunos.

As análises sobre a *problematização da percepção dos professores sobre a profissão docente, no contexto das políticas avaliativas, e as implicações desse contexto para a mudança na prática e na identidade profissional*, revelam que as mudanças na identidade profissional dos professores é diretamente encarada como o aperfeiçoamento do ato de ensinar que se dá mediante a busca corrente pela profissionalização que é exigida do profissional, autorresponsabilizando-se pelo desempenho escolar dos alunos e intensificando sua prática. O envolvimento com o imediatismo da prática pedagógica não tem permitido ao professor a reflexão em torno de uma identidade própria do fazer docente, a não ser a preocupação direta do como fazer.

Os docentes indicam uma falta de espaço para que participem de decisões políticas no tocante ao ensino, diz estarem no final da pirâmide educacional não cabendo a eles a decisão. Por outro lado, ao considerarem todos os impedimentos da profissão expressos em compensação de dias letivos, reclamação dos pais quando os professores se ausentam, dentre outros, preferem não participar desse tipo de debate político para não comprometerem o período letivo. Assim, tem cabido ao professor o papel de executores de um currículo e a intervenção nas decisões didático-metodológicas.

Diante desse quadro, foi possível perceber que os professores não têm problematizado a lógica corrente de ensino, a definição dos objetivos educacionais que giram em torno dos resultados a serem alcançados. Não há um questionamento docente sobre as pretensões educacionais, sobre o que é educar e das finalidades docentes no processo de ensino e aprendizagem. Os professores se mostram muito mais apáticos, no sentido de aceitarem essa lógica educacional, do que manifestarem-se sobre uma educação de qualidade, expressa não apenas em números.

Ainda que nessas condições, os docentes se consideram parte da rede de ensino por serem os responsáveis pela implementação das propostas e identificam-se como colaboradores, no sentido de fazerem valer o que é pensado por outros. Apesar de não gozarem de participação efetiva nas decisões educacionais tanto no sentido político quanto didático-pedagógico, os professores, de modo geral, reconhecem como positivo os encaminhamentos efetuados na rede pública, não vislumbrando outras possibilidades para o ensino local, bem como acreditam ser esse um bom caminho para a educação, visto os resultados que são evidenciados nas avaliações, que se configuram como melhoria na qualidade do ensino.

Os professores sinalizaram ainda a percepção de intensa desvalorização da profissão docente expresso em questões como as salariais, que associada à demanda de trabalho que o professor tem nos dias atuais, se acentua uma distância com relação aos ganhos, o desdobramento do professor em vários turnos de trabalho, a responsabilização direta pelos resultados escolares e a penalização, seja financeira ou moral, desse professor, dentre outras. Além de se agregar a esses pontos a desvalorização social da profissão docente. A pouca valorização que os docentes identificaram em torno da profissão e deles enquanto profissional é expressa nos cursos de formação continuada, que por vezes não são satisfatórios, e na valorização pessoal e institucional (escola/direção) ao se reconhecer a importância do trabalho que realizam.

Sucedendo as análises do trabalho docente, propriamente dito, na quarta seção, operou-se uma análise do papel da coordenação pedagógica como mediadora entre as exigências institucionais por resultados e a atuação/desempenho dos professores. As coordenações pedagógicas das escolas têm procurado mediar as práticas docentes no sentido de contemplar no planejamento e, evidentemente, na sala de aula, aquilo que é previamente estabelecido nos documentos educacionais para o alcance das habilidades dos alunos e, conseqüentemente, dos índices/metastas institucionais.

Dessa forma, a realização do planejamento do ensino parte das normatizações legais determinadas sem a participação docente, já com um fim estabelecido, para depois se pensar na realidade educacional, o que é feito de modo isolado, buscando adaptar as referidas prescrições às necessidades locais. Isso destoa daquilo que é defendido por Fusari (1998) como planejamento, que o mesmo deve partir do professor e com o professor, que consiste em fruto de uma prática reflexiva e intencional das ações e não mera elaboração de um plano de ensino.

