



WALKIRIA DE OLIVEIRA RIGOLON

**O QUE MUDA QUANDO TUDO MUDA? UMA ANÁLISE DA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

CAMPINAS

2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WALKIRIA DE OLIVEIRA RIGOLON

**"O que muda, quando tudo muda?"
Uma análise do trabalho docente de professores
alfabetizadores do estado de São Paulo"**

Orientadora: Profa Dra Aparecida Neri de Souza
Coorientadora: Profª Drª Selma Borghi Venco

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação.

Este exemplar corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Walkiria de Oliveira Rigolon e orientada pela Profª Drª Aparecida Neri de Souza e pela coorientadora: Profª Drª Selma Borghi Venco

Assinatura da Orientadora

CAMPINAS
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

R449o	<p>Rigolon, Walkiria de Oliveira, 1968- O que muda quando tudo muda? Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores / Walkiria de Oliveira Rigolon. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador: Aparecida Neri de Souza. Coorientadora: Selma Borghi Venco.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Trabalho docente. 2. Formação continuada. 3. Avaliação externa. 4. Mérito. 5. Política educacional. 6. Professores alfabetizadores. 7. Relações de trabalho. 8. Precarização. I. Souza, Aparecida Neri de, 1952- II. Venco, Selma, Borghi. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
	13-044/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: What changes when all changes? An analysis on the way the
literacy teachers organise their activity

Palavras-chave em inglês:

Teaching work

Literacy teachers

External evaluations

Merit

Educational policy

Labor relations

Precariousness

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Aparecida Neri de Souza (Orientador)

Selma Borghi Venco (Coorientadora)

Maria Nazaré da Cruz

Zeila de Brito Fabri Demartini

Evaldo Piolli

José Roberto Montes Heloani

Data da defesa: 22-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: walkiria.rigolon@uol.com.br



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

"O que muda, quando tudo muda?"

Uma análise do trabalho docente de professores alfabetizadores do estado de São Paulo"

Autor : Walkiria de Oliveira Rigolon

Orientadora: Profa Dra Aparecida Neri de Souza

Coorientadora: Profª Drª Selma Borghi Venco

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Walkiria de Oliveira Rigolon e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22 de fevereiro de 2013.

Assinatura:.....


Orientadora


Coorientadora


COMISSÃO JULGADORA:



Profa Dra Maria Nazaré da Cruz



Profa Dra Zeila de Brito Fabri Demartini



Prof Dr Evaldo Piolli



Prof. Dr. José Roberto Montes Heloáni

2013

Dedico este trabalho
para João de Oliveira e Silva e
Maria Aparecida Camilo Rigolon,
que foram grandes professores.

AGRADECIMENTOS

De início, expresso minha gratidão à minha orientadora e amiga, Prof^a Dr^a Selma Borghi Venco, que por razões burocráticas não pode ser registrada como orientadora desta pesquisa, embora o tenha sido de fato. Agradeço por ter acreditado em mim, antes que eu mesma acreditasse. Pelas lições ofertadas para além do mundo acadêmico, pelo incentivo e apoio durante a pesquisa, pelo respeito às minhas limitações e dificuldades e, sobretudo, pelas exigências, que me fizeram avançar neste processo. Contar com sua orientação e amizade foi um grande presente, sobretudo pelo exemplo de mulher, profissional e pesquisadora comprometida com a educação pública.

Agradeço à minha família: Guilherme, Thaís e Bia, que souberam me apoiar e incentivar tantas vezes neste percurso, cada um à sua maneira, respeitando minhas ausências neste período. Vocês são meu porto seguro. Meus agradecimentos também aos meus cunhados: Tânia, Paulo, Ayrton, pelo companheirismo; a Bete, “irmã” de coração, pelo afeto constante. Aos meus sobrinhos, Yuri e Maíra, e ao meu afilhado Arthur, sempre presente. Agradeço à minha mãe Lelia e a meu irmão Sérgio, pelo carinho fraterno.

Minha gratidão a todos os professores que contribuíram direta ou indiretamente para esta pesquisa, principalmente Luiz Carlos de Freitas, Magali Silvestre e Liliana Segnini, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições a esta pesquisa no processo de qualificação. Meu especial agradecimento a Aparecida Neri de Souza - referência essencial nesta pesquisa -, por toda sua generosidade e respeito, pelo profissionalismo e pela solidariedade expressa de tantas formas.

Agradeço ao professor Sergio Vasconcelos de Luna, orientador de minha pesquisa de mestrado, pelo incentivo constante e amizade.

Agradeço aos meus queridos amigos de todas as horas, que tantas e tantas vezes acolheram minhas angústias, inseguranças e queixas: Miriam Morelli, Dilma Marão, Iranilda Teobaldo, Norma Telles, Rodnei Pereira, Isabel de Pádua, Beatriz Sanchez,

Manoela Brito, Cecília Travaim, Wilma Delboni, Cecília Célis, Iranilda Teobaldo, Fabrícia Barêa, Elenilde Nunes, Laís Schach, Clelia La Laina, Ana Paula Lavos, Maria Helena de Castro (Lena), Victor Manuel Fortes, Adriana Gomide, Maria Lúcia Büner – agradeço pela partilha na caminhada.

À Masé (Maria José dos Santos), minha querida amiga, minha gratidão pela presença constante, pelas leituras incansáveis deste trabalho e pela sincera amizade que me animou tantas e tantas vezes a seguir adiante.

Quero agradecer, imensamente, pela confiança em mim depositada por todos os profissionais entrevistados durante esta pesquisa, aos quais dedico meu respeito mais profundo. Muito obrigada!

A realização desta pesquisa é o resultado de um longo processo de trabalho e de transformação, repleto de angústias, tensões, contradições, mas também de descobertas, alegrias e mudanças. Infelizmente, a concretização desta tese não é capaz de expressar todas as aprendizagens construídas ao longo deste processo.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo compreender as alterações na organização do trabalho de professores alfabetizadores vinculados à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, cuja hipótese centrou-se na perspectiva de que a nova política implementada a partir dos anos 2000 repercutiu diretamente no trabalho docente. Nesse sentido, analisa-se como os professores (em grande maioria mulheres) interagem com a reorganização de sua atividade e com a inserção de novas formas de gerenciamento da educação, aqui compreendidas como efetivas forma de controle, instauradas pelo estabelecimento de metas, pela promoção por mérito, por avaliações externas, pela reorganização curricular, além das ações de intervenção direta em sala de aula. Foram realizadas entrevistas em profundidade com professores que se encontram em atividade e com docentes já aposentados, no interior e na capital paulista, contemplando, também, outros profissionais a exemplo de: professores coordenadores, diretores de escola, supervisores de ensino e assessores da Secretaria da Educação.

A análise pautou-se, ainda, em dados estatísticos, em documentos institucionais e oficiais do governo do estado de São Paulo relativos à docência do segmento de ensino em questão. A pesquisa indicou que o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se deparado com novas demandas e formas de controle que têm aportado crescente precariedade nas relações de trabalho que, concomitantemente passaram a desencadear pressões e tensões até então inéditas neste campo.

Palavras-chave: trabalho docente; formação continuada; avaliações externas; meritocracia; política educacional; professores alfabetizadores; relações de trabalho precárias.

ABSTRACT

This research, whose hypothesis focused on the perspective that the new policy implemented by the Secretaria de Estado da Educação, from 2000s on, reflected directly into the teaching, aims to understand the changes in the organization of the literacy teachers work linked to it. In this sense, we have analyzed how teachers (most of them women) interact with the reorganization of their activities and with the introduction of new methods of education management, here presented as effective ways of to control, implemented by goals establishment, by promotion through merit, by external evaluations, by curricular organization, besides direct intervention in the classroom. Interviews in deep with teachers still in activity and some already retired, in the countryside and São Paulo city, were performed besides others professionals: teachers under coordination role, school principals, school supervisors and technical advisers.

The analysis was also based on statistics data, institutional and official documents from the State of São Paulo government related to literacy teachers.. The research results have indicated that the teachers of the early years of elementary school (fundamental level) have faced new demands and control requirements that have increasingly led to precarious work relationships, which, at the same time, resulted in pressures and tensions not seen before in this area.

Key-words: teaching work; literacy teachers; external evaluations; meritocracy; educational policy; literacy teachers; poor labour relationship conditions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro pintado por um dos professores entrevistados reproduzindo a primeira escola em que estudou na zona rural no interior de São Paulo.	48
Figura 2 – Documento de apresentação da pontuação para ingresso no Magistério Primário Estadual de São Paulo, 1953.	76
Figura 3 – Trabalhos tradicionalmente femininos.	80
Figura 4 – Bilhete de aluno para professora, produzido no início da década de 1960.	86
Figura 5 – Bilhete de aluno para professora, produzido na década de 1970.	87
Figura 6 – Página do Livro de Escrituração Escolar para uso das Escolas Normais, década de 1950.	89
Figura 7 – Documento de nomeação docente em caráter efetivo, 1953.	95
Figura 8 – Reportagem sobre veto à admissão de professores - Revista do Brasil, Edição 57, março de 2011	100
Figura 9 – A imagem de professores paulista na mídia	115
Figura 10 – Professor: ontem x hoje	117
Figura 11 – Ausente	117
Figura 12 – Professor, que notas são essas?	118
Figura 13 – Boletim de avaliação de professor emitido em 30 de junho de 1968	170
Figura 14 - Boletim de Merecimento emitido em 18 de junho de 1971	171
Figura 15 – Mapa de Classe	212
Figura 16 – Documento de consolidação dos mapas de classe da escola	216
Figura 17 – Fluxo do percurso do mapa de classe	217
Figura 18 – Semanário de professora em meados da década de 1960	219
Figura 19 – Rotina de professora em 2012	220

LISTA DE FOTOS

- Foto 1-** Classe da Prof^a Mariazinha em 1924 no Colégio Caetano de Campos. 60
Em destaque Maria Cândida Maria Ferreira Wey.
- Foto 2** – Turma da professora Izaura em 1958 no Colégio Caetano de Campos. 61
Em destaque Vera Lúcia Wey.
- Foto 3** – Alunos dos anos iniciais de uma escola pública paulista da capital, 63
2012.
- Foto 4** – Primeira Escola Normal de São Paulo, no Largo da Sé, 1846. 72
- Foto 5** – Grupo de alunos da Escola Normal de São Paulo, foto tirada no dia 15 73
de novembro de 1889.
- Foto 6** — Normalistas do Colégio Caetano de Campos, em 1915, posam junto 77
aos seus professores.
- Foto 7** – Prédio Caetano de Campos, na Praça da República, no município de 78
São Paulo.
- Foto 8** – Prédio Caetano de Campos, na Praça da República do município de 79
São Paulo, 2012.
- Foto 9** – Normalistas em frente ao Prédio do Instituto de Educação “Caetano 82
de Campos” em 1954.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das/os professores/as entrevistadas/os	51
Quadro 2 - Caracterização das/os profissionais da educação entrevistadas/os	52
Quadro 3 - Realização de Concurso Público para provimento de cargos, Secretaria de Educação de São Paulo.	96
Quadro 4 – Categorias e vínculos de trabalho de Professores de Educação Básica I existentes na Seesp.	105
Quadro 5: Transcrição da Figura 19 – Rotina semanal de um professor em 2012.	221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação, entre os anos de 1940 e 1967, do acesso à escola no estado de São Paulo.	90
Tabela 2 – Distribuição de docentes do Ensino Fundamental anos iniciais (PEB I), com registro de “exoneração”, por sexo - 1996 a 2007 (números absolutos).	103
Tabela 3 – Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas.	104
Tabela 4 — Meses de maior entrada de professores não efetivos na Seesp nos anos iniciais no período de 2000 a 2010.	112
Tabela 5 – Motivos do afastamento por doença (em %)	113
Tabela 6 – Pontuação mínima exigida para evolução funcional por mérito	147
Tabela 7 – Taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos e mais (1920-1970) (em %)	154
Tabela 8 – Distribuição de docentes de 1ª a 4ª séries, por nível de formação – Ensino Fundamental – 8 anos – Rede de Ensino Estadual – Seesp – 2011	177
Tabela 9 – Funções Docentes de 1º a 5º anos por nível de formação – Ensino Fundamental – <u>nove anos</u> – Rede de Ensino Estadual – Seesp 2011	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de docentes efetivos e não efetivos - 2000 a 2010. 107
(n• absolutos)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	-	Admitido em Caráter Temporário
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	-	Banco Internacional para Reconstrução e desenvolvimento
CENP	-	Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	-	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CINTERFOR	-	Centro Interamericano para o desenvolvimento do conhecimento e da formação profissional
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	-	Diretoria de Ensino
DRHU	-	Departamento de Recursos Humanos
FDE	-	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
HTPC	-	Hora de trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP	-	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IEB	-	Inovações no Ensino Básico
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
MEC	-	Ministério da Educação
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA	-	Ocupante de Função Atividade
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
PC	-	Professor Coordenador
PCOP	-	Professor Coordenado de Oficina Pedagógica
PEB I	-	Professor de Educação Básica I
PEB II	-	Professor de Educação Básica II
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PQE	-	Programa de Qualidade da Escola
PROFA	-	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	-	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	-	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	-	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	33
Por que professores alfabetizadores?	37
O aporte teórico da pesquisa	43
Itinerários, percursos e fontes da pesquisa	47
Procedimentos metodológicos	50
CAPÍTULO 1	
A PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO	57
A constituição do trabalho docente no Brasil	65
A institucionalização da Escola Normal	71
A Escola Normal e a docência feminina	81
O magistério no século XX	90
A seleção docente	93
A carreira na Seesp: a precariedade do trabalho docente	101
Professores não efetivos: a alfabeto das clivagens	105
A construção de uma imagem	114
CAPÍTULO II	
O NEOLIBERALISMO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 1990	119
O contexto neoliberal	121
Os reflexos do neoliberalismo na educação	124
A influência do Banco Mundial na política educacional paulista	128
Repercussões no estado de São Paulo	134
Progressão Continuada: discurso pedagógico progressista ou atendimento às estatísticas exigidas pelo Banco Mundial	141
Consolidando novos padrões de gestão: a “revolução gerencialista	143

CAPÍTULO III	
O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE AVALIAÇÃO	151
A lógica das competências: da empresa à escola	157
A criação do SARESP	164
CAPÍTULO IV	
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DIREITO OU CONTROLE DO TRABALHO?	175
A lógica das competências	185
O Programa Letra e Vida	191
As atividades do Profa	192
Espelho do Profa em São Paulo: o Programa Letra e Vida	194
A formação continuada e suas clivagens	196
O Programa Ler e Escrever: o controle do controle	200
Os mapas de classe e a sondagem do trabalho docente	210
Trio gestor: participante do processo educativo ou mero controlador?	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
BIBLIOGRAFIA	235
ANEXOS	251

INTRODUÇÃO

*Ninguém nota o fio que, em colar vistoso
vai compondo as miçangas. Mia Couto*

O trabalho docente, ao longo do tempo, tem sofrido modificações, submetendo-se a uma nova organização em função das mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas. Na atualidade, as alterações nas atividades cotidianas que envolvem o exercício da docência assumiram diferentes graus de complexidade e não se circunscrevem tão somente ao ato de ministrar aulas, mas aportam um alto grau de demandas, pressões e tensões expressas e intensificadas a partir dos anos 1990.

É neste contexto que a presente pesquisa se dedica a analisar — o que é seu objetivo central — as transformações ocorridas na organização do trabalho docente de professores dos anos iniciais (de 1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais paulistas — especificamente professoras e professores alfabetizadores, entre os anos de 2000 a 2010.

A hipótese norteadora deste trabalho é de que as mudanças provocadas, sobretudo a partir dos anos 2000, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, têm fomentado o refinamento das formas de controle do trabalho docente dos professores alfabetizadores, ao mesmo tempo que ampliam o processo de precariedade nas relações de trabalho e intensificação do trabalho. Constituem-se, ainda, como hipóteses:

- há efetiva desconsideração das condições objetivas de trabalho nos processos de avaliação;
- estão sendo implantadas ações de controle que levam à intensificação do trabalho;
- tem-se instalado uma lógica meritocrática que afeta o trabalho coletivo, ao criar novas clivagens entre os docentes.

Nesse sentido, interessa-nos compreender a dinâmica que envolve o trabalho de professores alfabetizadores, a partir da implementação de uma nova política, especialmente a partir dos anos 1990; apreender de que forma elas repercutem cotidianamente no trabalho docente; e, conhecer como os professores alfabetizadores reagem à reorganização da atividade, ao estabelecimento de metas e à reorganização curricular.

A delimitação temporal desta pesquisa envolve o período compreendido entre

os anos de 2000 a 2010, ocasião em que a política educacional brasileira desencadeou uma série de mudanças, em âmbito nacional, decorrentes da reforma educacional iniciada na década de 1990. Tal reforma, realizada durante o governo Fernando Henrique Cardoso, esteve em consonância com as recomendações dos órgãos internacionais, especialmente o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Unesco.

Estas políticas públicas foram reconduzidas, entre outros processos, pela reforma do Estado que alterou os padrões de intervenção estatal. No âmbito educacional, as mudanças concretizaram-se pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Esse contexto influenciou diretamente as alterações na política educacional no estado de São Paulo, na segunda metade da década de 1990. Em janeiro de 1995, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assumiu o governo paulista, tendo como governador eleito Mário Covas, e mantém-se até o momento (2013) à frente do governo do estado de São Paulo, na gestão Geraldo Alckmin, que se estenderá até 2014.

Os cenários nacional e estadual ensejaram uma série de dispositivos legais que fomentaram inúmeras mudanças na organização do trabalho de professores da rede estadual paulista, a saber:

- a incorporação da noção de habilidades e competências expressa na reorganização curricular da Seesp implementada em 2008¹;
- o estabelecimento de metas para Educação, que deveriam ser atingidas até 2010, segundo previsão feita no governo José Serra (2007-2010);
- o refinamento dos processos de avaliação externa, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), em 2007;
- a inserção de programas e projetos especificamente destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com desdobramentos na organização do

¹Em 2008, a Seesp implementou uma nova reorganização curricular, por meio do Programa “São Paulo faz Escola”, iniciado em 2007 e pautado na noção de habilidades e competências.

trabalho docente, particularmente a partir de 2000;

- a instituição de promoção por mérito², alcançada por meio de realização de prova para alguns profissionais que atendessem determinados critérios, instaurando diferenças salariais entre profissionais que desempenham as mesmas funções.

Tendo em vista este quadro, analisaremos, principalmente, duas dimensões que repercutem diretamente na organização do trabalho de professores alfabetizadores: a formação continuada e as avaliações externas.

A opção pela análise destes dois aspectos específicos relaciona-se com a hipótese norteadora desta pesquisa, a qual ressalta que estes eixos conjugados na esteira da política educacional paulista vigente fomentam o refinamento de novas formas de controle do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e instauram, entre esses profissionais, novas clivagens, que findam por provocar o esfacelamento do trabalho coletivo.

Para tanto, abordaremos aspectos que, uma vez articulados, englobam as principais alterações levadas a efeito na organização do trabalho docente no período delimitado, expressando concretamente o curso dado à política educacional paulista por meio de programas e ações específicas que se pretendem analisar. Dentre eles:

1. Os programas destinados à formação continuada de professores, considerando os dois de maior amplitude da SEE nos anos 2000: Programa Letra e Vida e Programa Ler e Escrever.
2. Os processos de avaliação externa em larga escala: o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e
3. As alterações relativas ao trabalho coletivo no interior das escolas estaduais

² Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 (SÃO PAULO, 2009 a), alterada pela Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011(SÃO PAULO, 2011), regulamentada pelo Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009, b).

paulistas, com a instituição do bônus e da promoção por mérito.

Esta pesquisa não tem como foco analisar as dimensões pedagógicas que envolvem a alfabetização. Contudo, cabe destacar algumas particularidades intrínsecas a este segmento de docentes, que importam diretamente ao presente estudo, a exemplo da implementação de mapas de classe, das Expectativas de Aprendizagens introduzidas a partir da reorganização curricular, a reconfiguração da Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTCP), o recolhimento das rotinas pedagógicas, entre outros aspectos que se fizeram necessários, para implementação da política educacional vigente.

Por que professores alfabetizadores?

A alfabetização é um conteúdo central e relevante no trabalho dos professores e das professoras investigados neste estudo. O ensino da leitura e da escrita na modernidade, a que hoje se denomina alfabetização, resulta em uma aprendizagem essencial para a ascensão ao mundo letrado, como afirma Mortatti (2006, p.19):

Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

Esse processo de acesso ao mundo letrado está sob a responsabilidade dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – doravante denominados, nesta pesquisa, “professores alfabetizadores” –, pois, na modernidade, a alfabetização passou a ser associada diretamente aos processos de escolarização (MORTATTI, 2006). E os professores são os principais responsáveis pela organização desse processo de aprendizagem, a fim de iniciar os estudantes na escrita que, durante um longo período na história, esteve acessível apenas às classes dominantes.

O surgimento da escrita na história da humanidade, segundo Colello (2007),

desenvolveu-se inicialmente em função da necessidade do registro de propriedade e ou do fluxo comercial. Nessa perspectiva, ela “surge com e para o poder. Surge para garantir a propriedade, a posse, o conhecimento, o controle da mercadoria, o estabelecimento de normas e procedimentos” (COLELLO, 2007, p. 11).

A relação entre o poder e a escrita ainda hoje pode ser observada, se nos ativermos à forma como esta é produzida, difundida e conduzida, principalmente pelos segmentos detentores do poder, pois a alfabetização é compreendida na sociedade como um importante pilar da cultura contemporânea, já que o valor atribuído, tanto à escrita quanto à leitura, adquiriu centralidade no modo de vida das sociedades urbano-industriais imersas no desenvolvimento científico e tecnológico (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Ferraro (2009), em sua obra *A história inacabada do analfabetismo*, trata da construção social do analfabetismo como uma questão nacional, abordando os aspectos ideológicos e políticos que acompanharam historicamente a trajetória do analfabetismo no Brasil. Afirma que, apesar dos esforços empreendidos no processo de escolarização e alfabetização, findamos o século 20 e adentramos no século 21 com 17.552.762 pessoas com mais de 10 anos ainda não alfabetizadas. O censo de 2010 aponta leve retração dos números 14.612.183, mas ainda assim indica que parcela expressiva da população continua não alfabetizada. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2011, o total de analfabetos com mais de 15 anos é de 12,9 milhões.

No primeiro censo demográfico brasileiro, realizado em 1872, o índice de analfabetismo na época era de 80,2% entre os homens e 88,5% entre as mulheres. Em torno desta condição, instaura-se o estigma do analfabeto. Para Goffman (1988), o estigma está associado a atributos depreciativos que conferem uma espécie de classificação social negativa, pela qual um indivíduo passa a ser identificado.

Os estereótipos atribuídos a alguém que, de alguma forma, não corresponde ao modelo social predefinido a tornam estigmatizada. Assim se concretiza o conceito de estigma. Segundo Goffman, os indivíduos estigmatizados possuem duas identidades: a real e a virtual. A identidade real estaria, para o autor, relacionada a todos os atributos que a constituem, enquanto a identidade virtual se relaciona àquilo que lhe é imputado pelo outro

e ou pela sociedade. Nessa perspectiva, o indivíduo estigmatizado passa a ser visto, não por meio de sua identidade social real, mas acaba se reduzindo exclusivamente ao atributo que o diferencia dos demais.

De acordo com Goffman (1988, p. 14), há três categorias de estigmas: a primeira estaria relacionada às deformidades físicas; a segunda, vinculada aos vícios adquiridos, aos diversos tipos de instabilidade emocional, elencados pelo autor, entre eles, o homossexualismo, o desemprego e até mesmo as tentativas de suicídio; e, na terceira categoria, encontram-se os estigmas tribais relativos à raça, à religião e à nação.

Não saber ler e escrever, com o tempo, passou a ser entendido como um atributo depreciativo que expressava uma marca distintiva incompatível com a categoria socialmente prevista, forjando, assim, o *estigma* do analfabetismo.

Em 1827, por exemplo, quando se instituiu a primeira Lei Geral de Instrução Pública no Brasil, a maior parte da população ainda não sabia ler e escrever. Nesse período ainda não era necessário ser alfabetizado para inserir-se nas diferentes esferas sociais. Porém, 54 anos depois, o Decreto nº 3029, de 9 de janeiro de 1881 (BRASIL, 1881), no artigo 8º, que tratava sobre o alistamento eleitoral, afirmava que seriam nele incluídos apenas os cidadãos que viessem a requerer e que provassem ter adquirido as “qualidades de eleitor” e, em conformidade com a lei, soubessem ler e escrever.

Rui Barbosa, redator do texto final da Lei, era também contra o voto dos analfabetos. Segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 39), o discurso sobre o analfabeto era entendido a partir de uma visão sempre antagônica: “entre a capacidade e a perspicácia; entre a incompetência e a dignidade, entre a miséria e o conhecimento, entre a servilidade e a inteligência”.

Na segunda metade do século 19, ainda segundo o estudo de Galvão e Di Pierro (2007), o trabalho de alfabetização para as classes populares era feito, pelos professores, sem remuneração. Nas casas que funcionavam como escolas para crianças durante o dia, à noite eram recebidos os maiores de 15 anos, para serem alfabetizados por docentes que não recebiam por essas aulas, pois sua remuneração baseava-se apenas no ensino para crianças;

a alfabetização de adultos não era considerada como atividade docente a ser remunerada. Desse modo, o trabalho do professor alfabetizador com adultos tem, na sua origem, um caráter filantrópico, desvinculado das obrigações do Estado e distante da noção de educação como direito. Tal aspecto enseja indagações acerca da própria história da política destinada à Educação de Jovens e Adultos, invariavelmente preterida pelas políticas públicas em relação ao ensino regular.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita passaram a chamar a atenção da administração pública de forma mais contundente somente algumas décadas antes da Proclamação da República. Contudo, foi a partir da primeira década republicana, por meio das reformas em torno da instrução pública, que a leitura e a escrita se institucionalizaram como práticas escolarizadas, conforme assinala Mortatti (2010, p. 330), ou seja, passaram a ser “submetidas à organização metódica, sistemática e intencional”.

Somente na primeira década da República, com o surgimento das reformas de instrução pública, o processo de alfabetização tornar-se-ia uma ferramenta estratégica tida como essencial ao processo de modernização do País.

A primeira Constituição Republicana, ao se referir às qualidades do cidadão, já mencionava o analfabeto e o instituía juridicamente. Segundo Silva (1998, p. 24), historicamente:

É nesse espaço que o cidadão-analfabeto é instalado pela República: um lugar enunciativo de negação da própria cidadania. Todos são iguais perante a lei, diz o texto, porém, nem todos dizem as práticas sociais. A escrita assim passa a ser um critério de seleção e de exclusão dos indivíduos da nossa sociedade, adquirindo estatuto jurídico. O analfabeto adquire visibilidade e a escrita traz a possibilidade de uma solução nova para a manutenção de antigas desigualdades, para homogeneizar a heterogeneidade em uma ordem burguesa, urbana e industrial.

As reformas educacionais paulistas passaram também a considerar a aquisição do sistema de escrita como questão central para o desenvolvimento político, econômico e social, em consonância com os ideais republicanos, para os quais o analfabetismo passou a ser compreendido como uma “vergonha nacional” pelos políticos da época. Contudo, foi a partir da década de 1930 que a alfabetização ganhou espaço estratégico nas ações governamentais estaduais e federais, a fim de alavancar o desenvolvimento nacional.

No Brasil, a história da alfabetização envolveu, desde o final do século 19, os embates e as disputas acerca dos métodos de alfabetização utilizados pelos professores, o que, ao longo do tempo, foi instaurando no trabalho desses profissionais uma diversidade de concepções, materiais, prescrições, normas e regras (MORTATTI, 2006). Assim, essas disputas metodológicas fomentaram novas divisões entre os especialistas e os professores, o que, de certa forma, acabou expropriando os saberes constituídos pelos professores, sobretudo com a entrada de especialistas que passaram a pensar, planejar, supervisionar e prescrever o trabalho a ser realizado pelos docentes (FRIGOTTO, 1989).

Também as mudanças sociais envolvidas nos processos de longa duração impuseram à escola novos desafios, tornando necessários constantes ajustes do trabalho docente, no que diz respeito à organização do tempo, do espaço, dos conteúdos, dos modos de exercer sua atividade.

Um exemplo específico das mudanças sociais que afetaram o processo de alfabetização pode ser o ensino da letra cursiva. Durante longos períodos na história dos métodos de alfabetização, ela ocupou um espaço importante, sobretudo em tempos em que documentos como certidões de casamentos, de propriedade, de nascimento, convites e cartas eram registradas a mão, com letras escritas a mão, muito bem grafadas, que evidenciavam o valor social da escrita, em tempos em que a maioria da população se mantinha analfabeta.

Não obstante, com o surgimento da máquina de escrever e, posteriormente, com o avanço das tecnologias da informação, especialmente a partir do surgimento do computador, a letra cursiva foi aos poucos perdendo o seu *status* social de outrora. A ocupação de calígrafo, inclusive, foi aos poucos se extinguindo, já que se conseguia produzir, por meio do computador e de impressoras, letras cada vez mais sofisticadas em menos tempo, ou, como diria o sociólogo norte-americano Richard Sennett, em sua obra *O artífice* (2009), ao discutir sobre a habilidade artesanal a partir da lógica da sociedade mecânica e produtivista: “a aplicação da medida de qualidade absoluta à coisa propriamente dita, a máquina é melhor artesã que uma pessoa” (SENNETT, 2009, p. 60).

O uso da letra cursiva, dos cadernos de caligrafia e dos exercícios específicos

de coordenação motora fina que fizeram parte da trajetória profissional e de formação dos professores enquanto alunos e, posteriormente, permearam sua formação inicial, em um dado momento se tornou um conteúdo dispensável, como ocorreu em 2011, nos Estados Unidos, com a Lei que tornou opcional às escolas seu ensino. Assim afirma o diretor do Distrito escolar de Indiana: “Se olharmos antigos documentos ou se virmos a escrita de mão dos tempos da guerra civil, eles eram verdadeiros trabalhos artísticos e certamente perderemos parte disso. Mas temos de levar em conta o progresso”. (CHACRA, 2011, p. 9). O principal argumento daqueles que defenderam esta lei se pauta na ideia de que, na atualidade, as crianças não precisariam mais escrever a mão no papel, e seria mais adequado ensiná-las a digitar mais rapidamente, já que a principal forma de comunicação ocorre por meio de teclados dos celulares, *tablets* e computadores.

Apesar de o diretor norte-americano reconhecer a importância que a letra cursiva ocupou historicamente, ele afirma que, com o passar do tempo, ela se transformou em algo obsoleto, que não precisa mais ser ensinado nas escolas. Mas, diante desse relato, vale a pena indagar em que medida a análise que faz toma como referência a realidade estadunidense e não o conjunto da população do planeta, o qual não tem acesso a esses equipamentos; e se, por conseguinte, a escrita não é efetivamente algo obsoleto.

Consideramos pertinente explicitar aspectos relativos ao processo de alfabetização que compõem o trabalho docente dos professores do segmento analisado – anos iniciais do Ensino Fundamental –, porque se faz necessário considerar a diversidade do próprio processo de profissionalização da categoria docente que é heterogêneo, pois, como afirma Souza (2005, p. 208), “a forma como a profissão é vivida não é igual para todos os professores, assim como não é igual para os profissionais em geral”. Inclusive no tocante às relações entre os professores alfabetizadores e os que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, percebem-se clivagens que serão aqui discutidas.

O aporte teórico da pesquisa

O referencial desta pesquisa ancora-se no sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), que nos oferece um manancial teórico pautado na sociologia dos processos, apoiado em estudos sobre os de longa duração, o qual contribuiu para a análise da questão central desta pesquisa, qual seja: o trabalho docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O modelo de interpretação sociológica desenvolvido por Elias é sustentado pelo conceito de processos sociais. Tal conceito se refere às transformações amplas e contínuas em períodos de longa duração, permitindo-nos diferenciar as complexas teias e os laços que, por meio do conceito de interdependências entre os indivíduos, unem os sujeitos de uma figuração e formam o que o autor denomina “configuração” ou “figuração” (ELIAS, 1994). Embora Elias tenha feito uso dos dois termos (configuração e figuração) de forma indistinta em suas obras, ele próprio optou, ao final de sua carreira, pelo termo “figuração” e, por essa razão, aderimos a ele nesta tese. As razões para tal decisão são explicadas por Landini (2005, p.5):

O ponto que incomodava Elias é que, no latim, o prefixo con significa exatamente “com”, ou seja, se figuração (figuration) quer dizer padrão (em inglês, pattern), con-figuração (configuration) quereria dizer com padrão (with pattern). Entretanto, como o objetivo do autor era entender o padrão em si, o prefixo con passou a ser visto como redundante e ele passou a preferir o uso de figuração.

Todo grupo social constitui uma figuração específica, construída a partir das relações que estabelece. Nesse sentido, a análise sociológica feita por Elias nos permite ponderar sobre a figuração da categoria profissional docente. A noção de figuração construída pelo autor surgiu de sua crítica a uma teoria social que dissociava indivíduo e sociedade, desconsiderando as dependências mútuas que se alteram e modificam também as relações de poder nelas instituídas, haja vista que, na perspectiva elisiana, toda relação humana envolve poder.