A rede pública de educação municipal adota como orientações para o planejamento, e atuação pedagógica dos professores, as prescrições elaboradas no formato de cadernos de orientações curriculares, por uma empresa de assessoria pedagógica denominada Abaporu. Esses materiais são distribuídos nas escolas e orientam as formações continuadas. Constituem indicações para os professores sobre como devem trabalhar, quais habilidades estão previstas para cada ano escolar, em todas as disciplinas do currículo.

Há na fala das coordenadoras e também dos professores uma valorização pelo regime de colaboração, bem como à focalização feita pelo município no atendimento do ensino fundamental, primeiro ciclo. Para eles, viabiliza uma especialização nesse nível de ensino e

melhorias na qualidade do mesmo. Entretanto, os mecanismos de controle e regulação impostos tem produzido como consequências a perda, pelos professores, do domínio dos processos pedagógicos que cada vez mais tem sido controlado – tanto o processo em si, quanto os trabalhadores – pelas determinações, as mais gerais.

Considerando o problema desencadeador dessa pesquisa, pode-se considerar que as reformas educacionais em curso em âmbito nacional e com reflexos na rede pública de ensino de Rio Branco impulsionaram mudanças no trabalho do professor que tem culminado em processos de intensificação, precarização e responsabilização docente e, até mesmo, desprofissionalização da carreira do professor. Nesse cenário, esse profissional estaria desenvolvendo estratégias – de resistência ou de passividade – que lhe permita enfrentar as exigências de performatividade avaliativa.

As estratégias apresentadas pelos docentes se voltam para o aspecto didático-metodológico do trabalho que realizam, alterando a prática pedagógica em busca de mais rendimento e para a tentativa de garantir a pouca autonomia que resta, autonomia relativa, restrita a uma “liberdade” de apontar elementos pedagógicos eficientes ou não para o alcance dos resultados em sala de aula. Assim, as estratégias são de conformação, no sentido de dar forma às propostas educacionais correntes de modo mais passional, distante de um debate efetivo.

Reconhecendo a avaliação como um mecanismo essencial de melhoria da qualidade do ensino, questiona-se, contudo, a visão de auditagem imposta aos sistemas de ensino, com a desvinculação desta com as finalidades formativas da escola. Outrora, os objetivos do ensino e conseqüentemente a avaliação cumpriam com a função formativa dentro do processo de ensino, avaliação para verificação de aprendizagem, conceito que tem ficado em obsoleto ao se focar a avaliação externa que determina as aprendizagens com fim à quantificação dos rendimentos.

No ponto de vista atual, os objetivos de ensino, a escola, os professores têm contribuído para reforçar uma formação técnica, a formação de especialistas quando deveria ser papel da escola e dos professores, numa perspectiva contra-hegemônica, na condição de intelectuais, o desenvolvimento de uma formação geral, de cultura ampla, que forme um cidadão para a vida. Isso está longe de acontecer dentro do perfil de formação básica que não poderá garantir um lugar para cada especialista.

Nessa perspectiva, a formação inicial desempenha um papel fundamental, quando partindo de um enfoque humanístico da formação docente, possibilita ao professor dentro dos

componentes formativos, o conhecimento necessário e a aplicabilidade dele para a prática educativa que vai muito além do que é previsto como conteúdo de ensino e que tem relação com a formação social, cultural e política do aluno. Para isso, a articulação e o contato direto entre os espaços de formação profissional e as instituições de atuação docente – escolas – deve ser permanente e amplo, de forma a conhecer a escola enquanto instituição e a finalidade dela, o funcionamento da mesma, o contato direto com as causas docente desde a formação inicial e mesmo depois dela, quando os professores se tornam os profissionais das escolas.

Essa formação ampliada permitirá a construção de uma consciência política e o reconhecimento da importância da organização dos profissionais enquanto categoria, dentro de uma instituição sindical, compreendendo efetivamente as possibilidades de enfrentamento educacional.