Na obra *Os estabelecidos e os outsiders* (2000), Elias; Scotson auxiliam a

compreensão das figurações e das distinções constituídas no trabalho dos professores, considerando as relações de poder que se estabelecem entre eles, pois se trata de uma estrutura de pessoas que se orientam mutuamente, sendo dependentes umas das outras.

Elias oferece importantes contribuições às investigações dos processos educativos, bem como à análise do trabalho docente, pois, como afirma Leão (2007, p. 10):

No campo dos estudos educacionais, o trabalho de Norbert Elias abre caminhos para a compreensão da formação dos indivíduos e suas implicações com as apropriações dos objetos de cultura. Também propicia a análise dos efeitos produzidos pelos bens simbólicos no espaço social e dos processos de interiorização dos constrangimentos que permitem o aprendizado da vida em grupo.

As teias de dependência entre os professores que formam uma figuração se apresentam como um importante mote de análise para o presente estudo. Elias coloca em primeiro plano a questão da relação entre as ações individuais e os processos sociais, que, para ele, são indissociáveis: “dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nem um ser humano planejou e que decerto também ninguém antes previu” (ELIAS, 2006, p. 31) e toma o *tempo* como uma dimensão essencial para a análise sociológica. Elias a considera sob três aspectos: como experiência de duração, como elemento de referência e também como consciência de mudança, tornando-se, na compreensão de Heinich (1997) uma contribuição original à sociologia.

Elias superou as polarizações comuns nas interpretações de cunho sociológico, ao instituir a articulação entre o desenvolvimento processual e o figuracional, que se tornam importantes ferramentas para análise tanto das estruturas individuais quanto das ações sociais, apreendendo o que une os indivíduos uns aos outros e evidenciando que possíveis singularidades se originam nas figurações sociais e vice-versa.

Embora a proposta da presente pesquisa não seja tecer uma análise de longa duração em torno do trabalho docente de professores alfabetizadores, devido às delimitações inerentes ao objeto de pesquisa, bem como a sua delimitação temporal, apoiamo-nos neste referencial, a fim de compreender o processo de organização e de reorganização do exercício do trabalho das escolas vinculadas ao governo do estado de São

Paulo. Oliveira alerta sobre a escassez de estudos nesse segmento, apontando a importância de ampliar tais investigações, pois, segundo ela:

Carecemos de maiores estudos para a compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, abrangendo desde aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente (OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Elias salienta que todas as profissões ou ocupações se constituem, de certa forma, independentes dos indivíduos que a praticam num determinado tempo, ou seja, as mudanças ocorridas na atividade docente não se devem exclusivamente às ações ou aos pensamentos de um professor, em particular, mas ao coletivo dessa categoria, uma vez que um professor solitariamente não teria a força necessária para determinar o curso do desenvolvimento de sua categoria profissional. Para ele, a evolução da atividade profissional supera a simples somatória das ações individuais, dado que o coletivo delinea seu próprio modelo (ELIAS, 2006).

Esses aspectos nos remetem à noção de *habitus* elaborada por Elias, pois, com a incorporação de normas relativas ao grupo, modos, comportamentos e as próprias normas vão sendo introjetados, inclusive na cultura do corpo, nos modos de falar, nos comportamentos cotidianos, e vão se naturalizando, o que dificulta sua erradicação.

Assim, aquilo que se tornou tradição torna-se também um hábito, ou seja, uma parte integrante do *habitus* social. A noção de civilização, na concepção de Elias, expressa um *habitus* nacional, posto que reflete as características culturais de uma dada sociedade. Assim, as figurações estruturadas em períodos de longa duração ancoram-se no *habitus*.

A fim de melhor explicitar a importância da análise de longa duração para compreendermos as transformações sociais, Elias faz alusão à profissão naval, que se constituiu quando a Marinha se resumia a uma frota de barcos a vela, em uma época em que as tarefas, os treinamentos, os instrumentos de trabalho eram muito diferentes dos utilizados na atualidade. Trabalhar nas embarcações a vela exigia que se utilizassem as mãos por muito tempo, e os livros tinham pouca serventia no domínio da técnica requerida à arte de navegar. Hoje, para comandar um navio da marinha, faz-se necessário conhecer

profundamente uma série de instrumentos de alta tecnologia e equipamentos sofisticados que exigem anos de leitura e estudo, diplomas e certificações.

Estabelecemos aqui uma analogia com o trabalho de docentes alfabetizadores: se, antes, para que um professor ensinasse a aquisição do sistema de escrita, uma única cartilha era o suficiente e a disciplina era mantida com o amplo uso da palmatória, por exemplo, hoje, atitudes dessa natureza são consideradas inaceitáveis e configuram, até mesmo, um ato criminoso, o que levou, inclusive, à criação de dispositivos legais³ que proibissem atos violentos contra crianças nos âmbitos escolar e doméstico.

Referência teórica igualmente importante é Christian Laval, sociólogo francês, especialista em história do pensamento liberal nos Estados Unidos da América, que, em sua obra *A escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2004), contribui, também por meio da perspectiva histórica, para compreender e analisar os processos de transformação nos quais a escola e o trabalho docente se inscrevem, sobretudo em função do “novo modelo escolar e educativo que tende a se impor fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica” (LAVAL, 2004, p. 3).

Nesta obra, o autor destaca três grandes eixos de análise: o primeiro trata da teoria do capital humano, essência da permanência do trabalho alienado; o segundo analisa as formas como a lógica do mercado invade o campo educacional; e o terceiro trata especificamente do que o autor denomina o “novo gerenciamento educativo”, ou seja, os efeitos da lógica de pensar e gerir as escolas como empresas, conforme será discutido nos capítulos II e IV.

Para Laval, uma das principais mudanças que afetaram a esfera educativa nas últimas décadas foi o processo de monopólio da ideologia neoliberal e de seu discurso reformador. Para o autor,

algumas das principais evoluções desses últimos vinte anos, quer se trate da lógica gerencial, do consumismo escolar ou das pedagogias de inspiração individualista, relacionando-as tanto às transformações econômicas quanto às

³ Para maior aprofundamento consultar Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

mutações culturais que afetaram as sociedades de mercado, é possível perceber por que e como a instituição escolar se adapta sempre mais ao conceito de escola neoliberal. (LAVAL, 2004, p. 11)

Por meio da concepção de escola orientada pela lógica neoliberal é que analisamos alguns fenômenos que envolvem as mudanças em curso na organização da atividade docente na escola pública estadual, advindas de políticas que intensificam parcerias com instituições privadas incorporadas pela esfera educativa pública; o avanço dos processos de terceirização de serviços relativos à reorganização curricular e de ações de formação em serviço sem a participação de docentes da própria rede; os contratos temporários de professores, entre outros aspectos caros à lógica empresarial, aproximando a escola “de uma ideologia dócil às lógicas de mercado, a ponto de, por uma operação de *metaforização* eficaz, assimilar a escola a um mercado escolar” (LAVAL, 2004, p. 107).

Partindo dos pressupostos de Laval, consideraremos os efeitos da lógica gerencial no trabalho docente, bem como sua influência nos conteúdos, nos procedimentos e nas relações de poder no interior das escolas, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro conceito importante para este estudo refere-se à noção de competência no âmbito educativo, que será abordada na perspectiva dos estudos organizados por Ropé e Tanguy (1997), *Saberes e competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Na concepção das autoras, a noção de competências articula-se às noções de desempenho e eficiência, instaurando uma forte aproximação da esfera educativa ao mundo das empresas e à lógica de produtividade, conforme será analisado no capítulo II.

Itinerários, percursos e fontes da pesquisa

Os versos que seguem foram tecidos por uma das professoras entrevistadas que, com 94 anos, ainda alfabetiza. A escola deixou profundas marcas nas histórias de vida desses profissionais, que a conheceram primeiro como alunos e depois nela se mantiveram, ao se transformarem em professores.

*Ser professor é ser parte do universo
É poder transfigurar vidas
É ser maior que o Rei Midas
É ser palavra é ser verso. (Professora 5, 02 out. 2011)*

Para os profissionais entrevistados, educação e trabalho são termos indissociáveis. Dessa forma, as transformações ocorridas na política educacional ao longo do tempo repercutiram diretamente na organização de seu trabalho. Dentre os professores entrevistados nesta pesquisa, alguns chegaram a morar no próprio local de trabalho⁴, ou seja, na escola onde lecionavam, fazendo com que ela fosse o espaço de vida que mesclava o público e o privado: “*A gente ficava na escola, dormia, trabalhava, morava*” (Professora 3, entrevista, 06 set. 2011).

Figura 1 — Quadro pintado por um dos professores entrevistados reproduzindo a primeira escola em que estudou na zona rural no interior de São Paulo.



Fonte: Pintura produzida por Hugo Capucci, professor alfabetizador entrevistado nesta pesquisa, que iniciou sua carreira no magistério em 1954, no interior de São Paulo. A obra reproduz a primeira escola que ele frequentou.

⁴ Dois professores entrevistados nesta pesquisa chegaram a morar nas escolas onde lecionavam, ambos em escolas rurais, sendo um professor e uma professora.

Trabalhar como professora alfabetizadora na rede pública estadual por mais de 18 anos consecutivos permitiu-nos vivenciar muitos dos processos que emergiram na pesquisa empírica. Posteriormente, devido à atuação como formadora em programas destinados à formação continuada e também como técnica na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tivemos a oportunidade de observar muitas das transformações ocorridas no período analisado. As angústias, as tensões e as contradições por nós vivenciadas nesta trajetória ao longo de 27 anos de trabalho na rede pública paulista instauraram uma série de questionamentos e indagações que conduziram à pesquisa de mestrado, em que foi analisado especificamente o processo de formação continuada de professores alfabetizadores (RIGOLON, 2007).

Os resultados encontrados ao final dessa pesquisa, concluída em 2007 na PUC/SP, evidenciaram que alguns dos princípios defendidos pelo programa de formação de professores alfabetizadores Letra e Vida, denominados como “boas situações de aprendizagem” não eram factíveis, dadas as condições objetivas de trabalho nas escolas. Porém, constatamos durante a pesquisa que as professoras se culpabilizavam por não conseguirem conjugar e aplicar os princípios propostos e, assim, sentiam-se desqualificadas para realizar o seu trabalho de alfabetizar, como se não pudessem mais fazer o que antes realizavam, pois tais práticas eram tidas como “tradicionais”; mas também não se sentiam seguras o suficiente para desenvolver em sala de aula o que era proposto pelo referido curso. Portanto, para algumas professoras entrevistadas, o próprio trabalho perdera o sentido.

Observamos também, pela análise das entrevistas, que o programa de formação analisado deixou à margem do processo formativo a realidade das escolas envolvidas, suas especificidades, suas tradições e também relevou as condições de trabalho desses profissionais, sua formação, suas experiências, bem como o processo histórico e social desse segmento e suas múltiplas determinações.

Porém, ao término do mestrado, novas indagações surgiram em torno da organização do trabalho docente, que não aportavam somente os processos de formação continuada, mas envolviam outras dimensões da atividade docente, que se tornaram o

objeto desta pesquisa de doutorado.

Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa de caráter qualitativo, buscamos apreender as permanências e as rupturas na organização do trabalho docente de alfabetizadores. Embora tenhamos tido essa questão central como fulcro desta pesquisa, foi durante o trabalho de campo que surgiram as questões mais relevantes e que reorientaram a condução deste estudo, como a incorporação de conceitos que, *a priori*, não haviam sequer sido cogitados, a exemplo das clivagens que serão explicitadas no decorrer do trabalho. Neste sentido, a opção por uma pesquisa qualitativa, como nos informa Martins (2004, p. 292):

[...] privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidade que desafiam o pesquisador.

Nessa perspectiva, as categorias analíticas buscaram favorecer a articulação entre o estudo do campo e a análise teórica, pois, em consonância com Frigotto, as categorias teóricas, bem como os conceitos utilizados tornam-se ferramentas essenciais, porém não suficientes para apreender “[...] o tecido mais profundo que constitui a realidade investigada” (FRIGOTTO, 1995a, p. 29).

Foram realizadas 18 entrevistas, no total, todas em encontros pessoais, a partir de um roteiro semiestruturado. Nove delas foram com docentes alfabetizadores que atuaram e atuam entre a década de 1930 e a atualidade, no interior e na capital paulista. Outros quatro entrevistados eram professores coordenadores, dois no interior e dois na capital. Duas diretoras de escolas e uma supervisora de ensino também foram ouvidas.

A fim de compreender a lógica empreendida pela política educacional no estado de São Paulo, buscamos entrevistar profissionais que ocuparam postos no alto escalão da

Secretaria, à frente tanto da criação, quanto da implementação dos dois Programas analisados nesta pesquisa — Programa Letra e Vida e Programa Ler e Escrever.

A seleção dos nove professores entrevistados seguiu os seguintes critérios: terem atuado como professores alfabetizadores, serem efetivos, estáveis e/ou temporários. Optamos por realizar entrevistas tanto no interior como na capital paulista, a fim de identificar possíveis diferenciações na organização do trabalho. Dos nove professores entrevistados, sete eram titulares de cargo efetivo e duas, professora admitida em caráter temporário, com contrato de Ocupante Função Atividade (OFA), conforme o Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Caracterização das/os professores/as entrevistadas/os:

Nome	Sexo	Data da entrevista	Contrato	Cargo	Início de atuação	Local de atuação
Prof. 1	Feminino	23/06/2011	Efetiva aposentada	PEB I	1951	Interior
Prof. 2	Feminino	30/08/2011	Efetiva aposentada	PEB I	1961	Capital
Prof. 3	Feminino	06/09/2011	Não Efetiva	PEB I e II	1986	Interior
Prof. 4	Masculino	22/09/2011	Efetivo aposentado	PEB I - Aposentado como Supervisor de Ensino	1954	Interior e capital. Atuou na SEE.
Prof. 5	Feminino	02/10/2011	Efetiva aposentada	PEB I	1935	Interior e capital
Prof. 6	Feminino	14/10/2011	Efetiva	PEB I	1991	Interior
Prof. 7	Feminino	09/12/2011	Efetiva	PEB I	2006	Capital
Prof. 8	Feminino	10/12/2011	Efetiva	PEB I	1994	Capital
Prof. 9	Feminino	08/12/2011	Não Efetiva	PEB I	1987	Capital

Este conjunto de entrevistas buscou garantir uma diversificação quanto à forma de contratação e quanto às décadas em que esses professores trabalharam, garantindo uma diversidade que aporta elementos relevantes para a análise das alterações na organização do trabalho docente.

No caso dos outros nove entrevistados, optamos por contemplar a percepção de outros profissionais como professor coordenador, supervisor de ensino, diretor de escola e assessores da Seesp, por estarem envolvidos diretamente com a construção da política, da formação e da organização do trabalho no cotidiano da escola, a exemplo do trio gestor que será explicitado no capítulo IV, quando trataremos especificamente dos professores coordenadores, dos diretores de escola e dos supervisores de ensino e das duas especialistas que criaram e implementaram os referidos programas na Seesp, de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 – Caracterização das/os profissionais da educação entrevistadas/os:

Nome	Sexo	Data da entrevista	Contrato	Cargo	Local de atuação
Assessora 1	Feminino	21/07/2010	Assessora da SEE	Responsável pelo programa Letra e Vida	Capital
Diretor 1	Feminino	29/07/2010	Efetivo	Diretora de escola	Capital
Diretor 2	Feminino	31/07/2010	Efetiva	Diretora de escola	Capital
PC 1	Masculino	12/08/2010	Ocupante de Função Atividade - OFA	Professor Educação Básica II – designado Professor Coordenador	Capital
PC 2	Feminino	12/09/2011	Efetiva	Professor Educação Básica I – designada Professora Coordenadora	Interior

PC 3	Feminino	06/10/2011	Efetiva	Professora Educação Básica I – designada Professora Coordenadora	Capital
PC 4	Feminino	13/10/2011	Designada	Professora Educação Básica I e II – designada Professora Coordenadora	Interior
Supervisor	Feminino	13/10/2011	Efetiva	Supervisora de Ensino	Interior
Assessora 2	Feminino	18/10/2011	Assessora da SEE	Responsável pelo Programa Ler e Escrever	Capital

Além da realização das 18 entrevistas, contamos também, nesta pesquisa, com a observação direta, pois, como afirmam Ludke e André:

[...] tanto quanto as entrevistas, a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coletas, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do investigador do fenômeno analisado, o que representa uma série de vantagens. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto das perspectivas do sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26)

Ludke e André (1986) salientam também que, à medida que a observação direta é realizada, ela favorece a identificação de novos aspectos do problema investigado, que poderiam não vir à tona nas entrevistas, por exemplo. Os trabalhos de campo foram desenvolvidos entre 2008 e 2011. Nesse período foi possível realizar observações diretas:

- dos processos de formação continuada do “trio gestor” (supervisores de ensino, diretores de escola e professores coordenadores das oficinas pedagógicas) e dos professores coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- de encontros entre a equipe central e os responsáveis pelo Programa Ler e

Escrever em diversas Diretorias de Ensino da capital, da Grande São Paulo e do Interior, em encontros para tratar dos mapas de classe;

- das orientações técnicas realizadas em âmbito central pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) e pelas Diretorias de Ensino tanto na capital, quanto no interior paulista;
- do processo de atribuição de aulas em uma escola localizada na região leste da cidade de São Paulo nos anos letivos de 2009 e 2010;
- das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na capital e no interior;
- e
- do acompanhamento de algumas videoconferências destinadas ao segmento profissional estudado.

Essas observações contavam com roteiros prévios que favoreceram focar principalmente nos aspectos relativos ao objeto deste estudo.

Foram também analisados documentos institucionais, pautando-nos nos pressupostos de Elias, que, conforme análise de Neiburg (2000, p. 9), apresentada na introdução da obra *Os estabelecidos e os outsiders*, afirma que “o tratamento de fontes diversas permite alcançar o conjunto de pontos de vista e de posições sociais que formam uma figuração social, e compreender a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam os indivíduos e grupos sociais”. Nesse sentido, analisaremos, ao longo deste trabalho, Resoluções, Comunicados e Instruções da SEE-SP, entre outras fontes documentais, como:

- materiais específicos do Programa Letra e Vida;
- outros materiais destinados a professores e a estudantes do Programa Ler e Escrever;
- documentos de acervos pessoais disponibilizados pelos professores entrevistados: fotos, diários de classe, mapas de classe, certificados de participação em cursos, registros de rotinas de trabalho, entre outros

documentos.

A presente tese está organizada da seguinte forma:

No *capítulo I*, discutem-se as características históricas que envolvem o processo de profissionalização docente no estado de São Paulo. Neste capítulo, além dos autores que nos servem de referencial, conforme já apontado, outros autores, como Cristina Bruschini, Leonor Maria Tanuri, Marília Pinto de Carvalho, Paula Perin Vicentini, Marcos Cezar Freitas e Zeila de Brito F. Demartini, favoreceram a análise proposta, a fim de compreender como se deu o processo de profissionalização docente de professores e professoras alfabetizadoras no estado de São Paulo e possibilitaram analisar comparativamente as mudanças e as permanências no processo de profissionalização docente paulista.

O *capítulo II* tem como objetivo analisar as orientações, em âmbito mundial, que afetaram a construção da política educacional no Brasil e no estado de São Paulo. Os autores que orientaram esta análise, além de Christian Laval, foram: Aparecida Neri de Souza, David Harvey, José Luiz Coraggio, Reginaldo Carmello Corrêa Moraes, Ricardo Antunes, Robert Castel.

O *capítulo III* analisa o trabalho docente, destacando como a introdução de avaliação em larga escala, de cunho quantitativo e classificatório, tanto altera o cotidiano do trabalho, quanto afeta os coletivos de trabalhadores. Os autores que trazem sustentação à análise são, em primeiro lugar, Luiz Carlos de Freitas, cujas pesquisas realizadas recentemente voltam-se à avaliação; Dirce Nei Teixeira de Freitas; Romualdo Portella de Oliveira, além de outras pesquisas recentes que também corroboram a análise e dos documentos institucionais e pessoais utilizados.

No *capítulo IV*, indagamos em que medida a proposta da formação continuada instituída pela Secretaria Estadual de Educação se configura como um direito ou como forma de controle do trabalho docente. Nesse sentido, as entrevistas realizadas tiveram contribuições fundamentais para a apreensão do desenho da formação, enriquecendo a compreensão tanto do processo quanto das concepções expressas na política de formação em serviço oferecida pela Seesp aos docentes alfabetizadores.

CAPÍTULO I

A PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO

O impulso de preservar o passado é parte do impulso de preservar o eu. Sem saber onde estivemos, é difícil saber para onde estamos indo.
A. Rossi

O objetivo deste capítulo é o de analisar como se deu o processo de profissionalização docente de professores e professoras alfabetizadoras no estado de São Paulo. Este exercício exige um exame que recupere aspectos da história da educação, da formação de professores e da constituição da própria educação pública no Brasil. Dessa forma, neste capítulo buscamos retomar historicamente os primórdios do trabalho docente, favorecendo a observação das permanências e das rupturas nesta atividade profissional ao longo de seu histórico.

Em primeiro lugar, é importante considerar a relevância dos processos de longa duração, a fim de compreender as questões da atualidade como decorrência de um processo histórico não linear, à luz da análise de Elias (1994) – em sua tese sobre o processo civilizador ocidental – acerca das formas como a noção de civilidade e cortesia foram impondo formas de censura que alteraram os modos de agir, as emoções, os costumes e permitindo que se desvelassem as cadeias de relações interdependentes constituídas pelos indivíduos ao longo do tempo, pois “a teoria do processo de civilização aponta para o desenvolvimento conjunto do aparelho psíquico e das cadeias de relações formadas pelos indivíduos em sociedade” (LEÃO, 2007, p. 21).

Se buscarmos apreender as transformações decorridas com o passar dos anos, em torno do trabalho docente, como sugere Norbert Elias (1897-1990), encontraremos situações vivenciadas em períodos passados que, na atualidade, podem causar estranheza, como o fato de um professor morar na própria escola onde lecionava.

Retrocedendo ainda mais no tempo, à fase final do Império, quando praticamente não existiam prédios escolares, encontraremos justamente a situação inversa: os *mestres de primeiras letras* realizavam a docência em um dos cômodos de sua própria casa. No entanto, em ambos os casos, vida privada e vida profissional se fundiam em um mesmo espaço; assim, permanências e rupturas foram ocorrendo e marcando tanto as

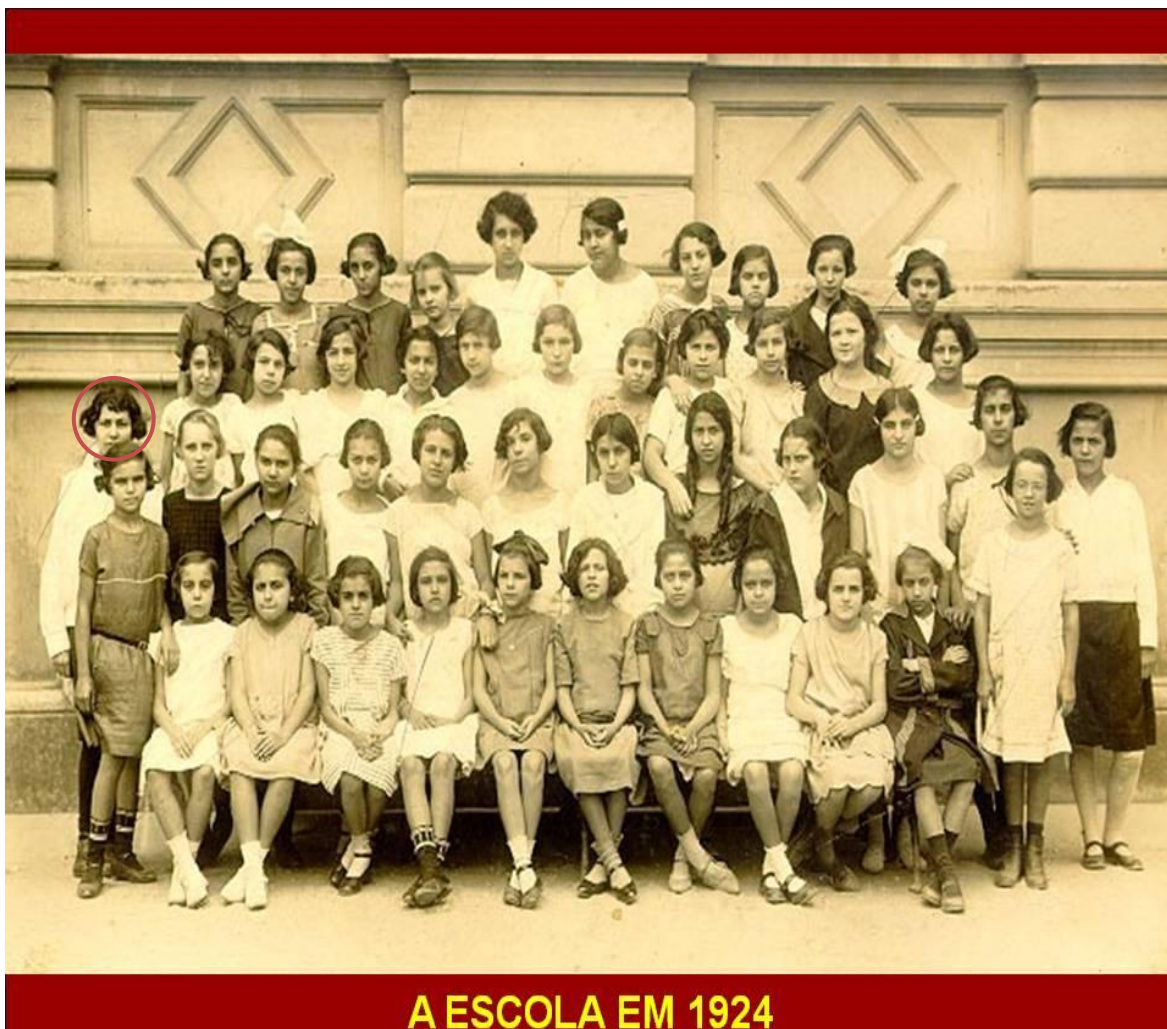
estruturas individuais dos docentes quanto as sociais. Aspectos relativos ao trabalho docente que na atualidade podem ser sentidos como naturais foram se constituindo histórica e socialmente.

Nessa perspectiva processual, a organização do trabalho docente delineado em diferentes períodos históricos não pode ser compreendida fora das dinâmicas de seu momento histórico, nem tampouco em uma perspectiva linear e única, pois avanços, retrocessos e contradições compõem esses processos, formando novas figurações e alterando as relações de interdependência existentes.

A abordagem figuracional na perspectiva elisiana, apoiada em uma visão processual de longa duração, permite compararmos diferentes estruturas sociais existentes, considerando a articulação entre os aspectos individuais e sociais, além de contemplar analiticamente as ligações afetivas que unem os indivíduos, mesmo sem que eles percebam. Como afirma Ribeiro (2010, p. 18), “não se trata do vínculo afetivo eletivo, por afinidade, mas de emoções que são comuns a todas as pessoas como orgulho, o embaraço, a vergonha, o prazer”.

As fotos 1 e 2 são emblemáticas para o propósito deste capítulo, pois ao observá-las veremos que, nelas, mãe e filha se inscreveram na escola pública num intervalo temporal de 34 anos. Este aspecto é representativo de uma conquista social importante, haja vista que isso não seria possível até 1827, quando a legislação facultou às meninas o direito de frequentar a escola.

Foto 1 - Classe da Profª Mariazinha em 1924 no Colégio Caetano de Campos. Em destaque, Maria Cândida Maria Ferreira Wey.



Fonte: Foto do acervo pessoal da professora Vera Lúcia Wey, cedida para esta pesquisa.

Foto 2 – Turma da professora Izaura em 1958 no Colégio Caetano de Campos. Em destaque, Vera Lúcia Wey, filha de Maria Cândida, destacada na foto 1.



Fonte: Foto do acervo pessoal da professora Vera Lúcia Wey, cedida para esta pesquisa.

Apesar de as duas fotografias terem como fundo o mesmo espaço do Instituto Caetano de Campos – onde, na atualidade, está instalada a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo–, um olhar menos atento poderia dar a impressão de que pouca coisa mudou em três décadas da primeira metade do século XX, porém uma análise mais apurada tanto nos revela importantes diferenciações quanto nos indica também algumas permanências.

Na foto 1, de 1924, não há a presença de nenhum menino nesta turma,

registrando um momento em que as classes ainda não eram mistas. Outro aspecto a ser observado refere-se aos uniformes escolares, que ainda não eram utilizados. As meninas que compunham esta classe tinham diferentes faixas etárias, evidenciando que, naquela época, as turmas eram organizadas por níveis de conhecimentos e não por idade, como na maior parte das escolas na atualidade. Constituíam, assim, um grupo heterogêneo do ponto de vista etário.

Contudo, identificamos uma similitude em ambas as fotos: são mulheres as professoras nas duas turmas fotografadas. Nesse sentido, os registros expressam uma cena que permanece na atualidade: professoras mulheres à frente de classes dos anos iniciais.

Na foto 2, tirada no ano de 1958, observamos uma classe mista, onde meninos e meninas já compartilhavam o mesmo espaço escolar, mesmo que essa não fosse, ainda, regra geral. Outra mudança a ser destacada é o uso de uniforme, detalhe que denota o processo de institucionalização da escola pública em busca de padronização, mas que também possibilitava, por exemplo, a fácil identificação das crianças nas ruas e a menor diferenciação das classes sociais, em função das roupas utilizadas.

Chama-nos atenção, na foto 2 também, um padrão mais uniformizado na pose para a fotografia, em que meninos e meninas assumem posturas diferenciadas. Os meninos apresentam expressões de risos e maior irreverência, se comparados às meninas, cuja postura parece mais comedida. Esta imagem pode evidenciar o processo formativo moral e disciplinador da época, distinto para os meninos e as meninas.

Quanto ao número de alunos, as duas turmas contam com mais de 40 estudantes: 46 meninas na primeira foto e 43 na segunda, sendo 24 meninas e 19 meninos. Notamos, na foto 2, apenas um menino negro, o que oferece indicativos para indagar sobre o processo de exclusão dos negros que, 64 anos após a abolição da escravatura, se mantinham, ainda, à margem do processo de escolarização.

Destacamos, assim, na leitura destas imagens, ilustrações de alguns aspectos que expressam as transformações ocorridas neste intervalo de 34 anos que se refere às concepções que se formaram em torno da escola pública, do trabalho docente e do processo

de escolarização da população no estado de São Paulo.

Se compararmos as duas fotografias anteriores do século XX, com uma fotografia de alunos atual, do século XXI, será possível perceber ainda permanências e mudanças expressas na foto 3.

Foto 3: Alunos dos anos iniciais de uma escola pública paulista da capital, 2012



Fonte: Fotografia cedida para esta pesquisa.

As classes continuam mistas e ainda utilizam uniforme, como na foto de 1958. Porém, a turma tem número inferior de alunos, se comparadas as duas fotografias anteriores, o que deve ser compreendido como um avanço, pois os professores encontram atualmente melhores condições para desenvolvimento do seu trabalho, o que possibilita, inclusive, a melhoria de sua prática pedagógica. Na fotografia 3, é possível observar, ainda, que, de forma semelhante às fotografias anteriores, se mantém a professora mulher à frente de classes dos anos iniciais e a pose das crianças revela que não há formalidade para esse registro.

Não obstante, o que mais chama a atenção é a posição da professora na foto.

Enquanto nas fotos 1 e 2, as professoras ocupam lugar de destaque, na foto 3, os alunos estão em primeiro plano e a docente escondida entre eles, sendo necessário uma observação atenta para identificá-la.

A despeito de o objeto da pesquisa envolver a análise das principais alterações ocorridas na organização do trabalho docente no período de 2000 a 2010, consideramos pertinente nos apoiar em um modelo sociológico de longa duração, pois retomar a história é essencial para compreender o objeto investigado na atualidade; ou, nas palavras de Elias (1993, p. 263): “o perfil das passadas mudanças no tecido social se torna mais visível quando visto contra os eventos de nossa própria época”.

Dessa forma, a intencionalidade, neste capítulo, ao retomar historicamente o processo de profissionalização do trabalho de professores alfabetizadores no estado de São Paulo, é apreender as mudanças ou as permanências empreendidas na organização deste trabalho. Para tanto, importa indagar: o que mudou? Como mudou? Em que sentido mudou? Para Machado (2007, p.279):

O mundo da educação e da escola, por exemplo, também se vê implicado e permeado pela mesmas contingências e contradições; sua história – com as especificidades que lhe são próprias – não transcorre à margem desse processo de mudanças e ajustes na organização da produção e da gestão do trabalho.

O conceito de figuração construído por Elias (2005) pauta-se no pressuposto de que nós, seres humanos, vivemos uma inter-relação que nos leva a formar figurações específicas. O autor explicita o conceito a partir da observação da dança, a qual expressa a mobilidade das figurações que se submetem à ação conjunta dos que a praticam, ou seja, estabelecem relações de interdependência – conceito-chave na teoria elisiana – e são inseparáveis do equilíbrio das tensões que engendram o processo de figuração: “[...] as mesmas figurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes, não há danças” (ELIAS, 1994, p. 249).