Portanto, uma formação consolidada, que permita reconhecer o papel que exercem as políticas educacionais no delineamento da atuação docente, possibilitará ao professor o desenvolvimento de uma reflexão crítica e política para que as questões que provocam a intensificação do trabalho do professor, a precarização e a responsabilização docente sejam superadas. E dessa forma, ocorra a consolidação de uma prática pedagógica consciente, firmada nos princípios de uma formação intelectual ampla, em que as capacitações sejam apenas apoio para os professores e não determinantes de uma prática, da atuação docente.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Convênio/SEE/nº 020/2006**. Convênio que entre si celebram o Estado do Acre através da Secretaria de Estado de Educação e o Município de Rio Branco através da Prefeitura Municipal de Rio Branco. Rio Branco, 2006.

_____. **Lei nº 1.694, de 21 de dezembro de 2005**. Institui o Sistema Público de da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios. Rio Branco, 2005.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-72, maio/ago.2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n.126, 2005, p.539-564.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, dez. 2015, p. 1367-1382.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M.R. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão. **Revista PRELAC**: projeto regional de educação para a América Latina e o Caribe. Santiago, Chile: n. 1, p. 7-23, jun. 2005.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.75-123.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. **Trabalho Docente**: configurações atuais e concepções. *In*: ANPAE, XXIII Simpósio brasileiro de política e administração da educação, 2007. p. 1-25.

FARIA FILHO, L. M. D. As retóricas das reformas. *In*: FARIA FILHO, L. M. D.; NASCIMENTO, C. V. D.; SANTOS, M. L. D. (Orgs.). **Reformas Educacionais no Brasil**:

democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p.13-25.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.253-270.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Campinas, 2012. In: **Educação e Sociedade**: revista de ciências da educação. Campinas, SP: Cortez, 1978-.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico**: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. São Paulo: FDE, Séries Ideias, 1998. p. 44-53.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, 270 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.31-61.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Auto-Intensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, p.100-112, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: Velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1159-1180, Set/Dez 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, Jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MORENO, C. M. C. O trabalho docente e a saúde do professor: configurações e determinantes do trabalho de ensinar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre – Ufac. Acre. 135 p.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

PÁDUA, E. M. M. Análise de conteúdo, análise de discurso: questões teórico-metodológicas. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, n. 13, p. 21-30, nov. 2002.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PENA, M. G. D. O. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara, SP: FAPESP, 2011.

PINTO, U. A. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p.513-533.

_____. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

POPKEWITZ, T. S. Uma sociologia política da reforma educativa: poder, conhecimento e escola. In: _____. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.21-52.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.15-40.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Tradução de Mónica Corullón. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.125-193.

XIMENES, S. B. Responsabilidade Educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. Campinas, 2012. In: **Educação e Sociedade**: revista de ciências da educação. Campinas, SP: Cortez, 1978.

ANEXO I: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA¹²****Tópicos de introdução à entrevista:**

- Modificações na forma de trabalhar do professor, a partir das políticas educacionais avaliativas;
 - Atividades que desenvolve em sala de aula com os alunos ou sem o envolvimento direto com os alunos.
- 1- Nos últimos anos, as políticas educacionais implementadas pelo Estado vêm valorizando os instrumentos de medição quantitativa, como os indicadores de rendimento do sistema educativo, expressos em testes para medir a aprendizagem dos alunos e a formação de professores – as chamadas avaliações externas – quais são as principais atividades incorporadas ao trabalho do professor a partir dessas novas exigências?
 - 2- De que forma, essas novas exigências vêm modificando o trabalho do professor? É possível perceber essas modificações com clareza? Como você tem organizado o seu trabalho a partir das avaliações que a escola realiza?
 - 3- Que estratégias o professor desenvolve para enfrentar esse contexto de intensificação e modificação de seu trabalho?
 - 4- Você costuma concordar com as cobranças e imposições, concretizando as ações traçadas pela escola? Ou tem desenvolvido algum tipo de resistência, debatendo com a coordenação e estabelecendo novas estratégias?
 - 5- Como você tem se posicionado e respondido em sua atuação às pressões e cobranças? De que recursos você tem se utilizado?
 - 6- Dentro do contexto de cobranças e pressão, como você tem se sentido enquanto profissional? Sente-se importante, valorizado?
 - 7- Esse contexto trouxe alguma mudança para sua identidade profissional? Algo mudou na forma de pensar ou de agir?
 - 8- Você se sente satisfeito ou constrangido após a publicação dos resultados avaliativos?
 - 9- Relate algum episódio negativo e positivo que marcou seu jeito de ser professor.
 - 10- Tem alguma outra coisa que você gostaria de falar sobre a sua profissão ou sua atuação enquanto profissional?

¹² Parte deste roteiro segue modelo utilizado por Moreno (2016).

ANEXO II: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA¹³

Prezado (a) professor (a):

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada “**O professor dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto das reformas educacionais - protagonista ou coadjuvante?**” Sendo requisito para o desenvolvimento da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – UFAC. Nossa pesquisa tem por objetivo principal **identificar e analisar como o professor se posiciona e ou responde, em termos de atuação profissional, às pressões da política educacional orientada para a busca de resultados (ou desempenho) dos alunos frente às avaliações extensivas, nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Rio Branco, Acre.** Ressaltamos que em nenhum momento o seu nome e o de sua escola serão mencionados na realização deste trabalho, preservando o sigilo das informações que você prestará. De antemão, agradecemos muito a sua colaboração.

Indicação referente ao TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Após seu consentimento, expresso através de suas indicações no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, indique seu desejo:

- Aceito participar da pesquisa
 Não aceito participar da pesquisa

¹³ Parte das questões feitas aos professores seguem modelo utilizado por Penna (2007) e Moreno (2016).

Parte 1 – Dados Gerais, Formação e Trabalho

1- Sexo:

- A () Feminino
- B () Masculino

2- Idade:

- A () 23 a 32 anos
- B () 33 a 42 anos
- C () 43 a 52 anos
- D () 53 anos ou mais

3- Qual o seu salário bruto (com adicionais, se houver) como professor (a) desta escola? (Soma de tudo o que você ganha como professor (a)).

- A () Até R\$ 1. 550,00
- B () De R\$ 1. 551,00 a R\$ 1. 700,00
- C () De R\$ 1. 701,00 a R\$ 1. 850,00
- D () De R\$ 1. 851,00 a R\$ 3. 500,00
- E () De R\$ 3. 501,00 a R\$ 3. 650,00
- F () De R\$ 3. 651,00 a R\$ 4. 500,00
- G () Mais de R\$ 4. 500,00

4 – Como seu salário entra na composição da renda familiar?

- A () O salário é responsável pela manutenção familiar
 - B () Conta com a ajuda do cônjuge
 - C () Conta com ajuda de outros membros
 - D () Conta com algum tipo de benefício.
- Quais? _____

5 – Você tem algum outro tipo de renda, outro trabalho para complementar seus rendimentos? Qual?

6- Possui moradia própria?

- A () Sim
- B () Não

7- Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade:

- A () Ensino médio – Magistério (antigo 2º grau)
 - B () Ensino médio – outros (antigo 2º grau)
 - C () Ensino superior em Pedagogia – antiga habilitação de especialista em educação: (discriminar se Administração, Supervisão ou Orientação educacional)
- _____

- D () Ensino superior em Pedagogia
- E () Ensino superior - outras licenciaturas
- F () Ensino superior – outros

8- Tem Pós-graduação?

- A () Sim
- B () Não

Qual?

- A () Especialização
- B () Mestrado
- C () Doutorado

Nome do curso: _____

Ano: _____

Instituição: _____

9 – De que forma você realizou o curso superior?

- A () Presencial
 - B () Semipresencial
 - C () Em serviço
 - D () A distância
 - E () Outro.
- Especificar: _____

10 – Como foi a escolha da profissão de professor?

11 – Você gostaria de ter estudado outra coisa? Por que não o fez?

12 – Se você fosse escolher outra profissão, qual escolheria? Por quê?

13 – Há quanto tempo você é professor (a)?

- A () Entre 5 e 8 anos
- B () Entre 8 e 13 anos
- C () Entre 13 e 23 anos
- D () Mais de 23 anos

14 – Você gosta de ser professor?

- () Sim
- () Não

15 – O que você gosta na profissão? O que você não gosta?