Tomando os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental como exemplo, é possível observar que estes formam uma figuração particular, já que “devemos

considerar a heterogeneidade da categoria e suas divisões internas” (ENGUITA, 1991, p. 45), formando uma cadeia de interdependência específica nesse grupo social, que vai compondo diferentes figurações, no que se refere tanto aos processos de formação inicial e de atribuição de aulas, quanto ao próprio trabalho exercido nos anos iniciais, que atende a crianças em faixa etária que demanda ainda maior articulação entre o cuidar e o educar.

No caso da constituição do trabalho dos docentes, esta categoria profissional foi se legitimando a partir das normatizações, das regulações, bem como dos modelos de formação de professores que, paulatinamente, foram se institucionalizando, principalmente a partir do século XIX, como veremos adiante.

Nesse sentido, é importante analisar de que forma os professores passaram a responder pela demanda social que surgiu em torno da educação pública, pois essa compreensão nos auxiliará a apreender as condições vivenciadas pelos professores alfabetizadores no estado de São Paulo na atualidade.

A constituição do trabalho docente no Brasil

A constituição do trabalho docente no Brasil acompanhou o histórico social da escola pública brasileira. Esta pode ser compreendida no interior da difusão do próprio modelo escolar brasileiro. Assim, conforme afirmam Vicentini e Lugli (2009), os docentes, ao formarem sua categoria profissional, foram, ao mesmo tempo, produtos e produtores da constituição da educação pública no Brasil.

As mudanças ocorridas em torno do trabalho docente foram analisadas por Antonio Nóvoa (1986, 1991, 1998), educador português, que buscou apreender a constituição do trabalho docente enquanto categoria profissional. Segundo o autor, o professorado primário foi o primeiro grupo de docentes a se profissionalizar em Portugal, e

este processo pode ser identificado por meio de quatro etapas: inicialmente como ocupação daqueles que exerciam a docência sem formação específica; na segunda etapa, surgiu a licença para ensinar por meio de um apoio legal para o exercício do magistério; a terceira etapa caracterizou-se pelo surgimento de instituições de formação de professores; e a quarta etapa é representada pela criação das associações profissionais (NÓVOA, 1998, p.153).

No Brasil, observamos um movimento similar a este apresentado pelo autor, sobretudo pelo fato de nosso país ter-se apoiado no modelo educacional lusitano. No período colonial, até 1827, à mulher brasileira não era permitido frequentar a escola. Esta, sob a administração dos jesuítas, só admitia alunos do sexo masculino, ficando as mulheres restritas ao ambiente doméstico, cabendo-lhes o cuidado da casa e das crianças. Os primeiros professores foram religiosos, como os jesuítas; depois, outros homens passaram a atuar também como professores, sendo responsáveis pelas aulas régias, as quais inauguraram o sistema público educacional, à medida que o ensino era transferido da Igreja para o Estado⁵ (LOURO, 2001). Além dessas aulas, reconhecidas à época como oficiais, também se contava com a participação de professores estrangeiros, que exerciam a função de “preceptores” nas famílias com maior poder aquisitivo.

Praticamente em todo período colonial, a formação docente ocorreu de forma artesanal, ou seja, o futuro professor formava-se acompanhando professores mais experientes. Esse sistema de preparo dependia da nomeação dos chamados *professores adjuntos*, escolhidos entre os melhores alunos da escola de Primeiras Letras. Os alunos selecionados recebiam um pagamento por acompanhar o professor em exercício (VILELLA, 2005), assim ia se apropriando do ofício docente, ao observar seu mestre.

Segundo Faria Filho e Vidal (2005), as recentes pesquisas que analisam o período colonial apontam que herdamos dessa fase histórica um número restrito de escolas.

⁵As aulas régias marcam a passagem da educação da Igreja para o Estado e, portanto, se configuram como a inauguração da escola pública no Brasil. Para saber mais, consultar o *site* http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm

As escolas régias existentes funcionavam de forma improvisada, em grande maioria nas casas dos próprios docentes, que recebiam, algumas vezes, além do salário, uma ajuda do Estado para o pagamento do aluguel.

Este breve histórico revela, de certa forma, o improvisado em que se dava o exercício da profissão, no Brasil, em seus primórdios. Vale ressaltar que o ensino oferecido à época não se restringia somente às escolas mantidas pelo poder público. De acordo com Faria Filho e Vidal (2005, p. 45):

Temos indícios de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares, ou domésticas, ao que tudo indica, superavam, em número, até bem avançado, no século XIX, aquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com Estado.

Com a independência do Brasil de Portugal, em 1822, teve início a fase do Brasil Império, começando um processo de criação de um novo modelo de Nação, inspirado no modelo liberal, baseado na defesa do individualismo, da propriedade e da igualdade que, contudo, preservasse a condição socioeconômica dos proprietários dos meios de produção.

Com o Brasil recém-independente, Pedro I outorgou a primeira Constituição brasileira, em 25 de março de 1824, criando uma legislação específica sobre a instrução pública. Todavia, já em 1823, por meio do Decreto de 1º de março, surgiu a Primeira Escola de Primeiras Letras, sendo esta a tentativa inaugural de organizar tanto a educação quanto a formação docente no Brasil, porém, com o objetivo de formar professores que atuassem na instrução das corporações militares.

Diante dessa preocupação com o treinamento de soldados, iniciou-se a primeira discussão a respeito da formação de professores. Dessa maneira, a formação militar surgiu como modelo para aqueles que frequentavam a escola de primeiras letras. Como afirmam Vicentini e Lugli (2009, p.31), essas escolas utilizavam o método Lancaster, que possibilitava treinar simultaneamente centenas de soldados. Porém,

[...] tratava-se de um método bastante complexo, que exigia o treinamento de um

corpo de monitores para o controle dos alunos, a memorização dos sinais e comandos para comunicação entre professores, monitores e os alunos, bem como a compreensão dos diversos castigos previstos para as diferentes faltas. Como se vê, pelas providências tomadas no Período Imperial, considerava-se que esse docente lancasteriano poderia se formar observando a ação modelar de outro docente na escola da Corte. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.30-31).

Esse modelo formativo de professor predominou durante todo o período imperial, provavelmente por sua aproximação com o modelo tradicional de formação para os ofícios. Na análise de Villela (2005), esse modelo resistiu por sua correspondência ao modelo artesanal, em que o aprendiz de professor se apropriava das técnicas para o trabalho, observando a prática de um profissional mais experiente.

A Constituição de 1824, em seu artigo 179, afirmava que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos. Contudo, a realidade mantinha-se ainda distanciada do previsto, pois o direito à instrução primária excluía as mulheres, os escravos e os não católicos. É importante considerar o contexto brasileiro no momento, dado que o Brasil se constituía como uma sociedade escravocrata rural, cujos latifundiários e coronéis conduziam um sistema político que deixava à margem dos direitos parte da população.

A noção de cidadania instaurada naquele período portava um caráter excludente, posto que dividia a população livre em duas categorias: a de cidadãos ativos e a de não ativos. A diferenciação entre ambos definia-se pelo poder econômico exclusivamente, ou seja, era considerado cidadão ativo aquele que comprovasse renda anual mínima de 100 mil réis e, portanto, era a ele assegurado o direito ao voto (SILVA, 1998). Porém, essa regra só era válida aos homens, pois, mesmo às mulheres com tal renda, era negado o direito ao voto.

A Lei de 15 de outubro de 1827 que instituiu a escola de primeiras letras, ensejou a comemoração do dia dos professores e previa, para todas as províncias mais populosas, escolas destinadas a todos os cidadãos livres, excluindo, assim, os escravos – homens e mulheres, que não eram considerados cidadãos.

Em 1827 as mulheres passaram a ter direito de frequentar as escolas de primeiras letras para meninas. Este fato acabou possibilitando a entrada das mulheres no magistério, pois não era permitida a coeducação. Ou seja, nesse período meninas e meninos

estudavam em classes e até mesmo em prédios separados, e os docentes deveriam ser do mesmo sexo dos estudantes.

Até meados da fase imperial (1822 a 1898), a principal forma de acesso ao exercício da docência era por meio de um concurso de nomeação, em que se fazia necessária a apresentação das chamadas “provas de moralidade”, concedidas pelo padre e pelo juiz de paz da região de origem do candidato. Era exigido que o docente demonstrasse domínio do que iria ensinar: era avaliado por meio de uma dissertação submetida à banca de seleção definida pelo Diretor Geral dos Estudos. No caso dos professores de primeiras letras, fazia-se necessário saber ler, escrever, contar e ter conhecimento sobre religião católica para ministrar aulas aos alunos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30).

Cursar o magistério, em meados do século XIX, também não era simples. As professoras recrutadas, conforme acima mencionado, deveriam, em primeiro lugar, apresentar *provas de moralidade* para apenas posteriormente ter direito a continuar o processo seletivo e, por fim, dar prosseguimento aos trâmites de acesso ao cargo de docente.

Essa possibilidade de entrada das mulheres no magistério passou a justificar-se posteriormente pela vinculação estabelecida com as funções maternas, difundindo a trilogia: magistério, vocação e mulher (ARROYO, 1985). Essa diferenciação imprimiu marcas distintas nas aulas regidas por professoras que possuíam uma matriz curricular diferenciada da dos professores homens.

Às professoras caberia ensinar a ler, a escrever e a realizar as quatro operações; elas deveriam também contemplar: o ensino da gramática da língua portuguesa; os princípios cristãos da doutrina católica apostólica romana; os aspectos relacionados ao lar, como a economia doméstica; o uso das agulhas para costuras e bordados; e a moral, por meio dos ensinamentos de boa conduta e regras de moralidade.

Contudo, para as professoras, era vetado ministrar geometria, exclusividade da docência masculina, e por essa diferenciação curricular os professores homens tinham o direito a receber salários superiores aos das professoras que atuavam nos mesmos

segmentos de ensino. A eles não eram facultados os conteúdos relativos às agulhas, à moral, etc. Embora a lei de Instrução Primária, de 1846, determinasse isonomia salarial, a matriz curricular diferenciada possibilitava seu não cumprimento (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.).

Art. 1º As matérias que compõem a instrução primária são: leitura, escrita, aritmética até proporções, noções de geometria prática, gramática e religião;

Art. 2º Nas escolas para o sexo feminino as mesmas matérias, excetuando a geometria e reduzida a aritmética às quatro operações sobre inteiros. Em substituição da geometria, prendas domésticas.

Assim, instaurara-se um currículo e um trabalho diferenciado segundo o sexo, que exigia também diferentes espaços escolares para meninos e meninas, deixando-os não só distanciados fisicamente, como também na perspectiva da formação escolar recebida. Denotam-se, assim, algumas das contradições que fizeram parte da constituição do histórico da profissão docente, que, ao mesmo tempo, garantia o direito da mulher à instrução e reforçava, desde o início, a diferenciação entre ambos.

Nesse sentido, a primeira lei de ensino do País que permitiu a abertura de vagas para mulheres no magistério primário, propiciando seu direito à instrução, tornou-se também um instrumento de discriminação sexual, sobretudo porque mantinha diferenças, no âmbito curricular, que afetavam diretamente os salários, reafirmando a distinção entre homens e mulheres, fazendo com que as professoras iniciassem a carreira em condições de desigualdade, como os alunos e as alunas. Segundo Bruschini e Amado (1988), a grande parte das mulheres não foi concedido o acesso à escolarização, posto que apenas a elite e escassos segmentos urbanos estavam contemplados com o processo educacional.

Ao ser admitida como professora na escola primária, a mulher, desde o início, já se inscrevia em um processo de desigualdade, que traria repercussões não somente no âmbito salarial, como já apontado, mas também na representação social acerca do papel da mulher no magistério.

A sociedade impingia e valorizava os atributos pessoais femininos, reforçando a ideia de uma “natureza feminina”, de um “dom natural” das mulheres no cuidado das

crianças e dos idosos, entendido como vocação feminina, evidenciando uma construção social implementada ao longo da história e reforçada no período em análise, distinguindo, portanto, a atuação de professores e professoras, atrelando a atividade destas às atividades domésticas e aos cuidados⁶.

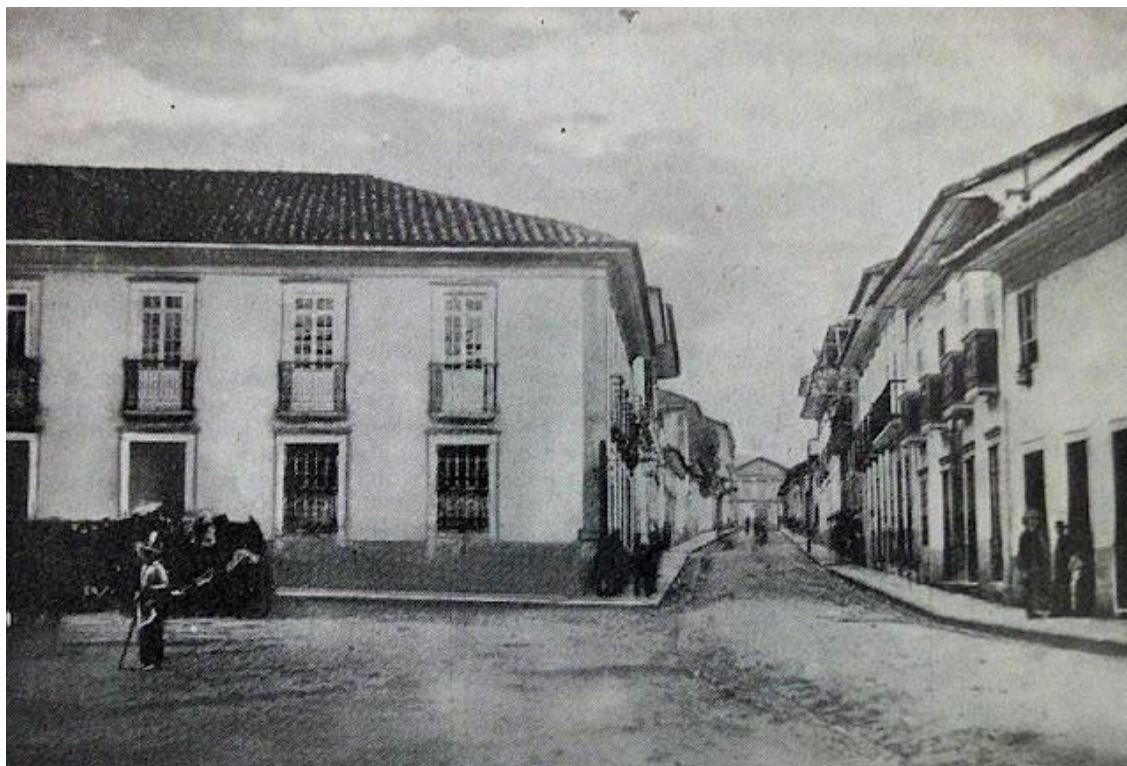
A institucionalização da Escola Normal

A instituição do Curso Normal surgiu como formação específica destinada a professores primários no Brasil, em meio à difusão dos ideais liberais, e, nesse processo, a opção política residia na necessidade de expandir o ensino primário.

A primeira Escola Normal de São Paulo foi criada no ano de 1846, por meio da Lei 34 de instrução primária, que, em seu artigo 31º, afirmava que: “o governo estabelecerá na capital da província uma escola normal de instrução primária”. Ela atendia, a princípio, somente alunos do sexo masculino e funcionou inicialmente em um edifício no Largo da Sé (município de São Paulo), e seu primeiro professor também acumulava a função de diretor da escola.

⁶ Sobre o trabalho que envolve cuidado, ver o livro *Cuidado e cuidadoras*, de Nádya Guimarães e Helena Hirata, 2012, que trata das várias faces do trabalho de *care* no Brasil, na França e no Japão.

Foto 4 – Primeira Escola Normal de São Paulo, no Largo da Sé, 1846.



Fonte - <http://www.iecc.com.br/documentarios-e-entrevistas-gravadas/224/escola-normal-de-1846-a-decada-de-1980>.

Foto 5 — Grupo de alunos da Escola Normal de São Paulo, foto tirada no dia 15 de novembro de 1889.



Fonte: Poliantéia comemorativa: 1846-1946; primeiro centenário do Ensino Normal em São Paulo.

No currículo desta primeira Escola Normal não havia disciplinas específicas para o magistério, as contidas neste currículo focavam apenas aspectos de conteúdos relativos à cultura geral, revelando ausência de preocupações pedagógicas, posto que não eram debatidas questões relativas ao processo de aprendizagem, à didática ou à metodologia de ensino. Somente por meio da Lei nº 5, de fevereiro de 1847 (BRASIL, 1847), no Seminário das Educandas, em São Paulo, criou-se a Escola Normal de Instrução primária feminina, que habilitaria futuras professoras para o magistério, conforme expresso na norma legal, porém esta alternativa não se concretizou.

A procura pela Escola Normal era escassa, no início de suas atividades. Segundo Vilella (2005), um fator que explicaria a procura restrita pelo curso seria o fato de o modelo artesanal de formação, com professor adjunto, ainda ser aceito, por se tratar de uma forma mais rápida e econômica de formação, uma vez que os atestados de boa conduta

eram suficientes para obter a licença oficial para ensinar, sem que fosse necessário frequentar a Escola Normal (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33).

O ritmo de crescimento das Escolas Normais pode ser observado em números: em 1867, o Brasil tinha apenas 4 escolas voltadas à formação para o magistério e 16 anos depois contava com 22 unidades. Vale salientar que, de acordo com Vicentini e Lugli (2009), o Curso Normal, em seu início, até a metade do século XIX, não se organizava tal como na atualidade, pois não havia um conjunto específico de disciplinas ministradas por especialistas. Ao contrário, todo o conteúdo do Curso — que correspondia ao ensino das primeiras letras — ficava, a princípio, sob a responsabilidade de um único professor, como em um modelo artesanal, conforme ocorrido no período colonial, quando o futuro professor se formava por meio da observação e do acompanhamento de docentes mais experientes.

O modelo artesanal não contava com conteúdo programático específico, não havia qualquer espécie de seriação ou ciclo, e os candidatos a professores seguiam estudando, até que o professor regente, responsável por sua formação, os considerasse aptos a realizar o exame final, que ficava a cargo de uma banca julgadora de notáveis locais.

As mulheres só ingressaram no curso da Escola Normal em 1875, ou seja, 29 anos após o surgimento da primeira Escola Normal, e realizavam o curso em salas separadas dos homens, posto que as classes se tornaram mistas somente em 1878 (DEMARTINI; ANTUNES,1993).

São Paulo tornou-se uma província pioneira na profissionalização docente, servindo como exemplo para as reformas realizadas em outras localidades (VICENTINI; LUGLI, 2009). Uma das entrevistas coletadas na presente pesquisa revela aspectos da história da constituição da docência: uma professora, hoje com 94 anos, cujo pai atuou como Inspetor Público e foi incumbido de levar o modelo paulista para o estado do Mato Grosso, nos relata:

O meu pai era professor. Como inspetor escolar ele foi organizar o ensino em Mato Grosso. [...] Eles pediam ao governo do estado de São Paulo que gostariam de ter uma organização melhor no ensino. Porque não tinha nada que dirigisse o ensino. Então, Joaquim Caraciolo Amarante Peixoto de Azevedo pediu ao governo de São Paulo professores para organizar o ensino de Mato

Grosso. E eles mandaram o meu pai e o Luvigildo, seu amigo, eles foram para Mato Grosso. Chegando em Cuiabá, revolucionaram, porque de começo tiraram, na terra de Dom Aquino Correia, a Igreja do ensino (professora 5, entrevista, 02 out. 2011).

Em 1893 se implantou em São Paulo a Inspetoria Pública do Ensino, com o objetivo de fiscalizar e orientar as escolas paulistas. A seus funcionários cabia acompanhar várias unidades, por meio de visitas que deviam ser realizadas sem agendamento prévio, a fim de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, sua disciplina e, conseqüentemente, o desempenho docente (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A cargo dos inspetores públicos ficavam os exames para averiguar o trabalho docente, pois seu papel era verificar se os alunos que os professores haviam considerado aptos à aprovação poderiam efetivamente ser promovidos. Essa validação era fundamental, pois, a depender do número de alunos aprovados, os professores recebiam diferentes pontuações. É interessante observar que, segundo Tanuri (2000,p.62), antes mesmo de se instituir uma formação específica para professores da escola primária, já existiam preocupações acerca de como selecioná-los. Assim, “iniciativas pertinentes à seleção antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas”.

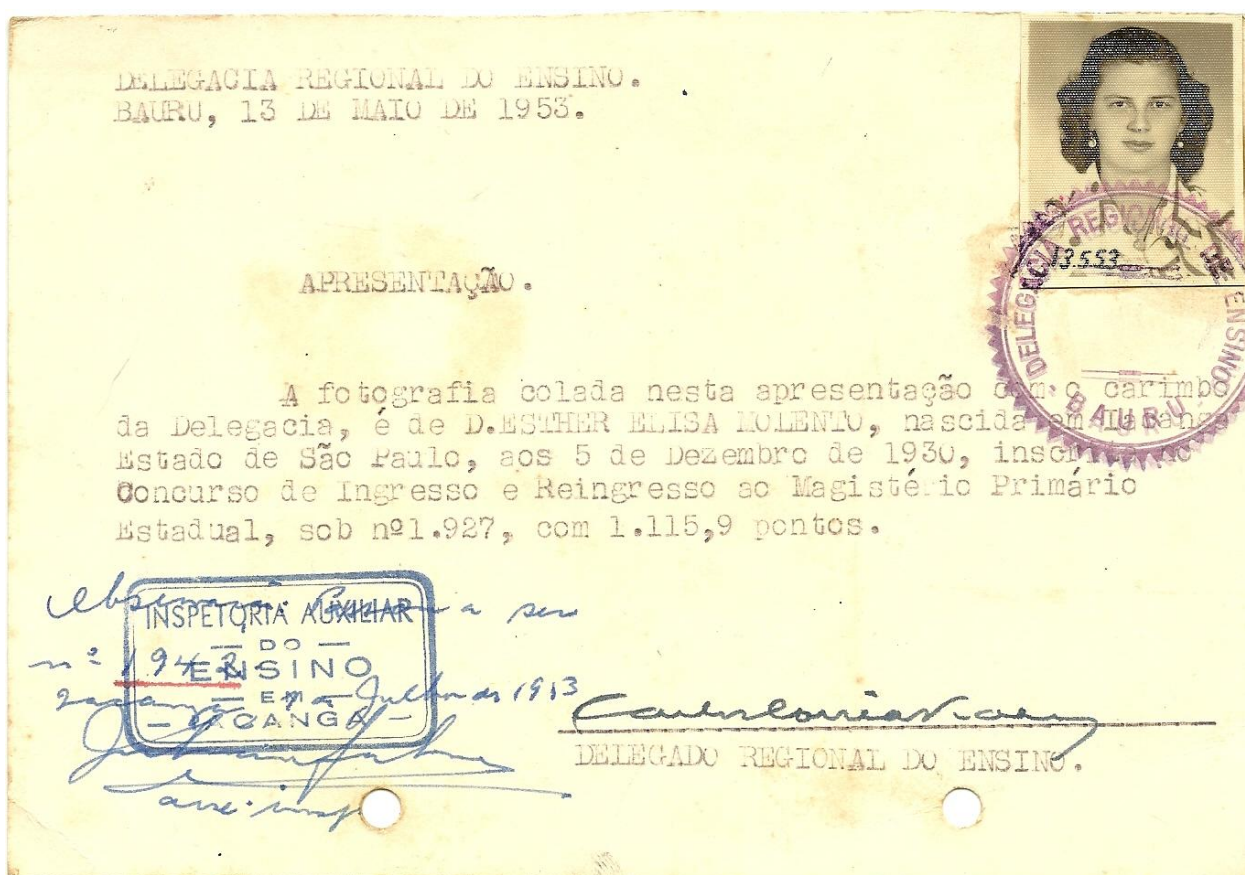
Vale salientar ainda que, além da fiscalização realizada, esses inspetores buscavam garantir unidade ao trabalho desenvolvido nas escolas públicas de São Paulo. No entanto, mesmo a província de São Paulo tendo servido como referência a outras regiões brasileiras, não conseguiu implantar o Curso Normal de uma só vez: ele surgiu sofrendo uma série de transformações.

Com a entrada dos inspetores, instauraram-se formas de contabilizar o trabalho docente, criando pontuações específicas a partir das quais os professores seriam classificados e poderiam, então, solicitar transferências para escolas mais próximas da família, haja vista que, naquela época, todos os docentes deveriam ingressar no magistério, atuando primeiro na zona rural, para, posteriormente, de acordo com a pontuação, solicitar remoção. A pontuação atribuída pelo inspetor escolar chegou, em algumas situações, a ser negociada, como ilustra uma das professoras entrevistadas:

O diretor pagou a moça e passou os pontos dela para uma filha dele que precisava ingressar. Comprou os pontos dela e os passou para sua filha. Outra professora que era de perto de Campinas, casou e veio morar aqui. Então, ela pagou para outra professora se remover, porque ela era solteira e não era daqui também. Então, quer dizer, que não era uma coisa desonesta, era um combinado: "Olha, eu estou precisando disso." E ela aceitou. Ela precisava do dinheiro. Quem não precisa do dinheiro? Isso foi em 1953, mais ou menos. (Professora 1, 23 jun. 2011).

É importante salientar que a atribuição de pontuações para fins de classificação perdura ainda hoje. A classificação por pontos continua em vigência, para todos os professores das escolas públicas, seja para ingresso no cargo, atribuição de classe ou concurso de remoção.

Figura 2 — Documento de apresentação da pontuação para ingresso no Magistério Primário Estadual de São Paulo, 1953.



Fonte: Documento do acervo pessoal da professora Esther Elisa Molento Chequin.

No tocante à pontuação, localizamos gratificação por tempo de serviço, prevista no Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1879), que, em seu artigo 17, previa que os professores do ensino primário que contassem com dez anos de efetivo serviço e se destacassem em provas públicas prestadas na Escola Normal fariam jus a gratificação adicional que corresponderia a 25% dos seus vencimentos. Na atualidade, o adicional por tempo de serviço é assegurado pelo artigo 129 da Constituição Estadual Paulista (SÃO PAULO, ano), garantindo um adicional calculado na base de 5% (cinco por cento) a cada cinco anos trabalhados.

Os normalistas que se formavam na Escola Normal da Praça da República, recebiam uma pontuação superior aos que se formavam em outras escolas. Seu corpo docente era composto por profissionais estrangeiros, como a estadunidense Márcia Browne, que chegou a atuar como diretora da instituição.

Foto 6 — Normalistas do Colégio Caetano de Campos, em 1915, posam junto aos seus professores.



Fonte: <http://colegiobeneditopereiracardoso.zip.net/>

Este aspecto configura uma forma de distinção para os que se formavam no Curso Normal do Instituto Caetano de Campos, que já iniciavam na carreira com pontuações diferenciadas em relação aos que se formavam em outros Institutos. Essa diferenciação foi citada por uma das professoras entrevistadas, que concluiu o curso Normal em uma cidade do interior paulista alegando que: “*as formadas pelo Caetano de Campos tinham mais pontos que a gente*” (Professora 1, 23 jun. 2011).

Como as vagas oferecidas pelo Curso Normal eram insuficientes diante da demanda de professores que havia à época no estado paulista, foi necessário também optar por outra alternativa de formação inicial, ou seja, professores complementaristas. A formação destes ocorria após terem concluído o antigo curso primário: cursavam mais quatro anos na escola Primária Complementar, aprofundando seus estudos em torno do mesmo currículo cursado no primário. Posteriormente, passavam por um período de estágio na Escola Normal da Praça, sendo, então, considerados aptos a assumirem uma sala de aula.

Foto 7 – Prédio Caetano de Campos, na Praça da República no município de São Paulo.



Fonte: <http://www.iecc.com.br/>.

Foto 8 — Prédio Caetano de Campos, na Praça da República do município de São Paulo, 2012.



Fonte:<http://vejasp.abril.com.br/materia/edificios-da-praca-da-republica-seguem-trajetorias-opostas>

A diferença observada entre os professores complementaristas e normalistas é que os normalistas, para adentrar a Escola Normal, precisavam se submeter a exames de admissão, o que não era requisitado aos complementaristas. Outra distinção era que os futuros professores complementaristas contavam com um único professor, porém, no Curso Normal, as aulas eram ministradas por especialistas em cada disciplina. Não obstante, os complementaristas também concorriam a uma “cadeira”⁷ —conforme se denominava, à época, o cargo ocupado por um professor — em escola pública.

Assim, observamos que diferentes modalidades formativas ainda concorriam para a formação inicial de professores. Esta situação fazia com que atuassem professores com diferentes formações, ou mesmo sem formação, como professores leigos, pois alguns

⁷O termo era utilizado para denominar, tanto uma especialidade dos estudos que constava dos programas oficiais, quanto um cargo/função pública a ser assumido por professores (GASPARELLO, 2004).

profissionais contavam ainda somente com anos de experiência, sem formação específica, enquanto outros possuíam diplomas dos Cursos Normais.

Essa opção de entrada no magistério por meio do curso complementar começou a ser gradativamente eliminada em 1911, quando o Curso Normal passou a representar a principal modalidade de formação inicial, com maior carga horária e maior número de disciplinas.

Figura 3 – Trabalhos tradicionalmente femininos.



Fonte: PERROT, Michelle. Mulheres Públicas. Ed. Unesp. 1997, PP.106-107.

A Escola Normal e a docência feminina

O processo da entrada das mulheres no magistério foi bastante controverso e chegou a ser alvo de polêmicas, especialmente em razão do senso comum de que as mulheres eram desprovidas de condições mentais para exercer a docência, conforme expresso por Louro:

Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu desuso à educação de crianças. [...] outras vezes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais natural do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos (LOURO, 2001, p. 450).

Em vista da figuração docente que conhecemos na atualidade, o pensamento pautado na relação entre a maternidade e a docência, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ganhou força e associou o magistério aos atributos tidos como femininos, ancorados na noção de cuidado. Lourenço Filho, em 1921, afirmou:

O magistério primário é em todos os países do mundo uma função feminina; no Brasil, as últimas cifras publicadas avaliam a cooperação das mulheres em quase 70% do total de funcionários encarregados do ensino. Particularmente em São Paulo, há crises de homens no magistério público. [...] Formaram-se, em 1881, nove homens e uma mulher, em 1882, nove mulheres e onze homens. (LOURENÇO FILHO, 1921, p.51).

Tal situação ilustra que o fenômeno da mudança na composição de gênero do magistério ocorreu não só no Brasil, mas também nos demais países do Ocidente, a partir o final do século XIX e no início do século seguinte, na esteira do processo de crescente urbanização aliada à industrialização, acompanhando, assim, a expansão da escolarização à população infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CARVALHO, 1999).

Assim se cristalizou o ideário de que a base da educação de crianças deveria

pautar-se no cuidado, sendo, então, a mulher responsável pela tarefa de educar as crianças. Nessa perspectiva, muitas professoras introjetaram essa tarefa tal qual uma missão, uma espécie de sacerdócio, mas também por não vislumbrarem, à época, outras opções profissionais, tal como revela o depoimento de uma professora entrevistada que iniciou sua carreira na década 1950: “*A escolha era a única opção... porque era o que tinha no momento*” (Professora 1, 23 jun. 2011).

Foto 9 – Normalistas em frente ao Prédio do Instituto de Educação “Caetano de Campos” em 1954



Fonte: <http://www.iecc.com.br/historia-da-escola/denominacoes-da-escola/90/denominacoes-da-escola-normal-da-praca>

A concretização do processo de feminização da carreira docente, segundo Codo (1999), intensificou-se entre 1870 e 1930. No século XX, observou-se a entrada massiva das mulheres no magistério. De acordo com Vianna (2002), sobretudo no magistério primário, notou-se a expansão da presença feminina nesta atividade quando as mulheres já eram

maioria, entre o final da década de 1920 e o início da década de 1930. O censo demográfico de 1920, por exemplo, já indicava que 72,5% dos docentes da escola pública primária brasileira eram mulheres que assumiam o processo de alfabetização dos alunos.

Conforme afirma Gouveia (1970), até a década de 1930, a única profissão feminina tida como respeitável para a mulher de classe média era o magistério. Posteriormente, foram abertas outras oportunidades de trabalho em escritórios, a princípio nas repartições públicas e, em seguida, em firmas particulares (GOUVEIA, 1970). Nesse sentido, foram-se consolidando socialmente os aspectos que seriam relativos ao “ser-mulher e que carregam consigo as qualidades tradicionalmente atribuídas ao sexo feminino” (VENCO, 2006, p. 89).

A docência foi-se consolidando a partir do século XX como principal ocupação para as mulheres. A escola de formação para o magistério criada para os homens no século XIX começou a enfrentar a redução de ingresso de alunos do sexo masculino: estes partiam em busca de outras oportunidades profissionais que surgiam, com melhores remunerações e, por isso, iam, gradativamente, abandonando as salas de aula, em função do processo de industrialização. Em contrapartida, as mulheres assumiam o magistério, ocupando novos postos de trabalho que ali surgiam.

Cabe lembrar as constatações das entrevistadas acerca da permanência dos homens na carreira docente, posto que estes alcançaram rapidamente outros cargos mais elevados, marcados por maior prestígio e melhor nível salarial, como o de inspetores escolares, assim denominados à época; e, posteriormente, como diretores de escola ou supervisores de ensino, como nos informa a professora entrevistada que começou a lecionar na década de 1930: “*Eram sempre os homens no cargo de direção. Era difícil achar uma diretora, eram mais diretores.*” (Professora 5, 02 out. 2011).