Parte 2 – Condições de Trabalho e o Trabalho do Professor

01 – Na sua opinião, o seu trabalho é essencialmente de natureza:

- A () Administrativa
B () Política
C () Pedagógica

02 – Quanto tempo você dedica ao seu trabalho na escola diariamente? _____ horas por dia.

03 – Você costuma levar trabalho para fazer em casa?

- A () Sempre
B () Na maioria das vezes
C () Às vezes
D () Nunca

04 – Em que período do ano você leva trabalho para casa com mais frequência?

- A () Início do ano
B () Início de cada bimestre
C () Período das avaliações bimestrais
D () Período das avaliações externas
E () Final do ano

05 – Quantos dias da semana são destinados ao planejamento pedagógico?

- A () 5 dias – 1 hora por dia
B () 3 dias – 2h e 30 min cada dia
C () De 15 em 15 dias das 18h às 22h
D () Outro: _____

06 – Sobre o planejamento pedagógico para as avaliações externas, que tipo de ações a gestão da escola e o coordenador pedagógico desenvolvem visando ao alcance das metas da escola?

07 – Que tipo de orientação você recebe para efetivar com seus alunos em sala de aula o planejamento para as avaliações externas?

08 – Você frequenta biblioteca para preparar suas aulas?

- () Sim () Não

09 – Quais desses espaços sua escola oferece para que você desenvolva seu trabalho? (Enumere de 1 a 6, em ordem de prioridade, os espaços existentes em sua escola).

- A () Biblioteca
B () Sala de leitura
C () Sala de vídeo
D () Sala de informática
E () Sala de apoio pedagógico
F () Outros: _____

10 – Você conta com materiais necessários para realizar seu trabalho?

- A () Sempre
B () Na maioria das vezes
C () Às vezes
D () Nunca

11 – Com que frequência você precisou usar seu dinheiro para algo do seu trabalho?

- A () Sempre
B () Na maioria das vezes
C () Às vezes
D () Raramente
E () Nunca

Para qual finalidade você usou seu dinheiro?

12 – Quais desses equipamentos/recursos a escola oferece para que você desenvolva seu trabalho?

- A () Televisão/DVD
B () Caixa de som, microfone
C () Data show/computador
D () Recursos pedagógicos (livros, jogos e etc.)

13 – Que tipo de relação você estabelece com seus colegas?

- A () Cooperação
B () Competição
C () Indiferença
D () Amizade
E () Outros: _____

14 – E com os pais dos alunos?

- A () Colaboração
B () Desconfiança
C () Amizade
D () Não consegue estabelecer relação
E () Outros: _____

15 – Você já enfrentou algum tipo de problema com pais de alunos?

- () Sim () Não

16 – Na ocasião, você contou com apoio da escola?

- () Sim () Não

Parte 3 – Atuação Profissional

01 – Faz cursos de capacitação/formação em serviço?

- A () Sempre
 B () Na maioria das vezes
 C () Às vezes
 D () Nunca

02 – Você é obrigado (a) a fazer esses cursos ou faz por interesse próprio?

03 – Você gosta/gostou desses cursos?

- A () Sim B () Não

Por quê?

04 – Qual o grau de importância que você atribui a esses cursos?

- A () Muito importante
 B () Importante
 C () Pouco importante
 D () Irrelevante

Justifique sua resposta:

05 – Você sente apoio por parte da direção da escola ou mesmo do governo para que os professores se atualizem?

06 – Você já fez algum tipo de curso ou formação sobre as avaliações externas?

- A () Sim B () Não

Se sim, descreva brevemente o curso:

07 – Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais?

- A () Sempre
 B () Na maioria das vezes
 C () Às vezes
 D () Nunca

08 – Sobre o planejamento escolar coletivo, você acha que são produtivos, ou seja, que contribuem para a sua formação enquanto professor (a)?

09 – Você participa da elaboração da pauta de formação continuada oferecida na escola?

- A () Sempre
 B () Na maioria das vezes
 C () Às vezes
 D () Nunca

10 – O que mais absorve seu tempo na escola? (Indique as alternativas enumerando de 1 a 8 em ordem de prioridade).