Dentre os professores entrevistados nesta pesquisa, contamos com a participação de um único professor que atuou como alfabetizador e iniciou sua carreira como professor no interior de São Paulo na década de 1950. Era casado com uma professora e afirma que sempre buscou se aperfeiçoar, a fim de prestar novos concursos e galgar novos cargos; para tanto, participava de inúmeros cursos que eram realizados em

outras cidades, o que lhe permitia afastar-se da sala de aula, mudando-se, muitas vezes, para outras localidades:

Eu podia fazer o curso comissionado, podia me afastar para fazer o curso. E eu era meio bonzão, então, eu passei. Foi por aí. E fui fazer o aperfeiçoamento. Então, eu venho para Jaú. Nesse meio tempo, a minha mulher ficou grávida do meu primeiro filho e eu fiquei morando na casa da minha mãe. Eu voltei, fiquei morando na casa da minha mãe e fazendo o aperfeiçoamento (Professor 4, 22 set. 2011).

Enquanto ele se aperfeiçoava em busca de um melhor posto de trabalho, sua esposa continuava na docência, conciliando o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos e o magistério. Ele se aposentou como Supervisor de Ensino e trabalhou como assessor na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seesp), mesmo após sua aposentadoria, porém sua mulher aposentou-se como professora primária, pois nunca buscou ascensão profissional.

As mulheres passaram a assumir a docência como alternativa ao trabalho fora da esfera doméstica, porém houve, desde esse período, uma maior valorização em torno do trabalho masculino não só no que se refere à remuneração, mas também ao próprio reconhecimento social de seu trabalho, como salienta Venco (2006, p.63): “[...] a hierarquização entre homens e mulheres no mundo do trabalho está arraigada entre as trabalhadoras, revelando posições marcadas por certo conformismo, quanto a uma sociedade que privilegia o homem”.

Na análise de Almeida (1998), a ideia de associar a mulher à responsabilidade pela educação das crianças, no Brasil, esteve fortemente ancorada tanto no âmbito político como intelectual, pautando-se em um modelo cultural português. Segundo o autor:

A cultura lusitana foi determinante para esculpir na sociedade brasileira os contornos extremamente definidos dos papéis sexuais. Para os portugueses, a responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho remunerado, o que era defendido em todas as instâncias sociais (ALMEIDA, 1998, p. 31-32).

Porém, não devemos restringir a análise deste processo docente somente ao aspecto quantitativo do ingresso de mulheres no magistério. É importante atentar também

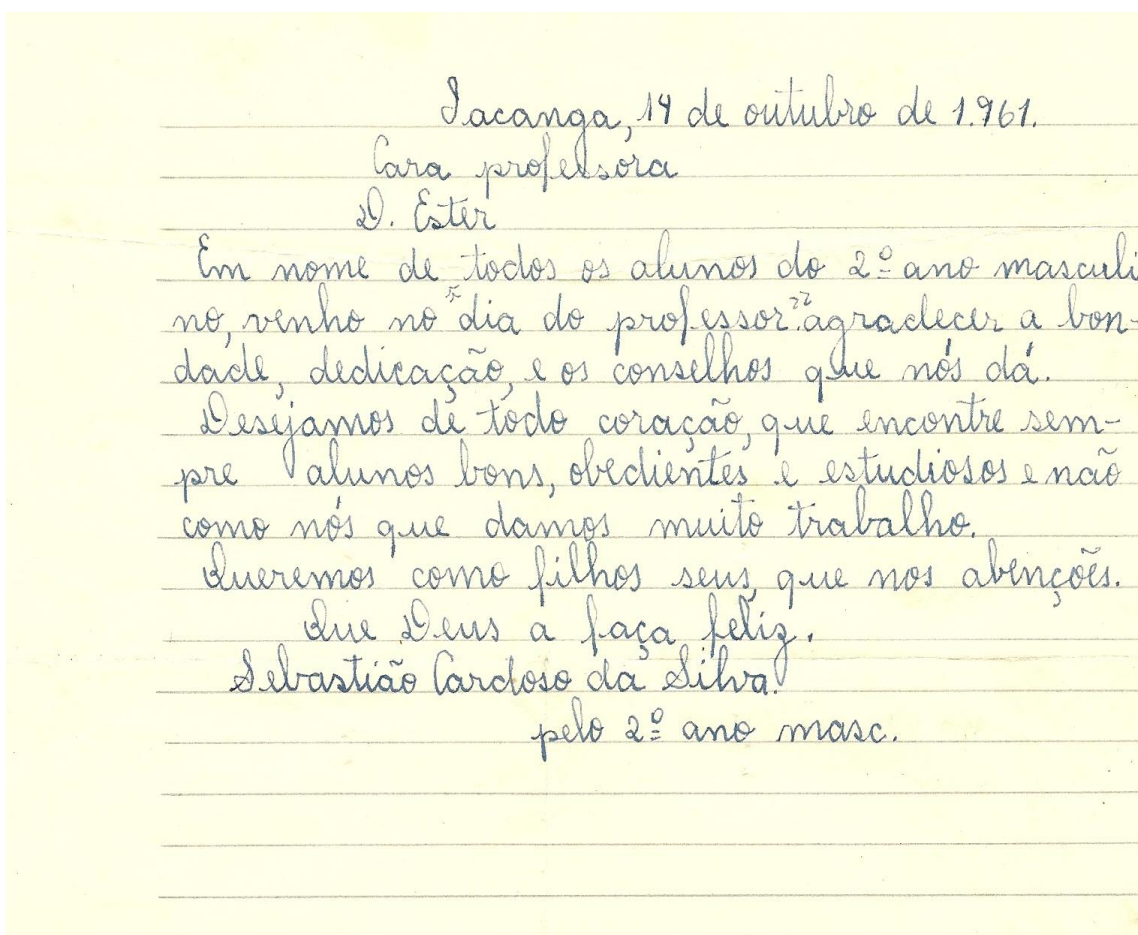
para a relação com as características de gênero atreladas a essa profissão, que constituem um modelo escolar orientado pelo cuidado e pela disciplina, que é conquistada pela persuasão, assim: “[...] quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não-intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas” (CARVALHO, 1999, p. 71).

A imagem da mãe passa a ser associada à da professora primária, que assume no ideário social a representação da “segunda mãe” e, por consequência, da escola como o segundo lar. Nesse sentido, a concepção pedagógica nacional legitima esse modelo de escola primária como extensão do lar. O conjunto das entrevistas realizadas com professores que estão em sala de aula expressa uma concepção de magistério ancorada na relação entre docência e maternidade. Alguns depoimentos chegam a relacionar a docência a uma forma de sacerdócio, como citado abaixo:

Eu tinha desejo de trabalhar na rede pública por eu ter trabalhado em creche, como professora substituta e por eu ter feito esse trabalho voluntário no abrigo. [...] É óbvio que o trabalho oferece um rendimento e oferece benefícios. Eu não trabalho por prazer, simplesmente. Mas é mais do que isso. Eu já tinha trabalhado na escola privada e eu não me sentia como contribuindo muito com as crianças da rede. Então, eu me sentia mais útil se eu estivesse na rede pública. Então, o que me motivou a ir para a rede pública foi isso, eu me sinto contribuindo com algum conhecimento, além do que é proposto pela própria rede para essas crianças. (Professora 7, 09 dez. 2011).

Durante a pesquisa, foi possível reunir diversos documentos oficiais e também particulares, pertencentes aos professores entrevistados, tais como: fotos, diários de classe, semanários, certificados e também alguns bilhetes de alunos endereçados a eles, docentes, evidenciando como a relação “professora-mãe” permeava seu trabalho, conforme expresso nas figuras 4 e 5.

Figura 4 – Bilhete de aluno para professora, produzido no início da década de 1960.

A photograph of a handwritten note on yellowed, lined paper. The text is written in cursive and is addressed to a teacher. The note is dated October 19, 1961, from Jacanga. It expresses gratitude for the teacher's kindness and dedication, and wishes for her to always have good, obedient, and studious students. The sender is Sebastião Cardoso da Silva, representing the 2nd year of the male class.

Jacanga, 19 de outubro de 1961.
Cara professora
D. Ester
Em nome de todos os alunos do 2.º ano masculino, venho no dia do professor agradecer a bondade, dedicação, e os conselhos que nós dá.
Desejamos de todo coração, que encontre sempre alunos bons, obedientes e estudiosos e não como nós que damos muito trabalho.
Queremos como filhos seus que nos abençoe.
Que Deus a faça feliz.
Sebastião Cardoso da Silva.
pelo 2.º ano masc.

Fonte: Acervo pessoal da Professora Esther Elisa Molento Chequin

Figura 5 – Bilhete de aluno para professora, produzido na década de 1960.

*
* DONA ESTHER. *
* Neste momento alegre, festivo, em que antecede *
* o final do curso, aqui estou para dirigir-vos palavras de *
* agradecimento e de despedida. *
* Querida professora! *
* Fostes para nós uma mãe carinhosa que soube / *
* compreender nossas fraquezas e nossos defeitos. Vosso co- *
* ração bondoso, sempre cheio de ternura e compreensão não *
* mediu sacrifícios nem poupou esforços para nos ensinar. *
* Prezada Mestra! Estamos eternamente agradecidos *
* por tudo que nos fez. Saberemos conservar no mais íntimo/ *
* de nossa alma a lembrança desses dias felizes que passa- *
* mos juntos e, ao nos deixar, idês, na certeza que os alu- *
* nos da 3ª série, sempre lembrará do seu nome com saudade. *
* Obrigado professora! Muito obrigado mesmo, por *
* tudo que nos ensinou. *
* Maurício Moraes Bueno *
*.

Fonte: Acervo pessoal da Professora Esther Elisa Molento Chequin.

Ambos os bilhetes, produzidos entre as décadas de 1960 e 1970, foram documentos coletados do arquivo pessoal de uma das professoras entrevistadas e expressa a relação estabelecida entre a professora e os seus alunos, na qual a relação maternal é evidente.

Elias, ao nos apresentar o processo de civilização ocidental, ressalta a importância de considerar o desenvolvimento conjunto da cadeia de relações constituídas pelos indivíduos em sociedade, que interiorizam também as mudanças produzidas no espaço social. E, assim, é possível observar como a organização do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, outrora realizado apenas por homens, foi abarcando aspectos relacionados à construção social do feminino, que passou a ser compreendida

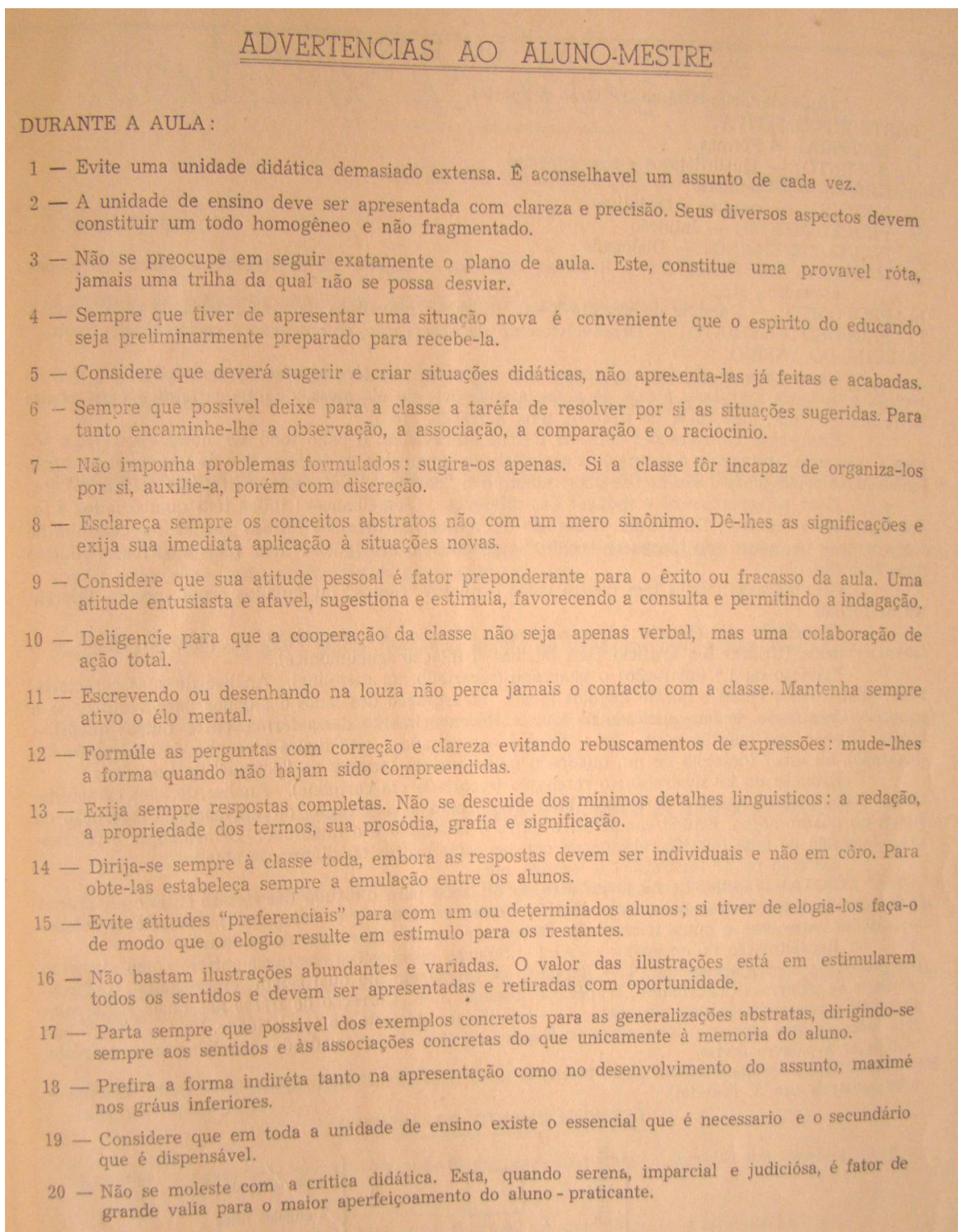
também como uma forma de qualificação, como observa Liliana Segnini (1994), em relação ao trabalho das mulheres nos bancos.

As bancárias passaram a ser mais contratadas para assumir atividades que, de acordo com os bancos, exigiam maior grau de atenção e responsabilidade, atributos atrelados ao *ser-mulher*, ou seja, tidos como femininos. Essas tarefas atribuídas a elas, em geral, não implicavam em alto grau de qualificação e eram atividades repetitivas realizadas em tempo predefinido e em jornadas de tempo parcial, uma das características do trabalho precário (CASTEL, 1998).

O processo de ampliação das escolas, bem como o acesso das mulheres ao magistério, é acompanhado *pari passu* também por outras mudanças acerca da concepção de infância e de escola. Estudos como os de Pestalozzi, Rousseau e Froebel, que defendiam um modelo de escola como extensão do lar e da família, também fomentavam uma perspectiva de que “à escola não cabe apenas transmitir conteúdos institucionais, mas também zelar pelo desenvolvimento moral da criança, tal como se supõe que as mães façam nos lares” (CARVALHO, 1999, p.70).

Os materiais destinados à formação dos professores normalistas também expressam o ideário acerca do trabalho docente, conforme advertência destinada aos alunos-mestres em Livro de Escrituração que encontramos durante a pesquisa.

Figura 6 – Página do Livro de Escrituração Escolar para uso das Escolas Normais, década de 1950.



Fonte: Documento do acervo pessoal da professora Esther Elisa Molento Chequin.

Sob a influência dessas concepções que consideravam as mulheres como únicas responsáveis – e compreendidas como biologicamente dotadas para esse fim – pela socialização das crianças, a educação primária aos poucos foi considerando o magistério nos anos iniciais como uma extensão das atividades maternas, entendidas como inatas; ou seja, essa concepção foi se *naturalizando*, ao mesmo tempo que eram estreitados os laços entre a escola e o ambiente familiar; entre a docência nos anos iniciais e as qualidades tidas como femininas e a noção de cuidados, na perspectiva do *habitus* social criada por Elias.

A noção de *habitus* refere-se, assim, aos aspectos comuns aos membros de uma mesma comunidade, características construídas socialmente, sem qualquer aspecto que possa ser naturalizado. Apesar das singularidades que constituem cada sujeito, todos os indivíduos de uma sociedade possuem uma composição que também é compartilhada com os outros, por meio de normas e comportamentos que são introjetados culturalmente.

O magistério no século XX

O movimento de expansão do acesso à escola foi acompanhado pela ampliação da entrada de mulheres na docência. No âmbito estadual paulista, ganhou maior impulso a partir dos anos de 1940, quando se observou não somente o crescimento do número de escolas, mas também um processo de melhor aproveitamento das unidades escolares já existentes. A tabela 1 ilustra essa situação.

Tabela 1 — Comparação, entre os anos de 1940 e 1967, do acesso à escola no estado de São Paulo.

Ano	População	Matrículas ensino primário	Matrículas (em %)
1940	7.180.316	552.884	7,7
1967	16.464.183	1.893.381	11,5

Fonte: SPÓSITO, Marília. O povo vai à escola: A luta pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1992, p.27

Observamos, pela Tabela 1, que, de 1940 a 1967, as matrículas cresceram 29,2%, ao passo que a população apresentou crescimento superior: 43,6%. Assim, podemos observar que o número de matrículas se ampliou em 3,8 pontos percentuais; no entanto, esse aumento não acompanhou o crescimento da população no estado paulista, sobretudo devido ao processo de industrialização crescente na região da cidade de São Paulo e na Grande São Paulo, na primeira metade do século XX: havia muitas dificuldades para oferecer vagas escolares suficientes, devido às correntes migratórias que se instalavam no estado de São Paulo, à época, sobretudo com o surgimento de novos bairros periféricos, que não contavam ainda com prédios escolares.

Essa rápida ampliação do atendimento teve repercussões no trabalho docente e deve ser analisada à luz do processo de urbanização e do avanço da industrialização paulista, pois, diante da necessidade de aumentar a demanda por professores: “encontra-se uma força de trabalho barata nas mulheres jovens e de setores médios, com alguma formação escolar” (CARVALHO, 1999, p. 71). Nesse sentido, a educação passou a seguir o mesmo padrão da empresa capitalista que recruta mulheres, caracterizadas como uma força de trabalho de custo reduzido. Isso acontece em diferentes segmentos.

O estudo realizado por Venco (2006, p. 63), *Tempos moderníssimos nas engrenagens do telemarketing*, ao discutir a ocupação feminina no setor, revela que a presença de mulheres em cargos de supervisão ou gerência era bem inferior à masculina, constatando-se que “pela própria cultura de que cargos de mandos devem ser ocupados por homens”, enquanto às mulheres são destinadas as ocupações com menores salários.

Conforme Vicentini e Lugli (2009), São Paulo é um estado privilegiado para esta análise, particularmente no que diz respeito às imbricações entre a urbanização acelerada e desordenada e o sistema de ensino. O processo de ampliação da entrada das mulheres no magistério ocorreu, sobretudo, a partir da década 1920, pois, diante da necessidade de ampliar o número de escolas, houve a diminuição dos salários praticados, o que acabou por afastar os homens do magistério e deixou espaço para as mulheres no mundo do trabalho. Ainda associados a isso, ocorreram

[...] dois movimentos diferenciados: por um lado, houve uma transformação nos

valores e as mulheres ganharam maior espaço na sociedade; por outro lado, notava-se a permanência de certos padrões básicos de comportamento [...] e a entrada das mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 7).

A comparação das trajetórias de homens e mulheres na docência nos remete ao estudo de Demartini e Antunes (1993), em que as autoras, ao confrontá-las, observaram privilégios que favoreciam aos homens ascender mais rapidamente a outros postos, deixando as salas de aula, para ocupar cargos vinculados às autoridades escolares e/ou dentro do próprio sistema educacional.

Esses professores logo se tornavam diretores, inspetores escolares, delegados de ensino e chefes de instrução pública. Abandonavam, assim, o trabalho com os alunos, que passou a ser compreendido como espaço destinado às mulheres. Um dos professores entrevistados confirma a análise tecida pelas autoras:

Eu tinha um amigo que tinha interesse que eu ficasse comissionado, para ele ficar me substituindo na escola. Então, ele falou assim: “Ah, eu vou trabalhar para você conseguir esse comissionamento”. E ele conseguiu. Pela força dele eu acabei sendo contemplado. Depois fui convidado por um professor no curso de administradores, que assumiu a direção da faculdade de educação e me convidou para ser professor na faculdade e eu aceitei. Depois eu fui convidado para vir trabalhar em um projeto na Secretaria de Educação. Aqui em São Paulo e aceitei. Fui convidado justamente por esse amigo que tinha conseguido o meu comissionamento. (Professor 6, 14 out. 2011).

Como a maioria dos cargos mais elevados eram ocupados por homens, é possível supor, pela entrevista, que estes acabavam indicando outros homens de seu círculo de relações para ocuparem os novos cargos que surgiam. Assim, os homens que optavam pelo magistério acabavam redirecionando sua carreira e ascendendo a outros postos de maior prestígio e remuneração.

Esse processo histórico da entrada das mulheres no trabalho docente foi acompanhado pela desvalorização tanto econômica quanto social do magistério e não pode ser compreendido como um processo “natural”, conforme afirmam Catani et al. (1997,

p.26), mas como fruto de condicionantes concretos de “menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários”.

A seleção docente

Foi somente nos anos 1930 que se instauraram as primeiras medidas sistematizadas de seleção de professores. A opção por tais medidas buscava restringir as indicações políticas locais que nomeavam e selecionavam professores, a partir de acordos – bastante comuns, na época – orientados pelas relações pessoais. No estado de São Paulo, as exigências para o ingresso na docência tomaram como referência, inicialmente, as notas das alunas no curso Normal: às professoras com as melhores notas era dado o direito de optar pelas escolas onde pretendiam começar sua carreira.

Elas, muitas vezes, nesse início do fazer docente, separavam-se de sua família e mudavam-se para regiões distantes, como nos conta uma das professoras entrevistadas:

Sofri bastante no começo, porque nós não tínhamos onde ficar. Aí, eu tinha que ficar na casa deles (referindo-se a casa do diretor), morando junto. Junto com eles. Então, eu achei muito difícil porque era família. Você vê, eu era moça. Entrar dentro de uma casa, de uma outra família. Embora eles quisessem que eu fosse para lá, mas é diferente você ter que morar na casa dos outros. Aí, o meu diretor providenciou tudo. Ele providenciou um quarto, cozinha, cama, guarda-roupa e montou uma casa na própria escola. Aí, depois foram mais duas professoras morar junto comigo. A gente dividia a casa. Aí, nessa escola eu fiquei quatro anos. (Professora 3, 06 set. 2011).

Na década de 1950, expandiram-se consideravelmente as matrículas no Curso Normal: entre os anos de 1951 e 1960, houve aumento de cerca de 150% (TANURI, 2000). Tal ampliação pode ser observada, sobretudo nos Cursos Normais particulares, que representavam, na época, um terço dos cursos oferecidos nos estados de São Paulo e Minas Gerais. No estudo realizado por Joly Gouveia (1970), *Professoras do amanhã*, que analisou o perfil das normalistas paulistas e mineiras em 1960, identificou-se que, principalmente nos municípios do interior, o Curso Normal representava a única alternativa para prosseguir os estudos, o que acabava forjando vínculos forçados com o magistério, uma vez que apenas 24% das estudantes intencionavam exercer a docência.

A partir dessa década, em diferentes regiões brasileiras, o Ensino Normal paulatinamente perdeu seu prestígio, por uma série de motivos, dentre eles a possibilidade de iniciar os estudos no ensino superior e a ampliação de oportunidades de trabalho para mulheres em outros segmentos profissionais.

Com a extinção do Curso Normal, a partir da reorganização feita em 1971, apesar da criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério, tal mudança não evitou o desprestígio da formação de professores e da profissão, refletido nos baixos salários praticados a partir dos anos 1950 (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 48).

Conforme se consolidavam as redes oficiais de ensino, o trabalho docente passou a se deparar com novas questões, relativas aos tipos de vínculos necessários para os interessados atuarem como professores e para tornarem-se parte do funcionalismo público. Para tanto, surgiram novas formas de contratação de professores, dentre elas a possibilidade de efetivação.

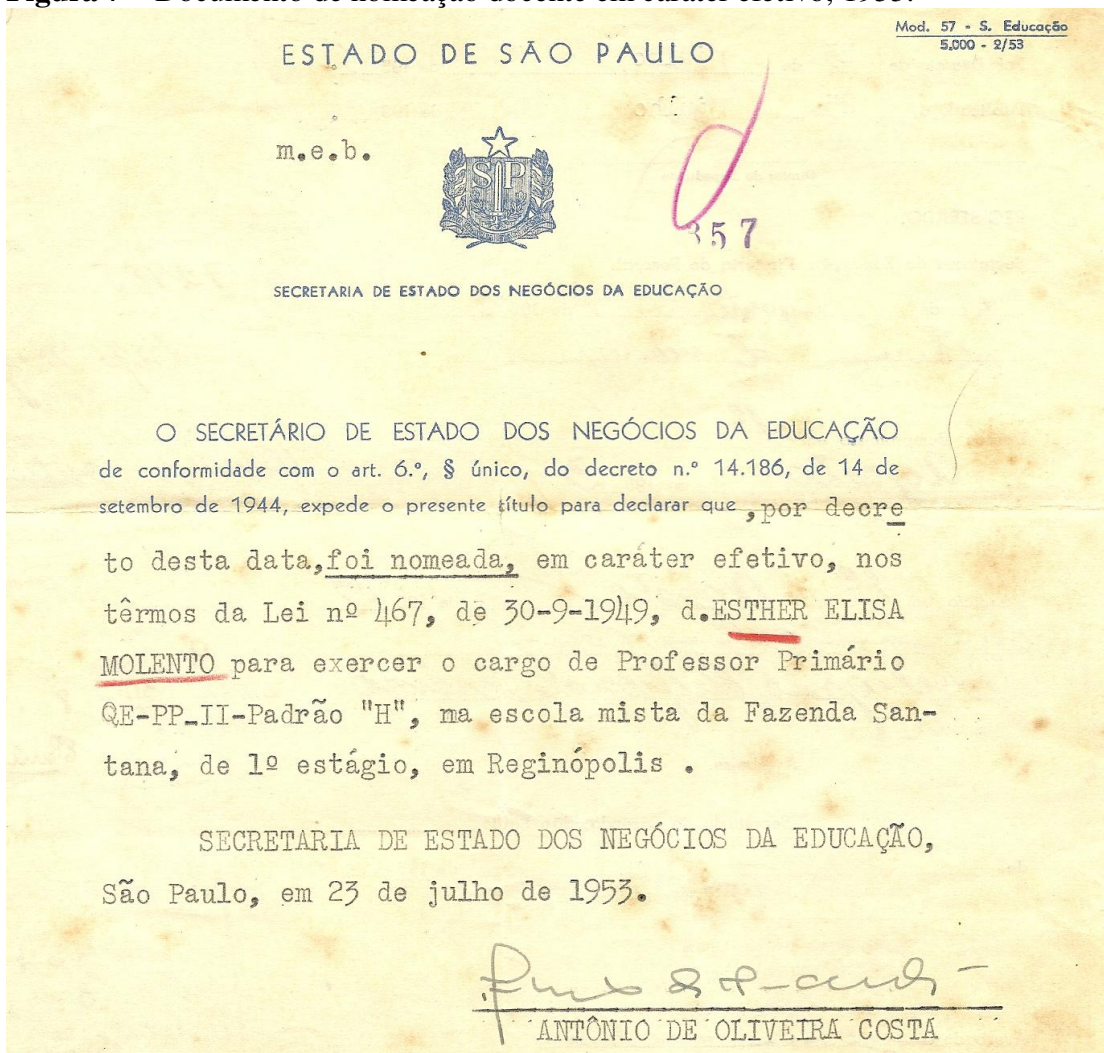
A nomeação em caráter efetivo acontecia, inicialmente, pautando-se nos critérios já apontados, sem, todavia, contar com a realização de provas específicas, conforme se faz na atualidade. Tal forma de efetivação ocorreu com três professores entrevistados, um homem e duas mulheres, como as entrevistas revelaram: *“Naquela época a gente ia para São Paulo e escolhia a cadeira, era assim que se falava: cadeira, mas na verdade pouco se sentava”* (professora 1, 23 jun. 2011).

Somente a partir do século XX se inseriram iniciativas que visavam a um processo seletivo docente mais criterioso, como tentativa de diminuir o valor das relações pessoais e das indicações. E assim, progressivamente, foram surgindo novas exigências para o exercício docente, como o exemplo de São Paulo mencionado anteriormente, em que as notas do Curso Normal serviam como referência para a contratação do professor, ou seja, os docentes com as melhores notas passavam a ter o direito a escolher as escolas onde iriam lecionar.

Coletamos, durante a pesquisa de campo, um documento de nomeação reproduzido na figura 5. No período em que ainda não eram realizadas provas como na

atualidade, a efetivação ocorria por meio da pontuação alcançada:

Figura 7 – Documento de nomeação docente em caráter efetivo, 1953.



Fonte: Documento de acervo pessoal da professora Esther Elisa Molento Chequin, cedido para esta pesquisa.

O primeiro concurso de ingresso ao Magistério Primário, com provas, no estado de São Paulo, foi realizado em outubro de 1963, tendo ocorrido a nomeação em 1964. Naquela seleção, foram aprovados 3.363 docentes, de acordo com registro do Departamento de Recursos Humanos (Drhu) da Seesp.

Em levantamento realizado no Drhu, em 2011 e 2012, encontramos o registro da realização de concursos para provimento de cargo em caráter efetivo, conforme a quadro 3:

Quadro 3 – Realização de Concurso Público para provimento de cargos, Secretaria de Educação de SP.

Ano	Concurso	Exames realizados em	Total aprovados
1964	1º concurso de ingresso ao Magistério Primário	Outubro/1963	3363
1965	2º concurso de ingresso ao Magistério Primário	17/12/1964	Dados não localizados
1967	4º ⁸ concurso de ingresso ao Magistério Primário	16/12/1966	Dados não localizados
1966/1967	Concurso Professor I	23/11/1969	Inscritos 37.020 Presentes 23.419 Aprovados 3.163
1971 resultados em 1976	Concurso público de ingresso e reingresso ao Magistério Paulista Autorização Governamental Decreto 52.324/68 e Res. SE 07/71	15/06/1975	Inscritos 75.758 Aprovados 11.334
1980	Concurso para provimento de Cargos de Professor I - Autorização Governamental Decreto 6.823/75	21/10/1978	Inscritos 57.086 Aprovados 25.165
1982	Concurso para provimento de Cargos de Professor I - Autorização Governamental Proc. nº 2.560/81 DRHU/SE	28/02/1982	Inscritos 75.986 Aprovados 55.619
1990	Concurso para provimento de Cargos de Professor I - Autorização Governamental Proc. nº 1389/87 DRHU/SE DO 06/04/89	06/05/1990	Inscritos 128.259 Aprovados 52.586
2005	Concurso para provimento de Cargos de Professor I /PEB I - Autorização Governamental Proc. nº 256/0100/2005 DRHU/SE DO 05/05/05	11/09/2005	Inscritos 162.634 Aprovados 67.304

Fonte: Departamento de Recursos Humano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁸ Na pesquisa realizada no Drhu, não encontramos registro do 3º concurso público para provimento de cargos de professores.

No quadro 3, os intervalos para a realização dos concursos chegam a atingir quinze anos entre 1990 e 2005, por opção política, o que ensejou a contratação de professores não efetivos, que será analisada em item específico.

A realização de concursos públicos foi um passo essencial para a constituição da identidade da categoria docente e sua profissionalidade, haja vista que proporcionaria, conforme afirmam Vicentini e Lugli (2009, p. 73), uma “certa estabilidade e permanência no cargo, sempre que a escola não fosse fechada por falta de frequência”, fato que era comum. Essa era uma alternativa para evitar o predomínio das indicações pautadas nas relações pessoais, que eram predominantes à época.

A princípio, a instituição desse processo de seleção de professores não foi facilmente aceita, pois os cargos de docentes serviam como “moedas de troca” dos políticos em suas comunidades, a partir dos anos de 1950 em São Paulo, como afirma Sposito (1984) em seu trabalho acerca do surgimento dos ginásios.

Os concursos elaborados por meio de provas foram instituídos no estado de São Paulo a partir de 1963. Desde então, para ingressar na carreira do magistério no estado de São Paulo, tornou-se necessário submeter-se a sistema de classificação que era organizado, inicialmente, em três etapas:

1ª etapa – Prova objetiva de caráter eliminatório.

2ª etapa – Classificação de títulos⁹ que, após serem analisados pela comissão julgadora, acrescem à pontuação da primeira etapa os pontos a eles referentes, compondo, assim, a pontuação final para ingresso.

3ª etapa – Inspeção Médica.

Os professores aprovados e classificados nas duas primeiras etapas citadas submetiam-se a perícia médica e, tendo sido aprovados no exame médico, realizado no

⁹ Os títulos, no caso de concurso público para docentes, referem-se à apresentação de diplomas/certificados de Doutorado e/ou Mestrado; Certidão de Tempo de Serviço prestado no Magistério; Apostila de Estabilidade no serviço público estadual, nos termos do § 1º do artigo 19 do ADCT da Constituição Federal/88, devidamente publicada e averbada, entre outros que possam constar no Edital do Concurso.

Departamento Médico do estado de São Paulo ou em órgãos autorizados, assumiam o cargo efetivo. Porém, esse processo de entrada na carreira tornou-se muito complexo a partir de 2009, com a promulgação da Lei Complementar nº 1094, de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009 c), que, em seu artigo 7º, prevê a inserção de mais uma etapa no concurso, que passou a ser realizado da seguinte forma:

- Primeira Etapa – Prova – Provas Objetivas, de caráter eliminatório e classificatório.
- Segunda Etapa – Títulos – Avaliação de títulos, de caráter classificatório.
- Terceira Etapa – Curso – Curso Específico de Formação – Prova de Aptidão, de caráter eliminatório.
- Quarta Etapa: Inspeção Médica.

Para efetivar-se, o candidato terá de realizar as provas objetivas, de caráter eliminatório, relativas à primeira etapa do concurso. Caso aprovado, deverá participar do Curso Específico de Formação, oferecido pela Seesp, ministrado pela Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza, com duração aproximada de 4 meses – 360 horas –, com carga horária de 20 horas semanais.

Essa etapa se encerra com a realização da **Prova de Aptidão**, assim denominada pela Seesp, de caráter eliminatório. Esta nova avaliação é composta por 50 (cinquenta) questões objetivas, que têm como referência os conteúdos apresentados durante todo o Curso de Formação Específica.

No período de realização do curso, os professores participantes contam com o auxílio de bolsa que corresponde a 75% do valor da remuneração inicial do cargo pretendido. Caso o professor seja aprovado, será submetido a inspeção médica em órgão médico oficial, para comprovar que goza de boa saúde, nos termos do artigo 47, VI, da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968. O candidato deverá apresentar os seguintes exames médicos¹⁰ recentes, datados de, no máximo, de três meses:

¹⁰ Nos termos do Comunicado Conjunto DRHU-SE/DPME-SGP 07, de 26/08/2011.

- Hemograma completo e VHS
- Glicemia de jejum
- PSA prostático
- TGO, TGP e Gama GT
- Ureia e creatinina
- Ácido úrico, Urina tipo I e Urocultura
- ECG (eletrocardiograma)
- Raio X de tórax, com laudo
- Colposcopia e colpocitologia oncótica
- Mamografia e, quando necessário, Ultrassonografia de mama – mulheres a partir de 40 anos
- Exame de Laringoscopia indireta ou Videolaringoscopia com foto
- Audiometria vocal e tonal.

Os exames laboratoriais e complementares elencados acima são realizados às custas do próprio candidato. É nítida a ampliação do rigor do exame médico, que passa a exigir que o próprio candidato comprove boa saúde por meio de inúmeros exames, diferentemente de como acontecia anteriormente, quando o Departamento de Perícias Médicas do Estado realizava os exames clínicos. O rigor chega a situações extremas, como a reprovação de professores obesos, fato que ganhou relevância, inclusive na mídia, conforme manchete na figura 6:

Figura 8 – Reportagem sobre veto à admissão de professores – *Revista do Brasil*, Edição 57, março de 2011. ¹¹



O escritor Ignácio Loyola Brandão escreveu a crônica “Balança de pesar professores”, destacando os critérios discriminatórios para ingresso para professores:

Cleide foi, pensando: o que será? No canto havia uma balança. O interlocutor governamental pediu a ela que subisse. Cleide desentendeu, mas subiu, uma luz vermelha acendeu, uma sirene começou a tocar, ela se assustou, o homem olhou os números.

- Pode descer! Ir embora!

- Como ir embora? Nem fui examinada.

- Foi. E foi desclassificada. Não ouviu o alarme? Olhe seu peso! A senhorita é gorda, é obesa. Veja quantos quilos! Como se atreve? Acha que pode dar aulas? O que pensa que nosso ensino é? Vai aguentar ficar de pé dando aulas? Não vai suar e transpirar? Não vai ter fome no meio da aula? Vai conseguir subir uma escada? E se tiver um ataque cardíaco? Será que não vai se aproveitar da merenda dos meninos e dos jovens? Não vai perder a respiração? Romper um aneurisma, ter uma pancreatite, uma cirrose, um edema?

Intimamente, o examinador pensava, sem poder dizer, porque poderia ser processado: "Baleia, leitoa pururuca, toicinho, banha, sebácea, adiposa, acha que

¹¹A matéria na íntegra pode ser acessada no endereço eletrônico: <http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/57/governo-do-bullying>. Acesso em 16/12/2012.

ser professora é o quê?"

Cleide saiu atordoada. Na rua, perdeu a direção, não acreditava. Chorou. Na sala, o examinador chamou: "A próxima". A jovem entrou e foi encaminhada à balança. (BRANDÃO, 2011)

Desde o início da constituição do trabalho docente, há a busca pela instituição de formas de seleção de professores, preocupação que surge mesmo antes de se definir um processo de formação inicial, conforme descrito neste capítulo. Porém, é possível apreender que, na última década, o processo se tornou bastante mais complexo, dificultando a efetivação de professores na SEE/SP. Em contrapartida, o número de professores não efetivos, neste segmento dos anos iniciais, continua em crescimento, se comparado aos efetivos, como será visto adiante.

A carreira na Seesp: a precariedade do trabalho docente

A profissão docente no Brasil ocupa o terceiro lugar no cômputo dos empregos formais, de acordo com dados da Relação Anual Informações Sociais (MTE, Rais, 2011, apud GATTI; BARRETO, 2009). A participação dos professores no conjunto da força de trabalho brasileira vem sendo reduzida ano a ano, de acordo com dados da Rais. Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp¹², baseando-se nos mesmos dados, tal fenômeno é resultado dos baixos níveis de salário, bem como da ampliação do tempo para aposentadoria. A categoria profissional representava, em 2003, pouco mais de 8% do total de empregos no Brasil, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego; e, em 2011, esse percentual atingiu 6,7%.

¹²<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/opiniao-aapeoesp/o-brasil-precisa-valorizar-mais-seus-professores/>

Mesmo considerando a baixa atratividade do magistério, a profissão continua ocupando o terceiro lugar entre as mais ocupadas no Brasil, perdendo somente para a de escriturário, em primeiro lugar, com 15,2%; e para a categoria dos trabalhadores da área de serviços, em segundo lugar, com 14,%. Do total de empregos registrados neste período, 8,4% eram ocupados por professores em âmbito nacional (GATTI; BARRETO, 2009). Contudo, é importante destacar que a profissão docente é, portanto, a primeira colocada, se considerarmos a formação em nível superior.

Ainda conforme informa pesquisa realizada pela Unesco:

Em 2006 existiam, segundo a Rais, 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos. Essa enorme massa de empregos na esfera pública, provavelmente uma das maiores do mundo, tem óbvios desdobramentos em termos do financiamento do setor educacional, dos salários, das carreiras e das condições de trabalho docente, além, evidentemente, das repercussões na qualidade do ensino ofertado. (GATTI; BARRETO, 2009, p.17)

Dentre estes 2.949.428 postos de trabalho identificados em 2006 no Brasil, 77% eram ocupados por mulheres, evidenciando que o magistério continuava representando o principal emprego para mulheres no País. Desse total de postos de trabalho, mais de 8 em cada 10 professores atuam em estabelecimentos públicos. A docência representa ainda a principal forma de emprego feminino no Brasil, haja vista que 15,9% das mulheres que trabalham exercem a docência como profissão.

Esta pesquisa identificou, ainda, que o índice de mulheres é tanto maior quanto menor a faixa etária dos estudantes. Por exemplo, na Educação Infantil, 98% dos docentes eram mulheres, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual se insere o processo de alfabetização, o total de mulheres era de 93%.

Contudo, na década de 1990, um número expressivo de docentes abandonou o magistério. Tendo como referência a análise de Lapo e Bueno (2002) sobre as escolas públicas estaduais paulistas entre os anos de 1990 e 1995, é evidente uma expressiva ampliação dos pedidos de exoneração, com um aumento na ordem de 300%, o que representava um aumento anual médio da ordem de 43%.

Nesse período de cinco anos analisado pelos autores, a cada novo ano surgiam novos pedidos de exoneração, encaminhados à Secretaria da Educação. Nesse processo, o município de São Paulo foi o líder da taxa de abandono dos professores, com o maior número de exonerações, que chegaram a 1850 no total.

O levantamento realizado pelos autores Lapo e Bueno – disponibilizados pelo Departamento de Recursos Humanos da Seesp – são aqui sequenciados para o período seguinte, de 1996 a 2007, conforme expressos na tabela 2.

Tabela 2: Distribuição de docentes do Ensino Fundamental anos iniciais (PEB I), com registro de “exoneração”, por sexo – 1996 a 2007 (n• absolutos).

Ano	Mulheres	Homens	Total exoneração (Homens e Mulheres)	Total de professores na Seesp
1996	2026	48	2.074	Dados não localizados
1997	497	12	509	Dados não localizados
1998	281	11	292	Dados não localizados
1999	279	04	283	33.859
2000	396	17	413	32.327
2001	246	05	251	30.468
2002	245	05	250	29.497
2003	184	05	189	27.853
2004	182	01	183	26.225
2005	134	03	137	25.108
2006	500	14	514	29.825
2007	305	12	317	30.077
Total	5275	137	5.412	

Fonte: Drhu – Elaboração própria.

O ano de 1996 apresentou o maior número de exonerações, porém, em 2006, notamos novo aumento significativo de abandono do magistério nos anos iniciais. Os dados revelam somente o número de professores efetivos que declinaram de seu cargo, sem contabilizar o número de não efetivos. A análise de Lapo e Bueno aponta que “deixar definitivamente a profissão docente e a rede estadual de ensino foi o modo que os professores encontraram para restabelecer o seu equilíbrio, para terem a oportunidade de realizar-se pessoal e profissionalmente.” (LAPO; BUENO, 2003, p. 86).

A Unesco (2009) realizou um estudo comparativo sobre diferentes profissões, a fim de identificar o lugar ocupado pela docência em relação a outras, conforme mostra a Tabela 3, abaixo:

Tabela 3— Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas.

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Advogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (Ed. Básica)	927

Fonte: Pnad, 2006.

Os salários dos professores são significativamente inferiores aos praticados em outras profissões que exigem igualmente formação em nível superior e em que, segundo os autores da pesquisa, a participação de mulheres também é expressiva.

Professores não efetivos: o alfabeto das clivagens

Conforme vimos no início deste capítulo, a constituição do trabalho docente se fez em meio a diferentes possibilidades de entrada na carreira, permitindo que atuassem, ao mesmo tempo, professores leigos, adjuntos formados pelo modelo artesanal, complementaristas e normalistas. Posteriormente, com o surgimento dos concursos para efetivação dos professores, surgiram as categorias de professores efetivos e de não efetivos. Essa diferenciação foi se intensificando, fazendo com que novas categorias se instaurassem a partir da organização dos não efetivos.

Atualmente há diferentes categorias de professores não efetivos na Seesp. A fim de diferenciar as categorias criadas, estas passaram a ser identificadas por meio de letras, que correspondem aos diferentes vínculos de trabalho existentes, conforme expresso no quadro 4.

Quadro 4 — Categorias e vínculos de trabalho de Professores de Educação Básica I existentes na Seesp.

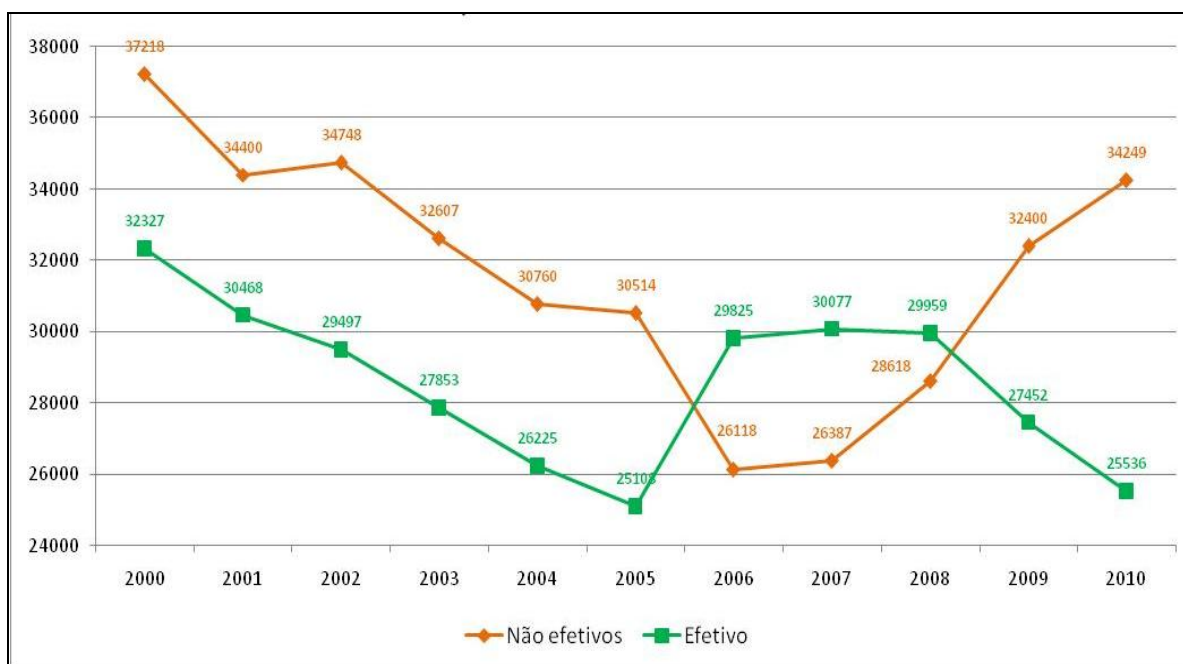
Categoria	Vínculo
A	Professores titulares de cargo – professor efetivo, nomeado após aprovação em concurso público
F	Funcionário temporário (admitido nos termos da Lei 500/74) e que estava com vínculo ativo no dia 02/06/2007. Faz parte do plano de previdência dos servidores efetivos (SPPREV, estabelecido pela LC 1.010/2007).
P	Estável. Funcionário temporário (admitido pela Lei 500/74), que estava com vínculo ativo em 05/10/1988 e contava mais de cinco anos de exercício nesta data.
S	Professor eventual admitido em 2007, que estava com a portaria ativa em 02/06/2007. Tem previdência pelo SPPREV.

O	Funcionário temporário admitido após 14/07/09 (admitido pela LC 1093/09). Tem previdência pelo INSS.
V	Professor eventual admitido depois de 14/07/09 (admitido pela LC 1093/09). Tem previdência pelo INSS.
OFA	Ocupante de função-atividade. Designa qualquer funcionário admitido nos termos da Lei 500/74 e LC 1093/09.
ACT	Admitido em caráter temporário. Designa qualquer funcionário admitido nos termos da Lei 500/74 e Lei 1093/09. OFA e ACT são sinônimos.

Fonte – Quadro organizado para esta pesquisa a partir das Instruções da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O levantamento, no Departamento de Recursos Humanos (Drhu) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, de dados relativos à contratação de professores entre 2000 e 2010 expressa que o número de professores temporários em 2010 se aproximou dos observados em 2000, evidenciando que, em uma década, praticamente não houve a efetivação suficiente de professores para prover cargo público, o que denota a opção política ressaltada anteriormente, relativa à não realização de concursos públicos na década de 1990, que permitiu o avanço do grau de precariedade no bojo da Secretaria, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição de docentes efetivos e não efetivos – 2000 a 2010. (números absolutos)



Fonte: Dados do Departamento de Recursos humanos da Secretaria do Estado da Educação relativos à média anual do número de professores efetivos e não efetivos no período entre 2000 a 2010. Elaboração própria.

Os dados do gráfico 1 permitem afirmar que, em apenas três anos – 2006, 2007 e 2008 –, o número de efetivos que atuavam nos anos iniciais, de acordo com a nova nomenclatura desde 2009, superou o de não efetivos. Porém, após esse triênio, foi retomada a condição anterior, com a ampliação considerável do número de não efetivos em atuação nos anos iniciais.

A Secretaria do Estado da Educação passou 15 anos sem realizar concurso público para professores deste segmento de ensino, no período entre 1990 e 2005, de acordo com quadro 3. O concurso realizado no ano de 2005 foi o que apresentou, em toda história da Seesp, o maior número de participantes e de professores aprovados: participaram do concurso 162.634 candidatos, tendo sido aprovados 67.304 docentes.

A situação no gráfico 1 configura, como indicam os dados da Seesp, a forte presença de professores admitidos em caráter temporário, os denominados não efetivos. Tal situação enseja o levantamento de hipóteses que, para além da precariedade nas relações de

trabalho, voltam-se também para os princípios educacionais implícitos na instabilidade causada pela intermitência dos profissionais na escola ou na sala de aula. Tal situação dificulta a criação de vínculos mais estreitos com colegas, funcionários, estudantes e com a comunidade onde a escola se inscreve.

Uma das professoras entrevistadas, na condição de não efetiva, com pouco mais de 24 anos de profissão, prestes a se aposentar, afirma que já atuou em mais de 15 escolas estaduais no decorrer de sua trajetória profissional. Ela relata a forma como os não efetivos são tratados pelos docentes efetivos:

Depende da escola, algumas fazem menos diferenças, outras fazem mais...Depende do número de professores efetivos que estão na escola, às vezes até os funcionários fazem diferença, sabe? Você chega novo em uma escola e logo tem aquele que pergunta se você é ou não efetivo. A gente se sente como se estivesse devendo algo, é uma sensação bem ruim, porque realizamos nosso trabalho igual e às vezes até melhor do que muito [professor] efetivo. Quando estamos com salas que farão o Saresp, a cobrança em cima da gente é maior do que sobre os efetivos, eles acham que, como a gente não é da escola, não vai se esforçar. Já cheguei a ir para uma escola que chegou a sugerir de eu trocar de sala com outra professora efetiva, mas não aceitei. (Professora 9, 08 dez. 2011).

Tal depoimento evidencia a falta de pertencimento desses profissionais às instituições escolares nas quais atuam, devido à alta rotatividade imposta pelo vínculo empregatício precário a que estão sujeitos. Este aspecto afeta diretamente as relações de trabalho. Esse processo nos remete à análise de Sennett (2006), no livro *A corrosão do caráter*, em que trata dos esquemas de curto prazo presentes nas instituições modernas. Esses esquemas citados pelo autor partem da noção de que o “capitalismo flexível” demanda um novo modelo de trabalhador, também flexível, que saiba lidar com a instabilidade. No caso dos professores analisados, a inconstância provocada pela rotatividade nas escolas impossibilita que estes estabeleçam associações e vínculos de longo prazo, que acabam por corroer “a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo” (SENNETT, 2006, p. 24).

Assim, laços de amizade e de confiança que poderiam vir a fomentar o trabalho coletivo acabam não sendo construídos ou fortalecidos, pois apenas permanecem na mesma escola, de um ano para outro, os professores efetivos; a não ser que estes últimos também se

sintam motivados a procurar outra escola – seja em função da maior proximidade entre a escola e sua residência, em razão do bônus, que será analisado adiante, pela melhor localização da escola, que favoreça seu deslocamento pela cidade; ou, ainda, em busca de unidades escolares que possuam o Adicional de Local de Exercício (ALE)¹³, por estarem situadas em bairros cujo Índice de Pobreza e Vulnerabilidade Social é alto.

Todos esses aspectos repercutem no trabalho docente, conforme afirma Oliveira (2004, p.1140):

O trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, [...] a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

No ano de 2010, o número de professores não efetivos se aproximou do registrado no início da década, apresentando um contingente de 34.249 docentes nesta condição; ou seja: mais da metade dos professores em exercício (53%) não são concursados. Isso significa, por um lado, que estes atuam sob um vínculo precário de trabalho; e, por outro, que há um percentual importante de profissionais que não foram submetidos a concurso público, tendo passado apenas por uma prova elaborada por cada Diretoria de Ensino. Uma das entrevistadas, professora não efetiva, evidencia a angústia que abate esses docentes todo início de ano letivo: *“Se eu não pegar uma classe livre, o mês de janeiro eu não recebo salário. Tanto que eu fiquei cinco anos sem receber 1/3 de férias.”*(professora 3, 06 set. 2011).

A modernização dos sistemas educacionais públicos, segundo Souza (2011), tem intensificado o processo de precarização que tem reforçado a submissão dos trabalhadores à lógica da competitividade e da produtividade. Para a mesma autora, em palestra proferida no Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e

¹³Para saber mais sobre o ALE, ver a Lei Complementar Nº 669, de 20 de dezembro de 1991, que “institui adicional de local de exercício a integrantes do Quadro do Magistério”.

Sindicalismo dos Trabalhadores na Educação, (2011, s/p.), esse cenário se concretiza pelos vínculos de trabalho dos professores não efetivos como os dos:

[...] temporário, intermitente, eventual ou em tempo parcial, de estagiários ou bolsistas; mas também pela terceirização, sob diferentes formas entre as quais a subcontratação de empresas de prestação de serviços educacionais ou de contratação de cooperativas de trabalho.

A precariedade nas relações de trabalho ultrapassa a dimensão do contrato e passa a fomentar novas distinções que repercutem na figuração docente, como analisado por Elias. Nessa perspectiva, as relações de interdependências em jogo na configuração docente envolvem o que Elias e Scotson (2000) denominaram “a sociodinâmica da estigmatização”, no livro *Os estabelecidos e os outsiders*, que nos permite discutir quais as condições que favorecem a um determinado grupo lançar um estigma sobre outro. Conforme expresso nas entrevistas:

Aí os professores e os diretores falavam “Os efetivos aqui, os OFAs para lá”. Para fazer inscrição em cursos eles diziam: Ah, só os efetivos”. Tanto que eu não fiz o Letra e Vida, porque houve superlotação para fazer o curso e deixaram os OFAS de fora. Aí nós tínhamos 15 ou 16 anos de trabalho e ficávamos para trás. (Professora 3, 06 set. 2011)

Há os professores estabelecidos (os efetivos) e os *outsiders* (não efetivos), instaurando-se, assim, entre esses profissionais, uma clivagem remarcada pela falta de concursos e contratações de temporários, devido às diferenciações nas formas de contratação.

Os professores não efetivos, além da precariedade objetiva vivenciada pela instabilidade no emprego – especialmente por não saberem se, no ano seguinte, terão classes garantidas e por não contarem com os mesmos direitos que os efetivos –, também sofrem outras formas de constrangimentos, como nos informa uma das professoras entrevistadas neste estudo:

Enquanto trabalhava na zona rural, nunca senti diferença entre professores efetivos e não efetivos, porque eu vim sentir essa diferença em Bauru. Por exemplo, para fazer alguma inscrição, eles diziam: só para os efetivos, são para os efetivos. Tanto que o Letra e Vida eu não fiz, porque era só para os efetivos,

porque na época houve um problema de superlotação no curso. Esses dias mesmo, uma editora deixou na escola uma folha de inscrição para professores e eu queria fazer, daí me disseram que eles falaram que era para entregar só para os efetivos o cadastro da editora(Professora3, 06 set. 2011).

A despeito de o presente estudo abordar a década de 2000 a 2010, verificamos que havia, em novembro de 2012, o total de 22.779 professores de Educação Básica I (PEB I) efetivos e 40.336 professores de Educação Básica I (PEB I), o que representa um percentual 64% de não efetivos, ou seja, mais de seis em cada dez professores, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma precária. Esses números revelam que mais da metade dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental não eram professores concursados e estão subdivididos nas categorias: F, P, S, O e V.

Os dados permitem apreender os meses em que há maior ingresso de não efetivos nos anos iniciais. Com base nos dados, do período de 2000 a 2010 (gráficos gerais no Anexo I), foi possível encontrar a média dos meses deste decênio a fim de localizar o período de maior entrada de professores não efetivos. O mês de novembro corresponde ao mês de maior contratação de não efetivos para assumirem classes cujos professores tenham se afastado e ou se licenciado, conforme pode ser observado no tabela 4:

Tabela 4 — Meses de maior entrada de professores não efetivos na Seesp nos anos iniciais no período de 2000 a 2010.

Colocação	Mês	Média do contingente de Professores
1	Novembro	41.823,30
2	Dezembro	41.318,20
3	Outubro	40.886,90
4	Setembro	37.754,50
5	Julho	37.181,00
6	Junho	37.112,30
7	Maiο	34.607,60
8	Agosto	32.660,20
9	Abril	30.508,50
10	Janeiro	30.386,00
11	Fevereiro	28.400,00
12	Março	23.788,00

Fonte: Tabela elaborada para esta pesquisa, a partir de levantamento realizado no Drhu, no período de 2000 a 2010.

Aventamos aqui a hipótese de que, exauridos pelas condições de trabalho, os professores solicitam licença médica ou lançam mão de direitos como a licença-prêmio ou de afastamento sem vencimentos no final do ano letivo. Observamos, informalmente, entre os professores, o uso de termos que ilustram os períodos de maior número de afastamentos da sala de aula: *novembrite*, *outubrite*, *dezembrite*. Ou seja, há indícios de que os próprios professores, mesmo sem a análise dos dados estatísticos, reconhecem esses meses como os de maior saída de colegas das salas de aula.

Um estudo intitulado “Saúde e condições de trabalho do professor”, realizado em 2010 pela Apeoesp, apontou que, dentre os 1.615 questionários válidos respondidos pelos professores, 34,4% mencionaram afastamentos por motivo de doença e 42,5%, por algum tipo de doença relacionada ao trabalho naquele ano. Os docentes participantes desta

pesquisa afirmaram que os principais sintomas que os acometeram foram:

Tabela 5 – Motivos do afastamento por doença (em %)

Doenças	Percentual
Cansaço	81,6%
Nervosismo	67,8%
Problemas com a voz	65,8%
Dores de cabeça	63,9%
Ansiedade	62,2%
Dores nas pernas	57,9%
Fadiga	55,9%
Angústia	50,3%
Estresse	48,8%
Sonolência	42,3%
Insônia	39,5%
Diminuição da audição	33,3%
Problemas de voz	30%

Fonte: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) – Elaboração própria

Esta situação também foi expressa nas entrevistas: *“A essa altura do ano [referindo-se ao mês de setembro] já estou o pé da rabiola. Isso desgasta a gente. Desgasta. E principalmente, assim, os anos iniciais que acabam com a gente.”* (Professora 3, 06 set. 2011).

Embora esta pesquisa não trate do adoecimento docente, faz-se necessário considerar que a precariedade nas relações de trabalho e a intensificação do trabalho, presentes na nova organização da profissão na rede estadual paulista, têm contribuído para o mal-estar docente¹⁴.

¹⁴ Sobre o mal-estar docente, ler estudo de Esteves, 1999.

A construção de uma imagem

Pesquisa realizada por Gatti (2009) acerca da atratividade da carreira docente, com 1501 jovens que cursavam, no momento da pesquisa, o Ensino Médio em escolas particulares e públicas, informa que apenas 11% dos entrevistados consideraram a possibilidade de optar pela carreira docente, ministrando disciplinas básicas; somente 2% consideraram a hipótese de cursar Pedagogia e Licenciaturas; e 83% fizeram opção por carreiras desvinculadas da docência. Para esses jovens, a carreira docente parece ser difícil, frustrante e repleta de obstáculos. Além disso, consideram o professor um profissional desvalorizado e desrespeitado socialmente (GATTI, 2009).

Ferreira (2012, p. 175) contribui com essa análise, na medida em que debate como a figura do professor é construída nos meios de comunicação. A autora aponta que a imagem propagada desqualifica o professor, pois transmite a ideia de “um professor mal formado, com baixo capital cultural e social e que, portanto, precisa ser substituído por outros, ‘melhores’”.

A Figura 9 traz um exemplo do tratamento dado pela imprensa à imagem do professor.

Figura 9 – A imagem de professores paulista na mídia¹⁵.

25/02/2012 - 05h00

Alckmin chama professor reprovado para dar aulas

DE SÃO PAULO

Recomendar 3,1 mil +1 11

Pela terceira vez, o governo de Geraldo Alckmin (PSDB) autorizou a contratação de professores reprovados em prova de seleção feita pelo Estado ou que nem se submeteram ao teste, informa reportagem de **Fábio Takahashi** publicada na **Folha** deste sábado (a íntegra está [disponível](#) para assinantes do jornal e do UOL, empresa controlada pelo Grupo Folha, que edita a **Folha**).

Apu Gomes/Folhapress



Alunos durante aula em escola estadual da zona leste

A Secretaria da Educação permitiu, por meio de resolução publicada no "Diário Oficial" de ontem, que lecionem professores temporários que nem fizeram a prova.

O governo alega que a medida é necessária por causa da falta de professores concursados ou bem avaliados. Os temporários darão aulas nas escolas de ensino básico.

Em 2011, o governo havia tomado medidas para atenuar a falta de professores. Fez concurso público e reduziu o período que o temporário deve ficar fora da rede, mas elas não foram suficientes.

¹⁵ Para ler a matéria na íntegra, acesse: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/27708-alcmin-chama-professores-reprovados-para-dar-aulas.shtml>

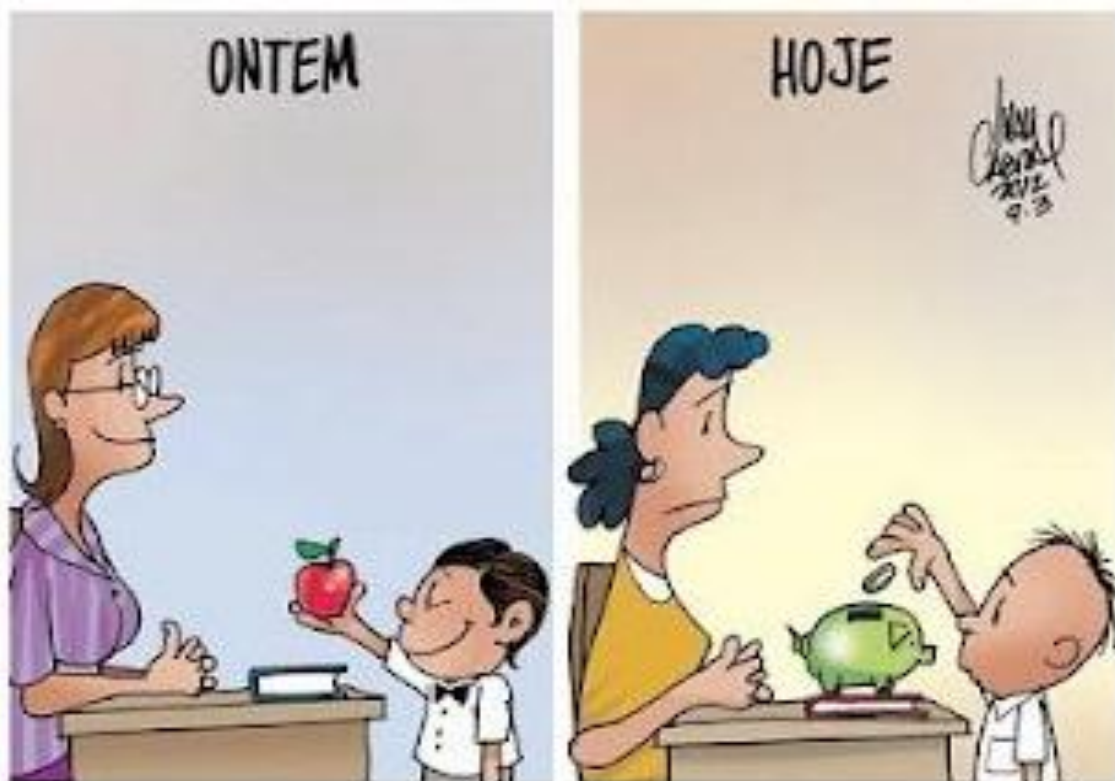
Veiculações como esta trazem repercussões à imagem do professor, forjando, de certa forma, um estigma social, tal como conceituado por Goffman (1988), em torno desses profissionais, sobretudo da rede pública, que atuam nos anos iniciais. Isso porque matérias jornalísticas como esta fomentam o ideário de que os professores da rede pública são despreparados para o exercício do trabalho docente. Identificamos aqui o que poderia ser caracterizado como mais uma marca distintiva entre professores da rede pública: os aprovados e os reprovados em provas destinadas aos que atuariam como temporários. Outras comparações são tecidas em torno dos professores, como os que atuam nas redes particulares e públicas.

A construção dessa figuração, ao longo da história recente, como analisado no presente capítulo, denota outras marcas que diferenciam professores de diferentes modalidades de ensino, a exemplo dos professores que atuam nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Confrontamo-nos, durante nossas entrevistas, com depoimentos que citam esta diferenciação, referindo-se à forma como os professores dos anos iniciais são criticados e desvalorizados pelos demais colegas:

Durante dez anos eu trabalhei com carga suplementar no ciclo II (séries finais do Ensino Fundamental), e, quando eles (os professores do ciclo II) recebem alunos com dificuldade, a culpa é nossa, eles criticam, eles acham que a gente é mal formado, a culpa é sempre nossa. (Professora 6, 14 out. 2011).