- A () As atividades pedagógicas
 B () As relações de indisciplina dos alunos
 C () Os afazeres burocráticos – preencher chamada, elaborar relatório de observação, relatório final etc.
 D () A relação com a comunidade – pais querendo saber sobre o desempenho escolar das crianças
 E () As exigências da Secretaria Municipal de Educação
 F () As avaliações externas
 G () Estudos sobre os conteúdos das disciplinas
 H () Outras:

11 – Em sua opinião, quais as principais mudanças ocorridas no seu trabalho em períodos ou momentos de avaliação externa? (Enumerar de 1 a 6 em ordem de importância).

- A () Ampliação da jornada de trabalho
 B () Controle do trabalho
 C () Aumento das exigências sobre o trabalho dos professores em termos de resultados escolares
 D () Competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade
 E () Incorporação de novas funções e responsabilidades ao trabalho do professor na escola
 F () Maior autonomia da escola: financeira, pedagógica, administrativa.

12 – O que você considera como estratégias ou ações que você desenvolve no momento das avaliações externas para o alcance de metas:

- A () Ensinar conteúdos
- B () Ensinar valores morais
- C () Desenvolver o espírito crítico
- D () Ensinar a aprender
- E () Outros:

13 – Diante do contexto de busca por resultados através das avaliações externas, o que mais tem sido priorizado no seu trabalho? (Enumere de 1 a 8 em ordem de importância).

- A () Conteúdos com base nos descritores de avaliação
- B () Priorização de conteúdos de Matemática e Português, além da carga horária prevista
- C () Todas as disciplinas são ensinadas de igual modo
- D () Foco no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita
- E () Aplicação de simulados de acordo com o modelo das avaliações externas
- F () Trabalho mais intenso com os alunos mais próximos das médias
- G () O trabalho é desenvolvido de igual modo para todos os alunos
- H () Outros:

14 – Quando você é cobrado por resultados escolares dos seus alunos, qual a sua posição?

- A () Se sente pressionado e pressiona os alunos
- B () Intensifica as atividades
- C () Cumpre a cabo o planejamento feito junto com a coordenação
- D () Acredita que já faz o seu melhor e os resultados não dependem só do seu trabalho
- E () Permanece trabalhando conforme acredita ser o melhor pra sua turma
- F () Prioriza todos os descritores previstos
- G () Outros: _____

15 – Você acha que o professor deve ter autonomia em seu trabalho, mesmo em períodos de avaliações externas?

- A () Sim
- B () Não

16 – Você tem autonomia para preparar suas aulas, e definir aspectos que envolvam o que ensinar, como e quando ensinar?

- A () Sim
- B () Não

17 – Na sua opinião, qual o limite da sua autonomia?

18 – Você já vivenciou incidentes com: (se necessário mais de uma alternativa enumere em ordem de prioridade).

- A () Superiores
- B () Pais
- C () Alunos
- D () Colegas professores

19 – Qual você acha que é hoje o principal problema na profissão do professor? (Enumere de 1 a 8 em ordem de prioridade).

- A () A transferência de responsabilidade dos pais para a escola e professores
- B () A cobrança de resultados pelo desempenho dos alunos
- C () A intensificação do trabalho do professor com atribuições de outra natureza
- D () As condições estruturais de trabalho em sala de aula
- E () O mau comportamento dos alunos
- F () A responsabilização dos professores pelo insucesso dos alunos
- G () A má remuneração dos professores considerando a natureza do trabalho que realizam
- H () Outros:

20 – Com a implantação das avaliações externas dentro da escola, você sente que houve uma sobrecarga no seu trabalho?

- A () Sim
- B () Não

Por quê:

21 – Considerando o contexto das políticas avaliativas, você enquanto profissional se sente valorizado?

- A () Sim
- B () Não

Por quê:

22 – Você se sente mais cobrado por parte: (se necessário mais de uma alternativa enumere em ordem de prioridade).

- A () Da secretaria municipal
- B () Da escola (gestão, coordenação pedagógica etc.)
- C () Dos pais dos alunos
- D () Dos próprios alunos
- E () De si mesmo
- F () Outros:

23 – Você se sente responsável quando não alcança as metas estabelecidas como padrão para a escola?

Agradecemos sua valiosa participação nesta pesquisa.