A construção da imagem é reforçada por inúmeras charges e tirinhas, aqui exemplificadas pelas Figuras 10, 11 e 12 que expressam as mudanças na percepção sobre o professor e evidenciam as alterações das figurações docentes ao longo das décadas.

Figura 10 – Professor: ontem x hoje



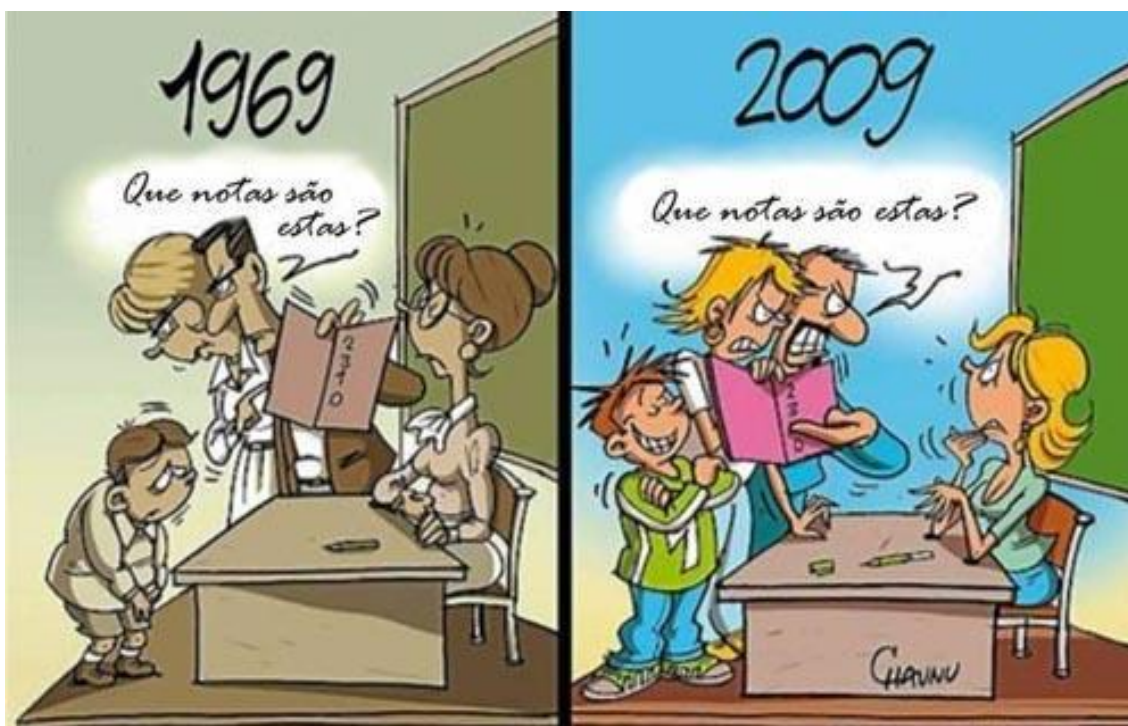
Fonte: <http://kdimagens.com/imagem/professores-ontem-x-hoje-231>.

Figura 11 – Ausente



Fonte: <http://www.emnovaeuropa.com.br/>.

Figura 12 – Professor, que notas são essas?



Fonte: <http://www.iablog.com.br/2009/07/professor-que-notas-sao-essas.html>.

A internet está repleta de imagens, charges, tirinhas, que refletem as condições salariais e de trabalho dos docentes, o que termina por contribuir para a imagem destes perante a sociedade. Desse modo, faz-se necessário considerar a força desse ideário, bem como sua repercussão no próprio trabalho docente e na representação que os professores passam a fazer de si próprios e de seu coletivo, enquanto, ao mesmo tempo, passam a lidar com as novas pressões exercidas em torno de seu trabalho.

CAPÍTULO II

**O NEOLIBERALISMO E
A POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 1990**

Conta-se que um presidente, descontente com a política econômica do seu governo, chamou seu ministro de economia e lhe disse que queria entender essa política. Ao que o ministro disse que ia lhe explicar. O presidente respondeu: Não, explicar eu sei, o que eu quero é entender.

Emir Sader

A compreensão do trabalho docente realizado no interior das escolas públicas paulistas, na atualidade, demanda uma análise acerca dos efeitos ideológicos do capitalismo que atuam na lógica de funcionamento do sistema educacional, assim como nas relações de poder existentes no interior desse sistema (BOITO, 2007). As mudanças que repercutem na organização escolar, bem como na atividade docente, merecem ser indagadas à luz do conjunto de relações sociais, políticas e econômicas, atentando-se às metamorfoses da questão social, analogamente à análise de Castel (1998) sobre a sociedade salarial.

Este capítulo tem como objetivo analisar a opção política adotada para a educação no estado de São Paulo a partir dos anos 1990 e suas implicações no trabalho docente. A hipótese que norteia o presente capítulo é de que as mudanças no cenário educacional nesse período trouxeram desdobramentos importantes que alteraram as relações e as condições de trabalho no setor público educacional, bem como a organização do trabalho docente.

As mudanças sociais, políticas e econômicas observadas a partir da década de 70, sobretudo com a crise fiscal do Estado, favoreceram o surgimento do neoliberalismo. Segundo Moraes (1997), o ideário neoliberal surgiu como alternativa para restaurar os princípios do capitalismo. Tal ascensão repercutiu na esfera educacional, que acompanhou o movimento neoliberal instituído pelas reformas econômicas, as quais passaram a fomentar as políticas educacionais.

O contexto neoliberal

O ideário político e econômico do neoliberalismo surgiu no primeiro quartel do século XX, apresentado por um de seus idealizadores, Ludwig Von Mises (1881-1973), porém, seu discípulo, Hayek, foi quem liderou a causa neoliberal (MORAES, 2001).

O contexto neoliberal surgiu como uma opção política que se “constituiu inicialmente de uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento” (MORAES, 2001, p.27), cujo precursor, Friedrich Von Hayek, lançou o manifesto desta ideologia no livro *O caminho da servidão*, publicado em 1944.

A partir da primeira crise estrutural do capitalismo, iniciada em 1929, o Estado assumiu um papel intervencionista, visando à manutenção dos empregos e do reequilíbrio econômico.

Na mesma época, em contrapartida, Hayek (1977) já apresentava sua alternativa pela via do neoliberalismo. Suas reflexões tornaram-se uma bandeira contra a política keynesiana. Suas críticas recaíam sobre a força dos sindicatos que lideravam os movimentos da classe operária e as ações intervencionistas do Estado. Esses eram, para esse autor, alguns dos fatores responsáveis pela crise enfrentada pelo capitalismo.

Para Hayek, o poder do operariado e seus ganhos no âmbito social eram nocivos ao desenvolvimento do capitalismo, posto que comprometiam o processo de produção e de acumulação do capital.

Outro representante da doutrina neoliberal, vinculado à Escola de Chicago, foi Milton Friedman, inspirado em uma política monetarista. Ele defendia os preceitos do neoliberalismo, como alternativa única para crise do regime fordista que enfrentava o declínio das taxas de lucro. Friedman (1984) resgatou a teoria de Hayek, tornando-a mais clara e acessível à mídia.

Segundo Antunes (2002), a base material que dá sustentação à lógica neoliberal

é justamente o processo de reestruturação produtiva do capital que sugeria extinguir o que denominavam como os

[...] efeitos perversos do Estado-providência ou Estado de bem-estar, buscando proteger os cidadãos das desgraças da sorte, o Estado benfeitor acaba na verdade produzindo um inferno de ineficácia e clientelismo, pesadamente pago pelo mesmo cidadão que à primeira vista procurava socorrer. É importante destacar esse argumento em particular porque ele abre caminho para que os neoliberais ampliem e estendam a frente de batalha nas campanhas pela privatização. (MORAES, 2001, p. 36).

Nesta fase, crises foram contidas pelo Estado regulador que assumia inúmeras obrigações, possibilitando, assim, um grande avanço econômico, com melhoria dos padrões de vida possibilitada por acordos salariais e garantia dos direitos trabalhistas e da expansão do comércio internacional (HARVEY, 2007).

Foi necessária pelo menos uma geração para que o pensamento neoliberal se propagasse. A partir de 1965, foi-se tornando notória a impossibilidade de o fordismo e as políticas keynesianas conterem a recessão que insistia em avançar. A crise do fordismo acentuou-se, principalmente a partir da crise de 1973, pois no período

[...] de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. [...] Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho. [...] A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando na medida em que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões de base fiscal para gastos públicos. (HARVEY, 2007, p. 135-136).

Diante da rigidez do fordismo, surgiu um processo denominado “acumulação flexível”, que passou a confrontar a rigidez fordista. O termo cunhado por Harvey busca sintetizar as mudanças enfrentadas pelo capitalismo, que envolviam os segmentos econômico, político, social, psicológico e cultural. Esse novo processo flexibilizou o próprio trabalho, alterando sua relação com o mercado e as formas de consumo.

Em razão do desmonte das políticas keynesianas, buscou-se construir uma nova ordem para ampliação do capital, que acabou por interferir em todas as esferas sociais, enfraquecendo-as, enquanto o desemprego estrutural em curso se ampliava. Esse novo

processo que se iniciou desencadeou altos níveis de desemprego estrutural, gerando o que Castel (1998, p.496) denominou como os supranumerários e evidenciando a perturbadora situação vivida na atualidade, com o surgimento de “trabalhadores sem trabalho, os quais literalmente ocupam na sociedade um lugar de supranumerários, de inúteis para o mundo”.

Na primeira metade da década de 1970, diante da forte crise que afetou as grandes economias do mundo capitalista, gerando baixo crescimento e altas taxas de inflação, desencadearam-se os movimentos de militância operária, em prol da manutenção dos direitos conquistados na década anterior (FRIGOTTO, 2005). Ou seja, se outrora a luta se dera pela conquista de direitos, ela agora se fazia pela tentativa de manutenção do que fora conquistado.

No final da década de 1970, com Margaret Thatcher, na Inglaterra; e, nos Estados Unidos, com Ronald Reagan, em 1980, a lógica de livre mercado encontrou terreno fértil para seu desenvolvimento. Esse quadro político-econômico favoreceu a expansão da ideologia neoliberal como uma panaceia que se disseminou por muitos países. Teve início um processo de enfraquecimento dos sindicatos e dos movimentos operários, bem como a diminuição dos direitos sociais conquistados durante o período de bem-estar social. A ideia de Estado mínimo, defendida inicialmente pela Inglaterra (1979) e pelos Estados Unidos (1980), passou a ser assumida também por Helmut Kohl, na Alemanha (1982) e por Yasuhiro Nakasone, no Japão (1982).

Na América Latina¹⁶, a experiência neoliberal teve o Chile como pioneiro, com Pinochet, em 1973, período no qual a “acumulação por espoliação se tornou cada vez mais acentuada” (HARVEY, 2005, p. 129). A economia chilena, seguindo o ajuste neoliberal, alterou sua economia com a abertura ao mercado internacional, o desenvolvimento de projetos de privatização da economia e alterações nas formas de produção e distribuição de renda. Moraes (1997) explicita como o neoliberalismo se alastrou pela América Latina:

Pioneiros foram o Chile de Pinochet (1973) e a Argentina dos generais e do Ministro Martinez de Holz (1976). Outros países seguem choques e reformas

¹⁶ Segundo Moraes(2001, p.33), “as primeiras experiências de ajuste neoliberal foram ensaiadas na América Latina: em 1973, no Chile, com Pinochet; e, em 1976, na Argentina, como general Videla e o ministério de Martinez de Hoz”.

similares: Bolívia, em 1985; México, 1988, com Salinas de Gortari; 1989 novamente a Argentina, desta vez com Menem; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Pérez; Fujimori, no Peru, em 1990. (MORAES, 1997, p.20).

Sob um discurso em prol da estabilidade da moeda, da retomada do crescimento, da defesa da liberdade individual, do lucro como alternativa para o desenvolvimento social e do livre comércio, o discurso neoliberal ganhou vulto e foi-se tornando hegemônico. Essa nova política passou a impor um “novo senso comum a partir do qual as maiorias começam a aceitar, a defender como próprias as receitas elaboradas pelas tecnocracias neoliberais” (GENTILI, 2004), que revigoraram a noção de mercado.

A década de 1970 ampliou no Brasil o processo de multinacionalização, como afirma Melo sobre esse período: “grande somas foram emprestadas e investidas para a realização do Plano Nacional de Desenvolvimento, de 1974, com investimentos em projetos de construção de infraestrutura, tanto urbanas quanto rurais” (MELO, 2004, p. 96). E, assim, a política nacional brasileira passou a acompanhar as orientações do ideário neoliberal.

Os reflexos do neoliberalismo na educação

A partir do contexto neoliberal, ampliaram-se os discursos que estabeleceram uma relação direta entre a crise do Estado e a ineficiência dos sistemas de educação. Este discurso abriu precedentes às reformas educacionais, que foram implementadas, sobretudo, nos anos 90 no Brasil. Essas mudanças repercutiram, inclusive, nas relações entre escola e sociedade, como afirma Melo (2004): a responsabilização pela educação de seus filhos foi repassada às famílias, tornando-as responsáveis pela escolha da educação que ofereceriam a eles, eximindo, assim, o Estado da responsabilidade que lhe competia. Segundo a autora:

A educação deveria ser tratada como uma mercadoria – da qual supervisores,

diretores e professores seriam produtores e vendedores – e, como tal, não gerida, nem administrada pelo Estado. Ao Estado caberia apenas a função de compensar os casos de pais que não pudessem arcar com esta despesa (MELO, 2004, p.53).

Caracterizava-se a defesa de um sistema denominado por Friedman “nacionalização das escolas”: as despesas do Estado com Educação ficariam sob a responsabilidade das famílias, assim poder-se-ia eliminar o “*parasitismo* de um sistema escolar público ineficaz” (MELO, 2004, p. 53, grifo do autor). O neoliberalismo surgiu com o intuito de tornar mínimo o papel que competia ao Estado e repassá-lo à sociedade. O investimento na educação e na formação do indivíduo deveria ser mantido pelo próprio cidadão. Evidenciam-se, nas propostas de Hayek e Friedman, dois aspectos que marcaram fortemente a política educacional: a disseminação da noção de competitividade e a meritocracia.

A instauração do projeto neoliberal trouxe consigo a revitalização da noção de capital humano, o qual, segundo Frigotto (1995), é a ideia de que um acréscimo marginal de instrução, o treinamento (aqui compreendido como adestramento) e a educação correspondem a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja:

[...] é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho, portanto da ampliação de produtividade (FRIGOTTO, 1995, p.41).

Dessa maneira, quanto maior o aumento do capital humano promovido pela via educacional, maior a sua capacidade de aumento da produtividade. Os preceitos da referida teoria, no interior de um movimento neoliberal, contribuíram para o condicionamento das políticas educacionais às definições econômicas, “mirando os indivíduos, na perspectiva do mercado, voltado ao setor produtivo, procurando assim gerar crescimento econômico, desenvolvimento global e mobilidade social.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 278).

Nessa perspectiva, a teoria do capital humano, revigorada pelo neoliberalismo, passou a disseminar a retórica da redução das desigualdades e, sob esse discurso, direcionou os organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), criado em 1954; o Banco Internacional para Reconstrução e

Desenvolvimento (Bird), criado em 1944; a Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919; a Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), criada em 1945; o Fundo Monetário Internacional (FMI), criado em 1945; a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), criada em 1961; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), criado em 1946; a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), criado em 1948; o Centro Interamericano para o desenvolvimento do conhecimento e da formação profissional (Cinterfor), para a implementação deste ideário nos países da América Latina (FRIGOTTO, 2003, p.41). Os países “mais *dependentes* das injunções do FMI ou do Banco Mundial, os países da América Latina, assim como outros do hemisfério Sul, se empenharam mais em adotar as medida preconizadas” (VASCONCELLOS, 2004, p.1004, grifo da autora) por estes organismos.

Assim, “segundo a OCDE¹⁷, o capital humano reuniria os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitaram a criação do bem-estar pessoal e econômico”. Essa noção obteve grande êxito nos organismos internacionais e nos governos do Ocidente (LAVAL, 2004, p. 25). Estava aberto o caminho, dentro dessa lógica, para a propagação da noção de que cada indivíduo dependerá exclusivamente de seus próprios méritos, para crescer ao longo de sua trajetória de vida, conforme seu grau de esforço, e, aumentando sua produtividade, colherá “bons frutos” e ampliará suas oportunidades.

Dessa forma, a noção de capital humano aproxima educação e mercado, já que a ampliação da capacidade de trabalho – baseada na ação educativa – gerará, nesta perspectiva, crescimento econômico. A força desse pensamento na esfera educacional brasileira alterou a compreensão da educação como direito. Como afirma Sader, prefaciando a obra de Mészáros (2005, p. 16): “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. [...] Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’ do que a mercantilização da educação”.

¹⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Nesse cenário, a tese neoliberal favoreceu o avanço da racionalidade econômica do setor produtivo nas esferas públicas, dentre elas a educação. Essas reformas expressam tal opção política centrada na ideologia do capital humano, visando à formação de um trabalhador que se adapte às competências exigidas pelo mercado e se torne cada vez mais produtivo (FRIGOTTO, 2007). Assim, a educação afastou-se de uma perspectiva emancipadora dos sujeitos e voltou-se para um papel pragmático em prol do capital.

Economicamente, o neoliberalismo não logrou êxito, haja vista não ter alcançado a revitalização do capitalismo avançado; porém, no âmbito social, esse ideário alcançou seus objetivos, ampliando a desigualdade social, conseguindo disseminar a ideia de que não há outras alternativas possíveis e, portanto, o único caminho é o da adaptação. Para Anderson (1995, p. 23), o neoliberalismo alcançou “[...] um domínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se de hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes”.

A educação, compreendida sob a ótica economicista, tem como cerne a noção de capital humano, que defende a ideia de que “o indivíduo é capaz de abarcar a totalidade e o Estado, enquanto órgão que procura totalizar as ações está fadado ao fracasso” (ARCE, 2001, p.253). Sendo assim, o processo de reestruturação produtiva favorece o ressurgimento dos preceitos da teoria do capital humano, na medida em que compatibiliza a educação profissional com vistas a atender às demandas do mercado. De acordo com Freitas (1995, p. 114), “as transformações socioeconômicas, de interesse dos países centrais, que atingem os países periféricos do capitalismo têm sérias repercussões para educação”, principalmente por meio da influência dos organismos internacionais, como veremos a seguir.

A influência do Banco Mundial na política educacional paulista

A conexão entre o neoliberalismo e a educação básica pública se dá de inúmeras formas, todas elas justificadas pela ampliação da produtividade, de acordo com o padrão de reestruturação flexível. Esse modelo pode ser observado por aspectos diversos, especificamente no que se refere às estratégias das agências internacionais. Nesse sentido, é oportuno recuperar o papel do Banco Mundial, visto que, desde antes dos anos 1990, ele ocupou um papel de destaque no âmbito educativo mundial (TORRES; CORULLÓN, 1996), tanto que, em seus próprios termos, o Banco Mundial afirmava que: “no plano internacional, o Banco é a maior assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor” (TORRES;CORULÓN, 1996, p. 126).

Souza A (1999, p.58), em sua pesquisa, *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*¹⁸, analisou as relações entre o projeto educacional implementado pelo governo estadual, no período de 1995 a 1998, em São Paulo, e as orientações de política educacional formuladas pelo Banco Mundial. Segundo a autora, as reformas educacionais precisam ser analisadas como parte de “um projeto de subordinação à nova (des) ordem mundial e aos processos de globalização associados às políticas neoliberais” (SOUZA, 1999, p.58), fundamentado na racionalidade econômica e burocrática que estiveram em pauta nas discussões do Banco Mundial acerca das relações entre desenvolvimento e educação.

Ainda em sua pesquisa, a autora salienta que a melhoria da educação é determinada, de acordo com o Banco Mundial, pelas “condições de aprendizagem e pelos resultados obtidos pelos estudantes” (SOUZA, 1999, p.76). Nessa perspectiva, o processo educativo é entendido como função produtiva, cujo produto pode ser mensurado pelo nível de aprendizagem dos estudantes.

¹⁸ Sobre as repercussões do Banco Mundial na educação estadual paulista na década de 1990, consultar Souza, 1999.

Especificamente no que se refere às estratégias das agências internacionais, é oportuno recuperar o papel de destaque do Banco Mundial no âmbito educativo mundial na década de 1990, (TORRES; CORULLÓN, 1996). Em seus próprios termos, o Banco Mundial afirmava que “no plano internacional, o Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor” (TORRES, 2000, p. 125-126).

Em meados de 1991, o estado de São Paulo contraiu empréstimos do Banco Mundial, alinhando-se, assim, à concepção de educação do Banco Mundial. Como afirma Santos (2004, p. 1146):

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. [...] Neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia, em consonância com os interesses do mercado.

Fundado em 1944 e com sede em Washington, o Banco Mundial é uma das instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Se, originalmente, esse organismo surgiu com a intencionalidade de apoiar a reorganização das economias destruídas após a Segunda Guerra, com o passar dos anos, e principalmente após o período da Guerra Fria, ele “centrou suas atenções a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo, em face da necessidade de rapidamente integrar esse bloco de países independentes ao mundo ocidental, fortalecendo a aliança não-comunista” (SOUZA, 2000, p. 18). Foi nos anos 1950 que o Banco Mundial adquiriu as características atuais, como portador das definições das políticas de cunho neoliberal na América Latina e em outros países.

Segundo Souza (2000), a influência do Banco Mundial no processo de industrialização brasileiro, por intermédio de financiamentos para expansão da economia, manteve determinadas características até o final da década de 1970. Com a crise do petróleo, no final dos anos 70, as taxas de juros aplicadas às dívidas praticamente triplicaram, o que fez com que muitos países ficassem inadimplentes.

Dessa forma, durante o período de renegociação, o País foi sendo submetido às

condições impostas pelo Banco Mundial e pelo FMI (MORAES, 2001). Nos anos 1980, com a crise produzida pelas dívidas brasileiras, segundo Soares (2000), esse organismo internacional teve papel preponderante no delineamento da legislação brasileira. A política nacional assumiu sua condição de país subjugado a esses órgãos no início dos anos 1990, gerando uma situação de agudização da pobreza jamais vivenciada no século XX.

As recentes reformas educacionais do neoliberalismo deixaram uma herança inescusável: elas foram as mais antidemocráticas reformas implementadas em períodos de institucionalidade democrática. Medidas provisórias e decretos; transferência de responsabilidades públicas a entidades privadas; fechamento de canais de participação, deliberação e fiscalização por parte da comunidade; corrupção e irresponsabilidade no uso dos recursos públicos; arrogância e desprezo no tratamento das entidades representativas por parte das hierarquias ministeriais são algumas das penosas marcas de uma reforma que fez da democracia uma farsa, um pastiche autoritário e opressivo.(GENTILI, 2003, p. 269)

Tais ações acirraram a ampliação da concentração de renda. De acordo com Pochmann (2007), apenas 10% dos ricos concentravam 75% da riqueza nacional, restando, aos 90% mais pobres, 25%. Tal desigualdade se reflete em diversas esferas da vida social, inclusive no âmbito educacional, pois o sistema de educação formal constitui-se ainda como a principal forma de socialização e de formação de crianças e jovens.

O Banco Mundial desempenhou um papel estratégico na propagação das políticas, desencorajando ações protecionistas, intervencionistas e reduzindo as formas de regulação estatal. O Consenso de Washington promovido no final da década de 1980 impôs um programa apoiado, de acordo com Coraggio (2000), nos critérios que se encontravam em consonância com o processo de reorganização da economia em âmbito mundial, destacando algumas de suas características: retração dos investimentos públicos; ampliação e abertura às importações; facilitação da entrada de capital internacional por meio da liberalização financeira; desregulamentação do comércio interno.

Nesse sentido, as agências e os organismos multilaterais internacionais tornaram-se constitutivos da reforma do Estado, que envolveu certos países no discurso da modernização e no da filiação neoliberal. No Brasil, é possível perceber mais claramente o alinhamento existente e as conexões de suas ações a partir da criação do Ministério da

Administração e Reforma do Estado (Mare), nos anos 1990, com a intencionalidade de facilitar as demandas internacionais de cunho econômico.

Por meio das reformas lideradas, principalmente, sob a orquestração do poder executivo, estabeleceu-se o que Sanfelice (2003, p. 1396) denominou como “um estado reformado e submisso no plano internacional”, visando à ampliação dos mercados, com maiores transações financeiras entre os países.

A reforma do Estado, que aconteceu em plena consonância com o ideário neoliberal, revitalizando a noção de capital humano, minimizou o Estado – lento e ineficaz –, enquanto este transferiu para a sociedade civil suas antigas responsabilidades. No entanto, este Estado não se suprimiu, ele permaneceu, mas agora seu papel passou a ser o de financiar, avaliar, fiscalizar para que as políticas neoliberais sejam plenamente implementadas (SANFELICE, 2003), favorecendo o processo de mundialização.

Para Chesnais (1996), o uso do termo “mundialização” é mais adequado do que “globalização”, pois ele permite introduzir de maneira mais contundente a noção de que, se a economia se mundializou, seria necessário organizar rapidamente instituições capazes de controlar seu movimento.

As filiações do neoliberalismo e o processo de reforma do Estado no Brasil deram maior abertura para as agências internacionais operarem mais livremente. A reforma do Estado possibilitou uma atuação mais direta de organismos como o Banco Mundial, visando a um movimento reformista como o defendido por Bresser Pereira (1997), que argumentava a necessidade de um modelo pautado na administração gerencial ou, como ele mesmo denominava, a “nova administração pública”, mais em consonância o avanço tecnológico, definida a partir dos seguintes critérios:

- a orientação da ação do Estado para o *cidadão usuário* ou *cidadão cliente*; a ênfase no controle dos resultados via contratos de gestão;
- a separação entre as Secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas;
- a transferência, para o setor público não estatal, dos serviços sociais e

científicos competitivos (BRESSER PEREIRA, 2007, p. 42), que são característicos da reforma do Estado.

Conforme salienta Silva Júnior (2008), já partir da segunda metade da década de 1980, houve uma profunda mudança nas instituições republicanas, desencadeada a partir da reforma do Estado, por conta do processo de reestruturação produtiva: “as políticas passam, no país e no exterior, por um processo de mercantilização ancorado na privatização/mercantilização do espaço público” (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 44).

A partir dessa lógica, nos anos de 1990, teve início o movimento em prol da administração gerencialista, pautada no controle de qualidade, na transferência dos serviços públicos aos setores privados, na construção de sistemas de qualidade total, no discurso da descentralização e na desestatização. E assim,

as recentes reformas educacionais do neoliberalismo deixaram uma herança inescusável: elas foram as mais antidemocráticas reformas implementadas em períodos de institucionalidade democrática. Medidas provisórias e decretos; transferência de responsabilidades públicas a entidades privadas; fechamento de canais de participação, deliberação e fiscalização por parte da comunidade; corrupção e irresponsabilidade no uso dos recursos públicos; arrogância e desprezo no tratamento das entidades representativas por parte das hierarquias ministeriais são algumas das penosas marcas de uma reforma que fez da democracia uma farsa, um pastiche autoritário e opressivo.(GENTILI, 2004, p. 269)

Segundo Coraggio (2000), as políticas sociais que abarcam a educação, passaram a ter um novo sentido disseminado, que se expressa por três eixos principais, quais sejam:

- a) 1º eixo: a reorientação das políticas sociais, que passam a focar seu investimento nas pessoas, apoiadas na noção de capital humano, que defende a equidade com base no empobrecimento das camadas médias, porém sem atingir as de alta renda;
- b) 2º eixo: o surgimento de políticas compensatórias, a fim de contrapesar os efeitos do desenvolvimento tecnológico e econômico desencadeados pelo processo de globalização; e

- c) 3º eixo: o processo de descentralização e redução do Estado, por meio de políticas sociais que instrumentalizam as decisões econômicas.

A crise da educação é interpretada pela óptica neoliberal como uma crise “gerencialista”. A retórica que se constrói a partir da edificação desse cenário é de que não há falta de escolas, mas, sim, de boas escolas; não há falta de docentes, mas de docentes competentes; não faltam recursos, mas uma boa gestão destes (CORAGGIO, 1996). Pronunciamento do então secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato de Souza, economista de formação, no período de março de 2009 a dezembro de 2010, ilustra a análise:

O maior problema no Brasil não é a falta de dinheiro, mas como esses recursos são empregados – em geral, de maneira bastante ineficaz. Daria para obter resultados infinitamente superiores apenas fazendo melhor uso das verbas já existentes (SOUZA, 2009, p. 19).

Nas reformas educativas dos anos 1990 prevaleceu uma reestruturação verticalizada e autoritária nas decisões políticas que redefiniram a educação no Brasil e em toda a América Latina. Embora o período da ditadura militar no Brasil tenha contribuído para o desenvolvimento de políticas de cunho neoliberal, este aspecto histórico específico não será analisado neste trabalho.

As políticas educacionais acompanharam a reconfiguração das demais políticas públicas no Brasil, que organizaram um ajuste estrutural, passando a ter uma visão utilitarista da educação – apoiada no modelo mercantil e também na “autonomia controlada”, como afirmam Heloani e Piolli (2012, p. 31). Ampliava-se, assim, “a visibilidade dos sujeitos pelo comprometimento com os resultados e os fins pelo pagamento de prêmios de produtividade”, conforme será analisado no 3º capítulo, ao tratarmos do trabalho docente em tempos de avaliação.

Repercussões no estado de São Paulo

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por meio das diretrizes educacionais defendidas na primeira gestão do governo Mário Covas (1995-1998), cuja Secretária da Educação era a Professora Teresa Roserley Neubauer da Silva, estabelecia que a política educacional teria como finalidade a “revolução na produtividade dos recursos públicos, que em última instância deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1995, p. 303), promovendo um amplo processo de reforma na educação paulista, intitulado “Escola de Cara Nova”.

Essa política educacional ancorou-se em três eixos principais, quais sejam:

1. a melhoria da qualidade de ensino;
2. as mudanças nos padrões de gestão; e
3. a racionalização organizacional do trabalho.

De acordo com Laval (2004, p. 258), é clara a replicação do modelo empresarial em âmbito público, o que acabou por inserir nas escolas verdadeiros “chefes”, responsáveis por aplicar de maneira eficaz as novas políticas de reorganização gerencial das escolas.

Segundo a análise de Souza A (1999, p.178), em seu estudo já mencionado neste capítulo, essa política educacional aportava duas dimensões: “a primeira era a necessidade de aumentar a produtividade do trabalho docente, e a segunda era a mudança nos padrões de gestão do sistema educacional”. Segundo a autora, essas duas dimensões concretizaram-se por meio de dois programas: Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, ou seja, a mudança da rede física das escolas por segmento de ensino: Ensino Fundamental Ciclo I, Ensino Fundamental Ciclo II¹⁹ e Ensino Médio, que passaram a

¹⁹ Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a etapa equivalente ao Ensino Fundamental Ciclo I de 1ª a 4ª séries passou a denominar-se Ensino Fundamental – Anos Iniciais do 1º ao 5º ano. O antigo Ensino Fundamental Ciclo II

ocupar prédios escolares distintos; e Programa Parceria Educacional Estado e Município, que conclamou os municípios a assumirem a responsabilidade pelo Ensino Fundamental Ciclo I, conforme denominação à época.

No bojo dessas mudanças introduzidas por Neubauer na Seesp a partir de 1995, destacam-se ainda:

- o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, que modificou o sistema de aprovação/reprovação, com a reprovação dos alunos permitida somente ao final do Ciclo I (4ª série) e do Ciclo II (8ª série), conforme denominação à época;
- a flexibilização do Ensino Médio: instituição do regime de progressão parcial de estudos, instituindo a possibilidade de aprovação parcial, desde que não ultrapassasse o limite de reprovação em até três disciplinas, conforme previsto na Resolução 21, de 05 de fevereiro de 1998.
- a recuperação de férias, proporcionada, durante o mês de janeiro do ano letivo subsequente, aos alunos cujo rendimento havia sido considerado insatisfatório;
- as classes de Aceleração da Aprendizagem, para alunos com déficit entre idade e série.
- o Saresp: implantação do sistema de avaliação do rendimento escolar;
- a inserção de novo modelo de gestão, que previa a desconcentração, a descentralização e a desburocratização da gestão: recursos financeiros encaminhados diretamente para as escolas.

As mudanças também fomentaram a reorganização da carreira docente: a Lei Complementar 836, de 30 de dezembro de 1997 (SÃO PAULO, 1997), ao alterar a Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 (SÃO PAULO, 1985), que estabelece o Estatuto do Magistério Público Estadual, promoveu, entre outras alterações, mudanças nas

de 5ª a 8ª séries denomina-se, na atualidade, Ensino Fundamental – Anos Finais do 6º ao 9º ano.

faixas de progressão funcional dos profissionais da educação. Isso repercutiu na progressão salarial destes, com aumento do número semanal de horas-aula com alunos; diminuição do horário de trabalho pedagógico coletivo; e aumento do número de alunos por sala de aula. Dessa forma, intensificou-se o trabalho docente. As medidas de correção do fluxo escolar e da progressão continuada ocasionaram a perda da autonomia docente no processo pedagógico, ou, nas palavras de Souza, (1999, p. 179-180):

[...] retiraram dos professores o controle sobre o processo pedagógico [...] a reforma educacional, ao tentar recriar a realidade escolar a partir da ótica da racionalidade econômica ignorou as experiências e as tradições que se constituem as ações educativas dos professores e professoras na escola.

As características da política educacional no estado de São Paulo passaram, assim, a internalizar, de forma mais visível, a partir de 1995, a expressão da orientação neoliberal. O Comunicado SE, de 22 de março de 1995 (SÃO PAULO, 1995, p. 305), apregoava a condução a ser implantada, a partir de então, com o objetivo, segundo a Seesp “de moralizar e potencializar o uso dos recursos públicos”. Já no início do documento, afirma-se que, a despeito de o estado de São Paulo encontrar-se, por um lado, em um estágio de desenvolvimento comparado aos países desenvolvidos, por outro, ele se assemelha às condições dos estados mais pobres, no que tange aos serviços prestados à população.

De acordo com esse documento, responsabilizam-se por essa situação as últimas administrações, as quais não foram sensíveis às demandas necessárias para atender a um Estado com “perfil moderno, industrializado, ágil na absorção dos novos modelos de produção e das novas tecnologias [...]” (SÃO PAULO, 1995, p. 297).

O comunicado oficial tece críticas às administrações anteriores, referindo-se à falta de organização que tornou a educação paulista, segundo a nova administração, caótica, devido à ausência de um sistema de gerenciamento eficiente nas escolas estaduais. Tal julgamento pode ser compreendido como um preâmbulo para a inserção de um novo modelo, que anunciava e justificava as medidas a serem adotadas, a partir da oposição às que vinham sendo praticadas, sobretudo nos oito anos que antecederam a referida gestão. A nova política educacional anunciada em 1995 destacava seu objetivo de tornar “a máquina

administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional” (SÃO PAULO, 1995, p 304).

Buscamos aqui analisar como os conceitos vinculados à gestão “leve, eficiente e moderna” se expressavam no novo desenho da política. Dentre seus aspectos, destaca-se o estabelecimento de parcerias com o setor privado, citado no referido comunicado, o qual pode ser compreendido como o início de um processo de desengajamento do Estado. A lógica adotada, inspirada nos conceitos do mercado, ampliava o espaço para um processo – que já era prática recorrente – de terceirização de serviços intrinsecamente vinculados à execução da política educacional, via contratação de profissionais com experiência no setor privado.

O Projeto Inovações no Ciclo Básico (IEB), elaborado em 1988, visava, segundo a Seesp, melhorar a qualidade do sistema educacional do Estado. Porém fora planejado, a princípio, para atender apenas às duas séries iniciais do Ensino Fundamental, 1ª e 2ª séries, conforme denominação à época, com o intuito de diminuir tanto a repetência como a evasão escolar. Esse projeto abrangia apenas a grande São Paulo, priorizando escolas em região de baixa renda. Teve o financiamento do Banco Mundial e previa construção e reformas dos prédios das unidades escolares públicas estaduais, além de oferecer capacitação às equipes de recursos humanos, aquisição de materiais didáticos e escolares e desenvolver também projetos destinados aos municípios de fomento à Educação Infantil. O recurso utilizado na implementação desse projeto e concedido pelo Banco Mundial foi da ordem de US\$ 245 milhões.

O IEB foi alterado em 1995 por Neubauer, que instaurou, tanto nos objetivos quanto na estrutura do programa, novas medidas e modificações, que ampliaram as atividades financiadas pelo Banco Mundial. Na época de sua implementação, o Projeto Inovações no Ensino Básico (IEB) recebeu apoio de parte da mídia, que enaltecia as iniciativas da SEE, conforme expresso no *Jornal do Brasil* sobre o Projeto:

A seriedade está, para começar, na montagem do programa. Criou-se um núcleo de gestão estratégica, composto por 100 educadores de vários partidos, profissionais independentes, empresários e até donos de alguns dos melhores colégios privados, que examinaram o problema durante 3 meses conjuntamente

com técnicos da Secretaria e fez recomendações. (Jornal do Brasil, 11 dez. 1991).

A ênfase no lema da qualidade da educação provocou uma aproximação da escola com as empresas. Nessa perspectiva, como afirma Laval (2004, p. 107), “tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial”. As alterações apregoadas no discurso oficial anunciavam a renúncia ao Estado burocrático, com características identificadas como morosas e ineficientes, e a passagem para o Estado gerencial, compreendido como eficaz e ágil. Dessa forma, uma administração orientada por tais princípios defenderia o processo de descentralização e terceirização dos serviços públicos.

A “revolução na produtividade do serviço público”, propalada pela Seesp, foi traduzida nos documentos oficiais produzidos pela SEE, como parte do processo de democratização do Estado e da política, em razão do aumento da

[...] eficiência das políticas públicas pelo controle direto dos usuários. A atual administração tem consciência de que esse processo deverá ser atacado em duas frentes: na reorganização da estrutura atual da Secretaria da Educação e na busca de novas parcerias para prestação dos serviços educacionais (SÃO PAULO, 1995, p.306)

Mudanças foram empreendidas a partir de 1995, movidas pelo estabelecimento de “parcerias” com a Seesp, conforme expresso no Comunicado SE:

[...] abertura institucional de parcerias com outros setores, dentro e fora do Estado; a flexibilidade para adotar soluções alternativas e diferenciadas para ampliar as oportunidades de escolarização e melhorar a qualidade de aprendizagem; a capacidade de coordenar a iniciativa e a atuação de diversos parceiros em torno de prioridades estabelecidas determina uma disposição do atual governo de promover uma mudança significativa nos padrões de gestão, a serem aperfeiçoados através de alguns pontos complementares e essenciais. São eles: racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas. (SÃO PAULO, 1995a, p. 308)

Esse processo de parcerias e terceirização de serviços educacionais redimensionou a atuação da avaliação e do controle da SEE/SP, os quais ganharam centralidade e se tornaram condição *sine qua non* para que o Estado cumprisse seu papel

equalizador, ao mesmo tempo que o setor privado ampliava sua disputa em torno da agenda educacional brasileira (FREITAS, 2012).

A partir da segunda metade da década de 1990, a lógica gerencial passou a concretizar-se por meio de cursos destinados aos diretores de escolas, que deveriam assumir o papel de “gestores” educacionais. Inúmeros projetos, programas e cursos fomentaram ações como:

- Projeto “Facilitando Mudanças Educacionais”, no período de 1997 a 1998.
- Programa “A Escola de Cara Nova”, no período de 1998 a 2000.
- Programa “Circuito Gestão”, no período de 2001 a 2004.
- Projeto “Progestão”, no período de 2004 a 2005.
- Curso de Especialização em “Gestão Educacional”, no período de 2005 a 2006.
- Curso “Gestão para o Sucesso Escolar, em 2009.

O Circuito Gestão configurou-se, entre essas ações, como a de maior duração, atendendo, durante esse período, a mais de 20 mil gestores, entre supervisores de ensino, diretores e vice-diretores de escola, coordenadores pedagógicos, assistentes técnico-pedagógicos (ATPs).

Cabe lembrar que a relação entre a Seesp e professores e professoras do Ensino Fundamental I e II sofreu a intensificação do processo de desestabilização, em razão do Programa de Reorganização da Rede Estadual, implantado em 1996, que reestruturava as unidades escolares para atendimento específico: respeitando a faixa etária dos estudantes, criava uma escola para a criança e uma escola para o adolescente. Ação que, segundo a Seesp, visava à melhoria da qualidade de ensino e da gestão das atividades administrativas e pedagógicas das escolas.

A separação das escolas provocou um maior distanciamento entre os professores que atuavam no ciclo I e no ciclo II, conforme denominação da época, enfraquecendo o coletivo de professores. Para alguns, tal distanciamento pareceu positivo,

sobretudo pela possibilidade de organizar o espaço escolar voltado a um segmento de ensino específico. Porém, para muitas famílias, tal separação causou inúmeros transtornos, pois, anteriormente à reorganização, conseguiam matricular seus filhos com diferentes faixas etárias na mesma escola, e, posteriormente à mudança, impôs-se a obrigatoriedade de separar os filhos em várias escolas, intensificando o deslocamento, o que os fazia peregrinar por várias escolas para levar todos os filhos às aulas.

Para Souza, A (1999, p. 118), é preciso ponderar que, do conjunto de programas que compuseram as reformas do ensino paulista iniciadas na década de 1990, “foi a reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual que maior impacto teve sobre as escolas, desde a promulgação da Lei 5692 de agosto de 1971, que reorganizou os ensinos de primeiro e segundo graus”. A justificativa da Seesp para tal reorganização pautava-se em experiências realizadas em países como Chile e Suécia; outro argumento era de que conciliar oito séries, conforme denominação da época, dentro de uma única unidade escolar prejudicava o atendimento pedagógico.

Por outro lado, o documento resvala para a busca por eficiência, na medida em que considera que a média de 33 alunos por professor tornava as escolas ociosas. De 1995 a 1998, 864 escolas foram fechadas. Segundo Arelaro (1999, p.87):

[...] houve surpreendentemente redução do número de escolas estaduais (no total, 864), que por sua vez traduziriam a denúncia que tem sistematicamente sido feita de que, ao lado da argumentação positiva da redução dos períodos de funcionamento, deu-se, de forma concomitante, expressivo aumento do número de alunos em cada sala de aula, em todos os períodos de funcionamento escolar, com significativa redução no número de professores.

O processo de reorganização das escolas também afetou os docentes da rede estadual, que obrigatoriamente foram transferidos de escolas, perdendo o vínculo com algumas comunidades em cujas escolas trabalhavam, bem como com os demais professores dos diferentes segmentos de ensino. Todas essas mudanças, concretizadas a partir de 1995, trouxeram profundas alterações na organização do trabalho dos professores, diminuindo as possibilidades de desenvolvimento de trabalho coletivo, intensificando as atividades docentes, alterando as relações entre docentes e gestores— tudo isso sob a alegação da má qualidade do ensino público até então oferecido, abrindo, assim, a possibilidade de

implementação de novos projetos, que acabaram por retirar dos professores parte de sua autonomia.

**Progressão continuada:
discurso pedagógico progressista ou atendimento
às estatísticas exigidas pelo Banco Mundial?**

Em 1998 ocorreu a implantação da progressão continuada na rede estadual paulista, via publicação da Resolução no 4/98 de 15/01/98 (SÃO PAULO, 1998) e da Deliberação CEE 9/97 (SÃO PAULO, 1997). Esta expressa as demais ações conjuntas que serão implementadas juntamente com o sistema de progressão continuada.

A ideia de progressão continuada, ancorada na adoção de novos articuladores para os tempos e os espaços da escola, pautando-se em outra concepção de conhecimento e de poder, possibilitaria, em sua origem, o rompimento com a forma de escolarização seriada. Ou seja, favoreceria o rompimento com a padronização do ensino, levando em conta diferentes ritmos de aprendizagens, desde que, como afirma Freitas (2003), se garantissem aos docentes as condições objetivas de trabalho e a formação necessária para que fizessem parte, não só da implementação, mas do planejamento de um trabalho dessa natureza.

A concepção de escola embutida na lógica neoliberal pressupõe que a desigualdade social possa ser compensada pela escola por meio dos recursos pedagógicos e do aprimoramento de técnicas e métodos de ensino que serão replicados nos cursos de formação em serviço. Segundo Guilherme (2000), a implementação da progressão continuada teve forte repercussão entre os docentes: segundo estudo do autor, a reação dos professores era de revolta, por não terem tido oportunidade de participar do debate sobre tal decisão. Sentiam-se impotentes diante das decisões pouco democráticas que eram tomadas.

Nessa perspectiva, a progressão continuada foi, então, implementada pela Seesp, visando ao alinhamento da escola às necessidades do processo de reestruturação produtiva, ou seja, tinha como intuito apenas a diminuição de gastos com a repetência e a evasão.

Com a progressão continuada, os alunos do Ensino Fundamental só poderiam ser reprovados ao final de cada Ciclo, ou seja, na 4ª e na 8ª séries. Dessa forma, retirou-se do professor a decisão final nas demais séries. Esse processo, de certa forma, gerou entre os docentes um sentimento de desprestígio, ao mesmo tempo que se intensificava o processo de culpabilização dos professores alfabetizadores, que acabavam sendo responsabilizados, pelos professores do Ciclo II, pelo fato de os alunos chegarem a eles despreparados, como foi possível perceber nas entrevistas realizadas: *“Os professores do ciclo II acham que nós não cumprimos nosso trabalho, para eles os alunos sempre chegam com déficit de aprendizagem, eles sempre culpam a gente, mas não olham como estes alunos chegaram, igual ao Saesp”* (Professora 9, 08 dez. 2011).

Acirrou-se, assim, entre os professores do Ciclo I e do Ciclo II, uma tendência à culpabilização que se ampliou: esses docentes, já separados de unidade escolar pelo processo de reestruturação proposto pela Seesp, com a implementação da progressão continuada, passaram a responsabilizar uns aos outros pelos resultados advindos desse processo. Ao mesmo tempo, os diretores de escola e os supervisores de ensino receberam orientação sistemática para assumirem o papel de avaliadores da qualidade do ensino ofertado. Assim, ficou claro que as mudanças engendradas nas políticas educacionais, sobretudo a partir de 1995, abriram caminho para a denominada “revolução gerencialista”, que passou a fomentar inúmeras alterações na organização do trabalho docente no interior das escolas públicas estaduais paulistas.

Consolidando novos padrões de gestão: a “revolução gerencialista”

O funcionamento de um sistema educativo em consonância com o mercado é peça-chave para moldar o homem flexível, polivalente, competitivo, individualista, preocupado em desenvolver e ajustar o que essa concepção compreende como sendo suas competências e habilidades, a fim de atender às demandas do capital. A reorganização do capitalismo que revigora a teoria do capital humano, neste contexto, passa a:

[...] ditar o ideário e o programa a serem implantados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional. (ANTUNES, 2008, p.40).

Conforme salienta Silva (1995, p. 12): “o projeto neoliberal, envolve centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista”. Nessa perspectiva, instala-se uma lógica que privilegia a competitividade e o individualismo e se materializa por meio de mecanismos que promovam altos índices de produtividade, com redução de custos. Dessa forma, ocorre a conversão das condições materiais para questões de cunho pessoal, conforme assinala Sennett (2006).

A conexão entre o neoliberalismo e a educação básica pública também se dá pelos aspectos da gestão do trabalho que se aproximam daqueles criados sob a égide da organização flexível do trabalho; pelas condições de financiamento das políticas educacionais; pela noção de competências contida nas reformulações curriculares, na cultura de desempenho e no refinamento das formas de avaliação externa desenvolvidas por agências nacionais inspiradas nas internacionais.

Para os que compartilham das teses vinculadas ao ideário neoliberal, o sistema educacional enfrenta uma grave crise que tem como centro sua própria ineficácia e ineficiência. Segundo eles, todas as crises educacionais são resultado de uma

universalização desordenada da educação. Trata-se de uma crise de qualidade advinda de sua própria improdutividade, que se expressa nas práticas pedagógicas dos professores e na má gestão administrativa das instituições escolares (GENTILI, 1996).

Assim, a lógica produtivista passou a nortear o planejamento educacional, ao mesmo tempo que postulava o declínio das funções do Estado e de sua administração. Assim, fomentaram-se as alterações de cunho gerencial, que foram implementadas de forma mais contundente com a reforma do Estado, em 1995, induzida pela filiação neoliberal. Bresser Pereira (1997, p. 7) assim explica a crise do Estado que teve início na década de 1970: devido a “seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de emprego e do aumento das taxas de inflação, que, desde então, ocorreram em todo mundo”.

É possível apreender que as razões anunciadas para a reforma do Estado têm sua origem nas mesmas argumentações da lógica neoliberal, pleiteando a necessidade de reformas fiscal e da previdência, diminuição dos monopólios estatais, além do enxugamento da administração pública. A reforma do Estado deveria se alterar principalmente em seus aspectos administrativos (BRESSER PEREIRA, 1997).

Nos anos 1990, com a emergência de um novo padrão de modernização capitalista – a transição do fordismo à acumulação flexível –, algumas mudanças foram encontradas pelo capital para a retomada do crescimento econômico. Foi nesse contexto que o Estado brasileiro redefiniu sua política educacional em consonância com a reforma do Estado.

Christian Laval (2004), ao evidenciar os efeitos das teorias econômicas de cunho neoliberal sobre as políticas educacionais, destaca que, no caso francês, essas orientações foram implementadas de maneira camuflada, fomentando a onda neoliberal que pretende que as instituições educacionais aceitem, naturalmente, ser “gerenciadas” por demandas individualistas como um bem capital.

A passagem da compreensão da educação como direito para mercadoria cria, gradativamente, uma noção “natural”, de forma a tentar apagar da memória do cidadão a

ideia de educação como direito, deslocada para a noção de oportunidade e, portanto, como objeto de livre escolha no mercado. De acordo com o autor, esse é um dos motivos da arrancada das políticas neoliberais no segmento educacional que compreende este, entre outros direitos sociais, como mercadoria (LAVAL, 2004).

O que foi explicitado por Laval acerca da educação como mercadoria pode ser observado na entrevista do então Secretário da Educação do estado de São Paulo, Paulo Renato de Souza:

Existe um terrível preconceito nas universidades públicas contra o setor privado. Ali, qualquer contato com as empresas é visto como um ato de **venda ao sistema**. Como se as instituições públicas fossem sustentadas por marcyanos e não pelo dinheiro do governo, que vem justamente do sistema econômico. O resultado é que, distantes das empresas, as universidades se tornam menos produtivas e inovadoras. (SOUZA, 2009, p.19.,grifo nosso)

Dentro desta lógica, faz-se necessário reestruturar o processo educativo, a fim de que este acompanhe a reestruturação social, “[...] a passagem do controle público da educação e da escola, regido pela sociedade (político), para o controle privado (econômico), diretamente regido pelo mercado, segundo os preceitos do neoliberalismo” (HIPOLYTO, 1999, p. 93).

O neoliberalismo, como visto, associado à teoria do capital humano, é compreendido por Frigotto (2001) como uma teoria voltada para justificar as incoerências presentes no sistema capitalista, de forma a sustentar as desigualdades preexistentes, imprimindo nas relações educacionais a lógica concorrencial e de *performance*, que, segundo seus defensores, pode funcionar também no interior da escola, em forma de cultura do desempenho, fazendo com que as relações de trabalho se tornem cada vez mais “pulverizadas e flexibilizadas” (LAVAL, 2004, p. 321), instaurando um crescente processo de individualização.

Saviani (1985), em sua obra *Escola e democracia*, cunhou o termo “tecnicismo”, que, segundo ele, se pauta no pressuposto da neutralidade, ancorando-se em princípios como: racionalidade, produtividade e eficiência. Esta concepção apregoa a necessidade de reorganizar o processo educativo, a fim de torná-lo mais operacional e produtivo e, para tanto, faz-se necessário redefinir o trabalho docente. Este conceito,

segundo Freitas (2011), se aplica ao modelo neoliberal que talhou a política educacional nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1995 na SEE/SP, por meio das diretrizes educacionais defendidas na primeira gestão do governo Mário Covas (1995-1998), aprimora-se com o passar do tempo, sobretudo com a instituição da Prova de Mérito.

A chamada Prova Mérito surgiu a partir do Programa “Mais qualidade na educação”, criado no governo de José Serra, pela Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 (SÃO PAULO, 2009a), que posteriormente, em 2011, foi alterada pela Lei Complementar nº 1.143/11 (SÃO PAULO, 2011). A promoção por mérito é alcançada por meio de uma prova, cuja inscrição é facultativa aos funcionários do quadro do Magistério e está disponível a todos os integrantes do magistério, efetivos ou ocupantes de função atividade (OFA), abrangidos pela Lei Complementar 1.010, de 1 de junho de 2007, ou seja, os estáveis. Eles podem realizar a Prova Mérito, desde que atendam aos critérios estipulados para sua realização:

- estar em efetivo exercício;
- estar vinculado à rede por, no mínimo, quatro anos ou 1.460 dias, em período contínuo ou não, no exercício do cargo e/ou função;
- ter permanecido em uma mesma unidade escolar, por, pelo menos, 1168 dias de efetivo exercício;
- ser assíduo, tendo obtido no mínimo 2.304 pontos, considerando o sistema de aferição de frequência do Estado.

Além destes critérios previstos para poder prestar a prova, esta Lei prevê que apenas 20% dos profissionais integrantes do quadro do magistério aprovados serão beneficiados em cada uma das faixas estipuladas, dentre aqueles que atingirem o desempenho mínimo exigido, conforme a tabela 6:

Tabela 6 – Pontuação mínima exigida para evolução funcional por mérito

Faixa			Pontos
I	para	II	6
II	para	III	7
III	para	IV	7
IV	para	V	8
V	para	VI	8
VI	para	VII	9
VII	para	VIII	9

Fonte: Lei complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009.

Os profissionais que atingem o desempenho mínimo são classificados de acordo com novos critérios, sendo estes: 1) maior pontuação no processo avaliativo; 2) maior tempo de permanência na unidade escolar; e 3) maior pontuação na tabela de frequência. Aqueles que não alcançarem a pontuação exigida, poderão se submeter a nova avaliação no ano seguinte, a fim de buscar a promoção de sua evolução por mérito. Os critérios estipulados, tanto para o acesso à realização das provas, quanto para a progressão, caso se alcance a pontuação exigida, ferem os direitos trabalhistas conquistados ao longo da constituição do trabalho docente, pois, como informa Mattos (2012, p. 50):

Os critérios estabelecidos para a participação no processo de avaliação por mérito são excludentes, especialmente, no que se refere à frequência, pois de acordo com a tabela constante no decreto 55.217, de 21 de dezembro de 2009, a pontuação mínima de frequência que o docente deve somar é de 2.304 pontos, contados 30 pontos mensalmente, acrescentando-se mais 30 se não houver ausência no mês, porém a cada ausência subtrai-se 1 ponto até o limite de 15; acima de 15 ausências a pontuação do mês é zerada.

Este processo meritocrático fomenta um crescente processo de individualização entre os docentes, pautado na competitividade, e cria novas categorias entre os professores, fazendo com que, na mesma escola, atendendo ao mesmo segmento de ensino, com a mesma carga horária, professores ganhem salários diferenciados. Segundo Marques (2012, p. 73).

O processo de promoção, realizado em 2010 teve 135.841 candidatos inscritos, dos quais 96.042 prestaram a prova e 81.526 foram aprovados. Desse montante, apenas 89.389 (40% dos inscritos) apresentaram os requisitos, 81.526 foram aprovados e 44.569 foram promovidos.

Em 2011, o então secretário da educação, Herman Cornelius Volward, apresentou, os cinco pilares que estruturam o programa “Educação: Compromisso por São Paulo”, quais sejam:

1. valorizar e investir no desenvolvimento do **capital humano** da secretaria (grifo nosso);
2. aprimorar as ações e a gestão pedagógica da rede com foco nos resultados dos alunos;
3. lançar as bases de um novo modelo de escola e um regime na carreira do magistério mais atrativo;
4. viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o programa; e
5. mobilizar, engajar e responsabilizar a Rede, os alunos e a sociedade em torno do processo de ensino e de aprendizagem.

Porém, com os pesquisadores do Observatório²⁰ e a partir dos dados levantados, o programa foi desenvolvido:

- sem que a meta de longo prazo viesse acompanhada de proposta orçamentária;
- com baixa institucionalidade nas parcerias com o empresariado no contexto do programa;
- com pouca participação da comunidade escolar na elaboração e no desenvolvimento do programa, e apenas com representantes do empresariado para o acompanhamento previsto;
- com instituição de salário diferenciado apenas aos professores cujas escolas eram contempladas pelo programa, representando 0,1% das escolas paulistas.

As justificativas da eficácia, da qualidade e da redução de custos parecem ser evidências indiscutíveis e desejadas por toda sociedade, posto ser indubitável que é bem-vinda a melhoria da qualidade educacional. Porém faz-se necessário analisar quais os

²⁰ O Observatório da Educação é um Programa da Ong da Ação Educativa, criado em 2002, com a finalidade de disseminar informações, para sociedade civil, acerca das políticas educacionais implementadas pela rede pública de Ensino.

efeitos de tais ações no trabalho docente no interior das escolas, bem como na representação social que se tem feito acerca dessa atividade.

Quanto à inserção de processos avaliativos do trabalho docente, parece ser válido que os docentes sejam avaliados, mas é importante considerar os efeitos desse processo no trabalho docente e também na atratividade da carreira, sobretudo em tempos em que os processos de avaliação externa se têm refinado.

Estas orientações são refletidas na organização do trabalho docente e desencadeiam uma agudização no processo de precariedade nas relações de trabalho dos docentes, que serão aprofundadas no capítulo III.

CAPÍTULO III

**O TRABALHO DOCENTE
EM TEMPOS DE AVALIAÇÃO**

Este capítulo visa discutir as transformações ocorridas no trabalho docente, à luz da problematização dos processos de avaliação externa do sistema de ensino estadual paulista, política educacional que se instalou na SEE-SP desde 1996. A indagação que orienta esta análise é a articulação entre o sistema de avaliações externas e o trabalho dos professores alfabetizadores, considerando a lógica e a compreensão acerca da educação, conforme analisadas no capítulo anterior.

Ao retomarmos os primeiros estudos e pesquisas sobre educação no Brasil, observamos que a alfabetização foi, desde o início, seu principal objeto, e ainda na atualidade saber ler e escrever é um indicador de referência para analisar o estado educacional do País, como desenvolvido no primeiro capítulo.

A questão do analfabetismo, conforme Freitas e Biccás (2009), desde a década de 1920 já representava um entrave para o processo de industrialização brasileira. Segundo Mortatti (2010, p. 330), mesmo antes da proclamação da República, “o ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos”; porém, somente na primeira década da República, com o surgimento das reformas de instrução pública citadas no Capítulo I, a alfabetização se tornou ferramenta estratégica para o processo de modernização do País.

Diante dos altos índices de analfabetismo encontrados, caberia ao Estado enfrentar esse quadro educacional como uma questão pública. A noção de *atraso* do País era justificada a partir das pesquisas da época e incentivaram uma “reformulação cultural”, conforme apontam Freitas e Biccás (2009).

Tanto o pensamento pedagógico como o político, que se desenvolveram a partir da expansão do capitalismo até o começo do século XX, pautaram-se no entendimento de que a noção de progresso estava diretamente relacionada ao crescimento econômico. Nesse sentido, a ação pedagógica passou a ter a função essencial de unificar os novos valores culturais próprios do novo modelo capitalista.

No contexto das guerras mundiais e da crise do capitalismo, surgiu a necessidade de reestruturar o papel da educação; ou seja, se antes o valor do trabalho docente se constituía pela ação pedagógica escolar, com vistas à formação integral do cidadão, ela passou, depois, a buscar os benefícios individuais e sociais, tendo como medida seu valor econômico, com ênfase na formação de recursos humanos (TEDESCO, 1981).

Os diagnósticos educacionais realizados entre 1924 e 1926 provocavam afirmações que rotulavam o Brasil como sendo composto por

um povo retardatário, doente, mal organizado, de péssimas finanças, vida econômica perturbada, cultura diminuta, lentidão no trabalho, atraso social, parasitismo político, [que] não só desorganiza as suas relações no exterior, mas cria uma vida nacional deficiente, anárquica, pobre, senão mais ou menos servil e periclitante. (LEÃO, 1924, apud FREITAS; BICCAS, 2009, p. 42).

Esse depoimento expressa uma concepção na qual a educação é entendida como um instrumento destinado à correção das distorções existentes, cuja força padronizadora teria a função de fortalecer os laços sociais, rompendo com a marginalidade.

Diante desse cenário, o ensino da leitura e da escrita representava o instrumental necessário para romper com esse quadro tido pelos representantes do poder público como alarmante. Enfrentar o subdesenvolvimento do País demandaria mudanças no campo da educação, começando pelo processo de alfabetização, que precisaria ser estendido, sobretudo nos centros urbanos. Dessa forma, no início da industrialização, seria necessário expandir o ensino primário, equivalente hoje aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

De acordo com dados de 1920 a 1970 do IBGE na Tabela 7, é possível observar a alteração dos índices de analfabetismo no Brasil:

Tabela 7 –Taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos e mais - 1920-1970 - (em %).

Ano	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6

Fonte: Censo IBGE, apud Freitas e Biccias, 2009, p. 225.

Diante dos altos índices de analfabetismo no início do século XX, caberia ao Estado enfrentar esse quadro educacional como uma questão pública. Assim, passou-se a reorganizar a esfera pública, com a intencionalidade de promover mudanças para que o “povo” pudesse “ser regenerado” por meio da educação.

A partir de 1937, ações desencadeadas pelo Estado Novo, fundado por Getúlio Vargas (1937-1945), voltaram-se para o desenvolvimento científico e tecnológico, momento em que foi inaugurado, em 1937, o atual Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), sob o nome de Instituto Nacional de Pedagogia. Posteriormente, em 1951, surgiram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o papel principal de orientar a pesquisa educacional.

Dentre as várias ações efetivadas por estes órgãos: Inep, Capes e CNPq, destacaram-se a ênfase nas campanhas de alfabetização e a preocupação em organizar novas experiências, tendo como importante ferramenta a estatística, como afirma Lourenço Filho (1998, p.72): “É evidente que, como fenômeno político e, portanto, fenômeno de massa, a educação só apresenta seus verdadeiros delineamentos, a sua marcha de execuções

e seus resultados pelas estatísticas”.

A estatística tornou-se útil e necessária tanto ao planejamento educacional brasileiro, contribuindo para fomentar políticas educacionais, como também para o campo de pesquisa em educação, oferecendo dados necessários à compreensão de alguns problemas educacionais, como, por exemplo, o analfabetismo. O enfrentamento de tal questão dependia necessariamente de um levantamento estatístico que evidenciasse o total de sujeitos que se encontravam nessa condição, bem como a forma como estão distribuídos pelo País e quais suas variantes.

Muitas outras temáticas também dependem de dados quantitativos, como as análises de fluxo escolar, financiamentos educacionais, universalização escolar, evasão/reprovação entre outras. Porém, o maior avanço que pode ser observado no Brasil, nas últimas décadas, refere-se ao uso de metodologias quantitativas nas avaliações de rendimento escolar, que refinaram os mecanismos voltados à quantificação desses aspectos da educação (GATTI, 2004).

Os índices estatísticos começaram a ser utilizados no planejamento educacional como ferramenta capital. Porém, segundo Freitas (2007), os processos de mensuração somente se instituíram de forma mais organizada a partir da década de 1950, com a institucionalização das pesquisas, que se tornaram mais acadêmicas e científicas; e, dessa forma, o valor da mensuração passou a relacionar-se diretamente com propostas de gestão educacional (FREITAS, 2007, p.9). Segundo Gatti (1987), o uso da estatística nesse período foi fundamental para o planejamento de políticas educacionais no Brasil.

No período da ditadura militar, de 1964 a 1985, o modelo educacional adotado pautou-se no tecnicismo, visando acelerar a modernização capitalista, enquanto se colocava foco central na criação de uma sociedade industrial. Nesse período, o processo taylorista presente na organização do trabalho industrial, que separava o planejamento da execução, com parcelamento do trabalho, foi também transferido para a esfera educacional, o que favoreceu a instauração definitiva de práticas da avaliação educacional (FREITAS, 2007); porém ainda não em nível nacional, ou seja, não em larga escala, como na atualidade.

Na década de 1980, o processo de universalização da educação, na maioria dos países da América Latina, foi caracterizado por forte dubiedade, posto que, por um lado, ampliou o acesso à educação, mas, por outro, instituiu uma educação provida, em grande parte, de conhecimentos simplificados e compreendidos por Sampaio (2002) como mínimos.

A opção pela universalização trouxe desafios para a política educacional e para as escolas: a presença de crianças oriundas de famílias com profundas diferenciações de capital cultural, conceito cunhado por Bourdieu (1998) que explicita as desigualdades sociais refletidas no âmbito escolar. Ou seja, o acesso à educação não foi acompanhado por ações políticas e pedagógicas que garantissem às camadas populares conhecimento capaz de contribuir para a mobilidade social.

Conforme apontam Biccás e Freitas (2009), são incontáveis as falas que reforçam a ideia de que o Brasil é

um país assentado em desigualdades em decorrência da escola pública que fizemos, quando, na verdade, fizemos a escola pública que fizemos justamente porque fizemos um país assentado em desigualdades, por vezes gritantes. (BICCÁS; FREITAS, 2009, p. 31).

Na década de 1980, ampliaram-se as pesquisas acerca de taxas de rendimento e fluxo escolar, e os altos índices de abandono e reprovação nas séries iniciais desencadearam estudos sobre o chamado “fracasso escolar”²¹.

As ditas “dificuldades de aprendizagem” passaram a interessar a diferentes campos de conhecimento, como a Medicina, a Psicologia, as Ciências Sociais e, posteriormente, a Psicopedagogia, entre outros, que buscam aportes teóricos diversos, a fim de analisar os dados estatísticos considerados alarmantes, ao mesmo tempo que foi incorporada à esfera educacional a noção de competência.

²¹ Sobre fracasso escolar nas séries iniciais, ver *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto, 1999.

A lógica das competências: da empresa à escola

No final dos anos 1980, mais precisamente em 1988, realizou-se a primeira avaliação em larga escala dos Ensinos Fundamental e Médio no território nacional. Essa avaliação recebeu do MEC, a partir de 1991, a denominação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Já na década de 1990, os sistemas de avaliação ganharam centralidade nas políticas educacionais, abarcando também as avaliações em larga escala destinadas ao Ensino Médio e aos cursos superiores (Enade), inclusive por sugestão de órgãos internacionais e do Ministério da Educação e da Cultura, sob a justificativa de garantir qualidade na educação. Na avaliação de Franco e Bonamino (1999, p.110):

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste [...]. Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP.

Na década de 1990, o Ministério da Educação passou a divulgar como objetivo principal a melhoria da qualidade de ensino, a partir da mudança e da reestruturação do currículo por *competências*; da avaliação institucional com base no julgamento do desempenho; da descentralização da gestão dos sistemas e das unidades de ensino.

Em termos da administração pública – no tocante aos funcionários do Estado que atuam nas escolas –, as políticas educacionais desse período, com foco na produtividade, partiam do pressuposto de que o professor é supostamente desinteressado, já que é um funcionário público. E assim, por meio dessa premissa, justificavam-se as medidas de desregulamentação de direitos dos professores, visando instaurar mudanças que revertessem em ganhos de produtividade, como redução de custos e diminuição da evasão e da repetência. “Justifica a ruptura com uma política de universalização dos direitos e vantagens e sua substituição pela competição no mercado por melhores condições de

trabalho (DUARTE, 1997, p. 256).

A presente análise visa debater as formas de avaliação com vistas à melhoria da educação. Contudo, a pesquisa realizada indica que a concepção presente nas propostas avaliativas partia do pressuposto de que houvesse, nas escolas, profissionais “naturalmente desinteressados” e, portanto, tornava-se imperativo estabelecer um processo avaliativo capaz de identificar e quantificar as exigências requeridas e seu respectivo alcance. Essa visão que se criou em torno do professor também foi expressa nas entrevistas, como afirma uma das professoras entrevistadas: *“Fica parecendo que a gente não se importa e que trabalhamos de qualquer jeito, que somos descomprometidos e isso não é verdade, se for ver, estamos mais preocupados com a aprendizagem dos alunos do que com o nosso salário”* (professora 9, 08 dez. 2011).

Mas é importante ir além das aparências, a fim de apreender as repercussões desse processo no trabalho realizado. Nesse sentido, ao analisar os efeitos da avaliação externa, é necessário considerar a noção de competências à luz dos estudos de LucieTanguy (1999), em sua investigação sobre o processo de modernização e a formação profissional, desencadeados na França após a Segunda Guerra. De acordo com a autora (2002, p. 70), “[...] a noção de competências se impôs na escola, há alguns anos, essencialmente por meio da avaliação”.

Na obra *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*, produzida por Ropé e Tanguy (2002), foi analisada a repercussão da noção de competência no âmbito da educação e do trabalho no contexto francês: o ideário da competência não se restringe a um modismo passageiro, mas visa moldar uma noção de realidade social marcada pela eficácia e pelo desempenho, e a competência é o único caminho para seu alcance. De acordo com as autoras, os usos que se têm feito da noção de competência não possibilitam uma definição única e conclusiva, pois ela se expressa de formas diversas, a depender do lugar e dos sujeitos que a utilizam, em diferentes esferas, como a economia, o trabalho, a formação, etc. (TANGUY; ROPÉ, 2002, p. 16).

Para as autoras, a lógica das competências apoia-se no desempenho e na eficácia voltados à produtividade. Apesar de a educação ter atendido muito antes aos

interesses do capital, foi a partir dos anos 1970 que ela se aproximou de forma mais definitiva do modelo empresarial, na França. Todavia, nos anos 1980, essa noção se institucionalizou na esfera educacional, instalando a transformação dos currículos e dos processos de avaliação, isso porque já havia sido naturalizada em outros meios, ou seja, tornara-se comum discursivamente (TANGUY; ROPÉ, 2002). De acordo com o estudo das autoras, no caso francês, a noção de competência não desencadeou apenas mudanças de ordem estrutural no sistema educativo, mas causou repercussões no próprio conhecimento escolar, bem como nos conteúdos ensinados nos diferentes campos do conhecimento, analogamente ao que ocorreu no Brasil em diferentes épocas.

Apesar de todos os seres humanos terem como inerentes inúmeras “competências” construídas durante seu desenvolvimento, em seu processo de humanização, a ênfase específica em torno de “perfil” previamente delineado e ajustado especificamente à melhoria da qualidade dos processos produtivos surgiu como um dos elementos históricos do processo de reestruturação capitalista (MACHADO, 2007) e como uma distinção competitiva, em que são mais valorizados os conhecimentos relativos a situações práticas e concretas.

Ramos (2002) também se deteve na análise da noção de competências. Em sua obra *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*, a pesquisadora aborda a forma como a noção das competências – surgida no Pós-Guerra, a fim de organizar as relações sociais de trabalho e educativas no mundo produtivo – enfraquece o conceito de qualificação, o qual, segundo Ramos (2002), cedeu lugar à noção de competência, por conta dos aspectos que passaram a ser valorizados, como a noção da eficiência produtiva e de competitividade. Nessa perspectiva, os problemas da educação passaram a ser interpretados como problemas de formação, ancorando-se em atributos pessoais no âmbito das experiências subjetivas.

Para Duarte (2004, p. 5, p. 8), o ideário neoliberal, associado à noção de competências, garantiu o avanço das:

[...] pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” que são, antes de mais nada, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento

objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.

.....
O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para superação do problema, isto é, um caminho para formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população.

Este lema do “aprender a aprender” ganhou força no espaço educacional, sobretudo na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que deu origem aos quatro pilares da Educação²², quais sejam: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e a aprender a ser.

O relatório da Unesco sobre Educação para o século XXI, ao ser lançado no Brasil em 1998, contou com o apoio do então ministro Paulo Renato de Souza, que se pronunciou da seguinte forma: “Assim, estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira” (DELORS, 2006, p.10).

Dessa forma, esse pronunciamento expressa a adesão brasileira ao modelo do “aprender a aprender”, que traz consigo uma novaobjetivação do trabalho docente, na qual o professor deve adaptar-se às novas demandas instituídas, que, por sua vez, alteram a organização de seu trabalho, pois, nesse contexto, o modelo tecnicista surge revigorado. Como afirma Freitas (2012), o governo de Fernando H. Cardoso assumiu, por intermédio de seu Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, e equipe, o neotecnicismo, sob a forma da “meritocracia” e da “responsabilização”.

A “pedagogia tecnicista”, advinda deste modelo, ancora-se no “pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”, situação análoga ao sistema fabril, em que o produto final é compreendido como decorrência da organização do processo de trabalho. Tal ideia se aplica ao movimento que acompanhou as mudanças educacionais nas últimas décadas, sob o

²² Sobre os quatro pilares da educação, consultar o relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, que, no Brasil, foi publicado em forma de livro, cujo título é: *Educação: um tesouro a descobrir* (São Paulo: Unesco; MEC; CORTEZ, 1999). “Os quatro pilares” são descritos no 4º capítulo desta obra, nas páginas 89-102.

emblema do “aprender a aprender”. Nessa reedição neotecnicista, as avaliações externas ganham centralidade.

Para Duarte (2004), esse lema esteve presente tanto no ideário escolanovista, quanto no construtivismo: ambos defendiam, cada um à sua maneira, a ideia de que as aprendizagens devem ser realizadas individualmente, sem transmissão. Se, antes, a iniciativa do processo de ensino estava no professor, agora se deslocava para o aluno, como centro do processo educativo. Nessa perspectiva, mais importante do que o ensino é a aprendizagem. Nas palavras de Saviani (2008, p. 13), passou-se, assim, a “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Tal organização seria mais desejável e ajudaria a construir a autonomia dos indivíduos na escola, pois a aprendizagem por transmissão poderia, muitas vezes, dificultar a aprendizagem, impossibilitando a autonomia.

Nas palavras de Duarte (2004, p. 52): “Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir o conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos”. Nessa lógica do “aprender a aprender”, os métodos de ensino são mais importantes do que o próprio conhecimento. Essa concepção é expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados no ano 1996 (BRASIL, 1996, p. 31), onde se afirma que

o professor é visto, então, como facilitador no processo de busca do conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

O professor assume, nessa perspectiva, um papel de facilitador e estimulador na construção do conhecimento, cabendo-lhe desenvolver as “habilidades e competências” exigidas pela proposta curricular orientada por tais conceitos. Conforme afirma Oliveira (2008, p. 7), nesse contexto, os professores acabam sentindo-se pressionados “a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola”.

Alguns poderiam apreender tais resistências como falta de compromissodocente, como desinteresse do professor em atualizar-se, por já se terem acomodado, sobretudo os que ocupam cargos estáveis, mas vale ressaltar que, para muitos docentes, a busca das metas e de competências, na verdade, de certa forma, esvaziou o conteúdo de seu trabalho – e as novas competências a eles designadas, na verdade, pouco contribuem para a melhoria da qualidade da educação. O trecho de uma das entrevistas realizadas expressa bem esta noção:

É um absurdo ficarmos focados só naquele rol de competências de língua portuguesa e matemática, e as outras disciplinas? E a história, geografia, ciências não fazem parte do ensino, não precisam ser ensinadas? Mas eles querem focar se fizermos só isso estaremos aí sim sendo negligentes, isso tudo gera uma angústia danada e quando a gente critica isso, somos tidos como resistentes (professora 8, entrevista, 10 dez. 2011).

Nesse contexto, faz-se necessário considerar também a noção de autonomia, presente nos discursos sob a ótica neoliberal, o que pode significar exclusivamente a descentralização de aspectos administrativos da instituição escolar que, embora pareçam autônomos, continuam sendo regulados, na realidade, por uma nova organização do trabalho, com a instituição de dinâmicas e mecanismos a partir do modelo mercantil, que não consolida práticas educativas emancipatórias, mas institui modelos prescritivos e padronizados (HYPOLITO, 1999).

Se a descentralização não vier acompanhada por mudanças nas condições de trabalho, com insumo de mais recursos econômicos destinados à formação docente, essas medidas serão ineficazes. Como exemplo, temos o modelo estadunidense, cujos resultados da “gestão descentralizada” evidenciaram que a autonomia, por si só, não logrou êxito significativo na melhoria da qualidade da educação (SANTOMÉ, 2003).

Contudo, o que se pode observar é que a inserção dessa noção de competência abriu caminho para ações que vão além do currículo, como veremos no capítulo IV. As políticas educacionais partidárias da noção de competências acabam por deslocar a função social da escola como produtora de conhecimento e passam a compreendê-la como espaço de formação para o trabalho, desenvolvendo os conhecimentos tidos como úteis e práticos para o mundo do trabalho.

De acordo com as análises tecidas por Duarte (2004), Ramos (2002) e Tanguy e Ropé (2002), a noção de competências encontrou uma seara fértil no âmbito das ciências cognitivas, na perspectiva do que Ramos (2002) denominou como a “psicologização da questão social”.

A instalação de uma lógica, na esteira da noção de competências, privilegia a chamada cultura do desempenho entre os professores (NOSELLA, 2010), o que se materializa na adoção de mecanismos que assegurem índices de produtividade capazes de atender à lógica da redução de custos e da competitividade entre as escolas. Seguem-se, assim, princípios idênticos aos do mercado.

A cultura do desempenho escolar impõe-se a partir de 1985 e vigora até hoje. A crise dos paradigmas teóricos, a expansão dos Programas de Pós-graduação em Educação, a explosão do ensino superior privado e a competição mercadológica internacional (marketing e “ranqueamento”) representaram as condições remotas dessa cultura: a CAPES, de instituição criada e voltada para a formação dos quadros docentes do ensino superior, virou instituição de avaliação e “ranqueamento” escolar; as secretarias de educação dos Estados deixaram de ser instituições de orientação e apoio didático para serem instituições de avaliação externas e de monitoramento das escolas. (NOSELLA, 2010, p.45)

A institucionalização das avaliações em larga escala, a partir desse período, ganhou terreno, sobretudo a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 pelo governo federal (Inep/MEC). Trata-se de uma avaliação externa em larga escala, com o objetivo de apresentar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, oferecendo indicativos sobre a qualidade do ensino público e privado oferecido à população. Ao longo dos anos, o Saeb foi sofrendo modificações e variando as séries avaliadas.

Em 2005, foi reestruturado, passando a ser constituído de duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é realizada, por amostra, nas redes públicas e privadas do País, para alunos matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, aplicada de forma censitária aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das três esferas públicas do País. Ambas são realizadas em intervalos de dois anos.

A Prova Brasil viabilizou a análise do resultado de todos os alunos; e o cálculo dessa Prova passou a ser atrelado ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que vincula o resultado da prova aos dados do fluxo escolar que servirão de base para o estabelecimento das metas a serem alcançadas pelas escolas até o ano de 2021. Esse modelo serviu de referência para que a SEE/SP criasse o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que passamos a analisar.

A criação do Saresp

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo foi criado em 1996, pelo então Governador Mário Covas, estando à frente da SEE/SP a secretária Teresa Roserley Neubauer da Silva. A intenção, segundo a SEE/SP, era realizar uma avaliação da qualidade do ensino a partir dos resultados do Saresp. Depois, por meio da Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000 (SÃO PAULO, 2000), instituiu-se o bônus, destinado aos professores e aos funcionários a partir dos resultados dos alunos nas avaliações do Saresp. Posteriormente, em 2007, surgiu o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo): é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) dos Ensinos Fundamental e Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo Idesp, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Saresp e o fluxo escolar.

O Idesp, de acordo com a Lei Complementar 1078, de 17 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008), instituiu Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, afirmando, em seu artigo 5º, que

a avaliação de resultados a que se refere o § 1º do artigo 3º desta lei complementar será baseada em indicadores que deverão refletir o desempenho institucional no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de **desenvolvimento**

gerencial e de absentéismo (SÃO PAULO, 2008, , grifo nosso) .

É possível observar o aprimoramento do tratamento dos índices das escolas: os resultados insatisfatórios (do ponto de vista da política) passaram a servir de justificativa à implementação de uma cultura do desempenho, tendo como pano de fundo a noção de competência que tem norteado as políticas educacionais, conforme expresso pelo Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Costa Souza, que assumiu a secretaria em 2009:

O sistema educacional, que no passado se organizou para atender a demanda de cada geração, tem que se reorganizar para atender às novas necessidades, particularmente para oferecer educação ao longo de toda a vida para todos os cidadãos. [...]. Desenvolveram-se conceitos referentes à capacidade de aprender e se definiram as habilidades e competências necessárias. Neste ponto, ousou dizer que a pedagogia deu um grande salto no conhecimento empírico, pois passou a contar com **indicadores quantitativos para fixar metas e objetivos para todo o ensino básico**, dentro das novas exigências da sociedade do conhecimento. Mais importante ainda, foram desenvolvidos instrumentos de medição destas habilidades e competências, através de sofisticados sistemas de avaliação de alunos. Foram construídas escalas de aprendizagem que permitem comparações no tempo e no espaço das habilidades e competências dos estudantes. A partir desses avanços é possível contar com instrumentos precisos e de caráter universal para medir aquilo que se espera da escola na sociedade do conhecimento: desenvolver a capacidade de aprender nos nossos jovens. (SOUZA, A 2009, p.19, grifo nosso).

Este trecho do documento revela o quanto os indicadores quantitativos, como Saresp e Idesp, se intensificaram, dando base para que a Secretaria do Estado estabelecesse suas metas para a educação pública paulista, que serão apresentadas no capítulo seguinte. A lógica das competências é responsável pelo “grande salto” da pedagogia, e as escalas de aprendizagem, bem como a sofisticação dos processos de mensuração dos resultados, garantiriam a qualidade educacional prometida.

As entrevistas realizadas revelaram o quanto a prova Saresp, por meio dos instrumentos de mensuração, passou a nortear o trabalho das Diretorias de Ensino com as escolas sob sua jurisdição, como nos relata uma das supervisoras de ensino entrevistadas:

Na Diretoria de Ensino nós trabalhamos assim: sempre fazemos exercícios (referindo-se ao Saresp), mesmo nas nossas orientações técnicas, quando nós trabalhamos quaisquer que sejam os conteúdos: sistema de escrita, leitura, produção de texto, a própria revisão de texto, que a gente está acompanhando

bastante. O que a gente olha? Que a leitura que eles (referindo-se aos profissionais da escola) fazem do Saresp, se houve avanço em relação a interpretar o desempenho da escola, se melhorou, se não melhorou, isso é constante (supervisora 1, entrevista, 13 out. 2011).

Nos relatos dos professores também identificamos o quanto esse processo de avaliação externa ganha centralidade em todo trabalho realizado, devido às pressões instituídas na busca por resultados, como expressa a professora:

Na escola só vive em função do Saresp. Tanto que as professoras das 2ª e 4ª séries são, assim, fuziladas. Porque é Saresp, Saresp. Só vive em cima de Saresp o ano inteiro. Para preparar as crianças só para a prova. Em fevereiro a discussão na hora que você chega na escola, já é Saresp e assim vai o ano inteiro (professora 3, entrevista, 06 set. 2011).

As avaliações externas, realizadas anualmente, acabam por ser utilizadas para imputar aos docentes a responsabilidade exclusiva pelos resultados alcançados, sem oferecer a eles autonomia para aprovar ou reprovar um aluno. Nesse sentido, o modelo avaliativo porta um caráter sustentado na responsabilização exclusiva dos professores, sobretudo pela forma como esses resultados são anunciados.

Nas entrevistas, certos relatos apontavam, inclusive, para o estabelecimento de “cotas” definidas pelo diretor da escola, de quantos alunos anualmente poderiam ser reprovados, conforme expressou uma professora coordenadora que atua em uma das diretorias de ensino do interior paulista:

[...] já teve casos da gente da gente ter de fazer vista grossa com faltas de criança, para não reprovar por falta. Lá na escola tem uma cota: a gente pode reprovar uma criança de quarta série, só, por ano. Estabeleceu-se uma cota. A direção fala: “-É um só [que vai ser reprovado]. Então, desses você vê qual, já que eu só vou reprovar um. E isso gera uma angústia muito grande pelo seguinte: porque a gente sabe que a criança não vai dar conta em alguns aspectos. E ela vai ficar abandonada, lá no Ciclo II. Porque os professores do Ciclo II não acolhem as crianças com dificuldades. (Professora coordenadora 4, entrevista, 12 set. 2011)

A proposição das metas que devem ser alcançadas pelas escolas ano a ano exerce sobre os profissionais da escola uma grande pressão que, em consonância com Tanguy (2002), são fontes de tensão e, mesmo, palco de disputas entre pares.

A cada novo índice divulgado, o uso midiático dos resultados pode vir a

corroborar as percepções da sociedade sobre a atuação desses profissionais, contribuindo, de certa forma, para acentuar o desprestígio dessa profissão e para ocultar problemas de outra natureza, vinculados às condições objetivas em que o trabalho se realiza.

A cultura do desempenho entre os professores – que se materializa por meio de mecanismos advindos de índices de produtividade – dificulta a busca por alternativas de enfrentamento dos problemas que afetam a qualidade do ensino público, ainda mais quando se aplicam programas de valorização concebidos sob o ideário meritocrático, os quais desconsideram, muitas vezes, as reais condições em que o trabalho docente se efetiva e a conjuntura socioeconômica do entorno da escola.

O refinamento do processo avaliativo, com a implementação e a difusão dos dados das avaliações externas, tem afetado o trabalho docente nos anos iniciais, já que, ao final do anúncio dos resultados das avaliações, o que acaba sendo destacado são os índices das escolas que não atingiram as metas esperadas. Por outro lado, as que conseguiram alcançar as metas propugnadas pela Secretaria da Educação têm, viade regra, valorizado sobremaneira os aspectos de sua gestão, em detrimento do trabalho docente empreendido.

O efeito de resultados insatisfatórios repercute na percepção dos docentes sobre o sentido de seu trabalho e até mesmo sobre sua capacidade de exercê-la. Alguns professores e professoras findam por introjetar o fracasso que lhes é imputado, quando os resultados não foram os esperados (RIGOLON, 2007), esquecendo-se de que os problemas e os impedimentos que os assaltam cotidianamente são originários da esfera econômica, política e social. Muitos professores enfrentam, inclusive, problemas de saúde, devido às pressões e ao alto nível de estresse a que estão submetidos no cotidiano escolar (SANTOS, 2004).

Os professores entrevistados expressaram como se sentem, ao serem reiteradamente avaliados pelos diretores e coordenadores:

Eu cheguei a ouvir do pessoal da organização escolar, da limpeza: “Olha lá, hein! Vai ter bônus. Como que essas crianças estão?” O próprio pessoal da cozinha chegou a me questionar. O inspetor de aluno veio me perguntar, como que as crianças estavam: “É porque como que vai ser o bônus? O bônus não pode cair.” E isso me chateava muito. Porque eu sabia que não ia conseguir.

(Professora7, entrevista, 09 dez. 2011).

Uma professora coordenadora entrevistada cita o fato de a escola não ter alcançado as metas propugnadas e, em virtude disso, não ter recebido bônus em 2009. Segundo ela, muitas professoras da escola contavam com o bônus, e não recebê-lo causou forte impacto, gerando um sentimento de incompetência e de fracasso. Na análise dessa coordenadora:

Lidar com isso é muito difícil, porque faz você olhar para um aluno e pensar assim: “Meu Deus do céu, dele é que vai depender a minha cozinha planejada, dele que vai sair a minha viagem, é dele que eu vou trocar de carro”. (Professora coordenadora 3, entrevista, 06 out. 2011).

A avaliação, tal como implementada, trouxe para cada escola a preocupação de alcançar as metas previstas e transformou-a em uma espécie de indutor curricular, levando os professores dos anos iniciais a trabalhar especificamente os conteúdos que serão abordados no Saesp. Nessa perspectiva, a opção das escolas passou a ser trabalhar os conteúdos relativos ao que será demandado na avaliação, o que, por um lado, limita a autonomia docente e, por outro, impede que se reconheçam dinâmicas próprias em cada sala de aula, em cada escola e, mesmo, em cada região.

Conforme expressam as professoras:

Tem de pensar o que vai cair no Saesp, desde o começo do ano já sabem o que vai cair no Saesp, tem de trabalhar aquilo, é pesado porque, se as crianças não atingirem aquele resultado, já viu... (Professora 6, entrevista, 14 out. 2011).

A própria Secretaria já tem uma certa preocupação de que o Saesp dê conta. Então, eles já falam para o professor, para as escolas, qual vai ser o gênero literário que vai cair na prova. Então, ali, você vê que os professores o tempo inteiro massacram as crianças naquele ano, com aquele gênero literário que vai ser cobrado no Saesp. (Professora8, entrevista, 10 dez. 2011).

As entrevistas com professores que atuaram na década de 1950 revelaram que os docentes da época também eram avaliados pelos diretores, porém tal processo não estava atrelado a nenhum tipo de bonificação que gerasse competitividade entre docentes. Ou seja, pretendemos aqui destacar que os processos de avaliação podem ser benéficos para o

desenvolvimento do trabalho docente e para a aprendizagem. Se a avaliação é um instrumento para que o professor repense sua atuação, apreenda as lacunas de aprendizagem dos alunos e reflita sobre a construção do conhecimento em sala, ela cumpre um papel importante. Contudo, o que se observou durante a presente pesquisa é que o sistema atua de forma oposta e finda por esvaziar o conteúdo do trabalho docente. O documento – figura 13 –, datado de 1968, revela alguns dos critérios analisados na avaliação:

Figura 13 – Boletim de avaliação de professor emitido em 30 de junho de 1968²³

OBSERVAÇÕES:

A professora ESTHER ELISA MOLENTO CHEQUIN....., faz jus à totalidade dos pontos em todos os itens deste B. M., exceto no de nº 15, por seu trabalho admirável, dentro das mais modernas técnicas; pontualidade; assiduidade; cooperação; interesse em aprimorar-se culturalmente; conduta irrepreensível; aparência sempre agradável e tudo mais que se exige do bom professor.

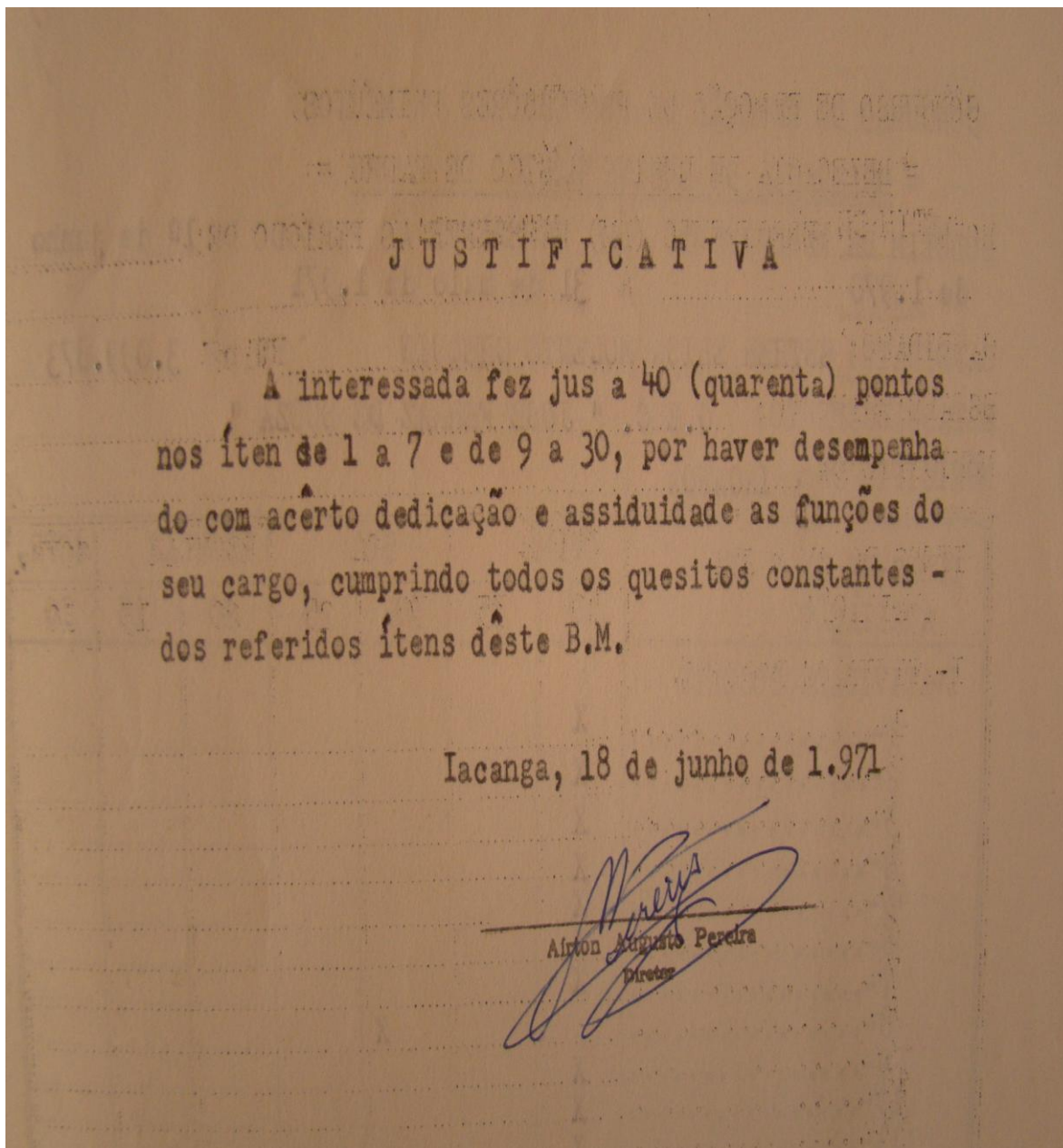
IACANGA, 30 de junho de 1968.

Therezinha de Jesus Mendonça de Almeida
DIRETOR E AUXILIAR DE INSPEÇÃO.

Fonte: Documento de acervo pessoal da professora Esther Elisa Molento Chequin, cedido para esta pesquisa.

²³ BOLETIM DE MERECIMENTO DOCENTE, de responsabilidade do diretor da escola, composto por 15 itens, porém não conseguimos localizar a Resolução que especificava tal avaliação. **Transcrição do Documento:** OBSERVAÇÕES: A professora Esther Elisa Molento Chequin, faz jus à totalidade dos pontos em todos os itens deste B.M., exceto no de nº 15, por seu trabalho admirável, dentro das mais modernas técnicas; pontualidade; assiduidade; cooperação; interesse em aprimorar-se culturalmente; conduta irrepreensível; aparência sempre agradável e tudo mais que se exige do bom professor. Iacanga, 30 de junho de 1968. Therezinha de Jesus Mendonça de Almeida – Diretor e Auxiliar de Inspeção.

Figura 14 –Boletim de Merecimento emitido em 18 de junho de 1971.²⁴



Fonte: Documento de acervo pessoal da professora Esther Elisa Molento Chequin, cedido para esta pesquisa.

²⁴ BOLETIM DE MERECIMENTO DOCENTE (BM), de responsabilidade do diretor da escola, composto por 15 itens, porém não conseguimos localizar a Resolução que especificava tal avaliação. **Transcrição do Documento:** JUSTIFICATIVA - A interessada fez jus a 40 (quarenta) pontos nos itens de 1 a 7 e de 9 a 30, por haver desempenhado com acerto, dedicação e assiduidade as funções do seu cargo, cumprindo todos os quesitos constantes dos referidos itens deste B.M. Iacanga, 18 de junho de 1971. Airton Augusto Pereira - Diretor

Conforme exposto nestes documentos, a avaliação docente não é algo novo, como vimos no capítulo I. Desde a constituição do trabalho docente, observamos uma preocupação com os processos seletivos e avaliativos do trabalho dos professores, como estes boletins de merecimento, porém, vale salientar que, do ponto de vista salarial, não havia diferenciações pautadas nas menções recebidas por esses docentes.

A pontuação servia para concorrer, por exemplo, em concursos de remoção, mas não criava assimetrias salariais na figuração docente, como ocorre, na atualidade, com a prova de mérito, conforme analisamos no capítulo II.

Ao imputar aos professores a responsabilidade pela ineficiência da educação oferecida, ignorando as condições de trabalho a que os professores se encontram submetidos, tenta-se:

[...] desviar a atenção da sociedade culpabilizando os professores pelos problemas da educação, desviar a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino, e, como decorrência, da falta e condições de aprendizagem (GHEDIN, 2004, p.399).

O refinamento do processo avaliativo, com a implementação e a difusão dos dados das avaliações externas, tem afetado o trabalho docente desenvolvido nas séries iniciais, já que “tal cultura, celebrando a possibilidade de expor a qualidade, termina apenas identificando a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes” (SANTOS, 2004, p.1152). Nesse sentido, após o anúncio dos resultados das avaliações externas, o que repercute com maior intensidade são os resultados não alcançados, a despeito das difíceis condições objetivas de trabalho a que esses profissionais estão submetidos.

Essas professoras alfabetizadoras convivem diariamente com a contradição entre o que deveria ser realizado na prática pedagógica, conforme o prescrito, e o que é possível realizar. As mudanças que estão se processando para a realização do trabalho docente podem configurar novos contornos para a educação.

É importante refletir sobre os pressupostos nos quais se baseia a atual política educacional que, por um lado, altera os objetivos da educação, enquadrando-a ao modelo mercantil, e, por outro, amplia as contratações temporárias de docentes, flexibilizando e

precarizando ainda mais as relações de trabalho, com possibilidades de mudanças substanciais na organização deste e na ampliação da competitividade entre os próprios docentes submetidos a avaliações por mérito.

As mudanças e as alterações no trabalho docente, ocorridas nas últimas décadas, fazem com que se construam percepções que o desqualificam, tornando a carreira docente pouco atrativa, além de social e financeiramente desvalorizada, como afirmam Vicentini e Lugli (2009, p.155):

Quando se discute a situação do magistério brasileiro atualmente, é quase inevitável evocar a baixa remuneração e as péssimas condições de trabalho, que incluem casos de desrespeito e até de agressão por parte dos alunos, considerados por muitos como indícios da crise que tem afetado a autoridade deste grupo de profissionais. Somam-se a isso as referências às falhas na formação as quais são mencionadas para justificar as deficiências constatadas no aprendizado dos alunos, que têm motivado as críticas à baixa qualidade de nosso sistema de ensino.

No setor público, a lógica do mercado acaba por reduzir as possibilidades de constituição de um trabalho coletivo, precarizando ainda mais as relações de trabalho nessas instituições, ao mesmo tempo que se refinam os processos de avaliação externa, o que vem a disseminar formas de controle entre os próprios profissionais da escola: um passa a controlar o trabalho do outro, a fim de conquistar, por exemplo, o bônus, alcançando as metas destinadas à escola. As metas estabelecidas pela SEE/SP foram propugnadas em 2008, com a criação do Idesp, que passou a articular os níveis de desempenho e também o fluxo escolar (evasão e reprovação) estabelecidos pelo Programa de Qualidade na Escola (PQE). Este Programa, de acordo com a SEE/SP, “tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino da rede estadual paulista e a equidade do sistema. [...] as metas por escola constituem um instrumento de melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais, finais do Ensino Fundamental e do médio (SÃO PAULO, 2009, p. 1).

Busca-se, assim, seguir o modelo estadunidense. Porém, lá há exemplos de quanto esse processo de avaliação tem repercutido negativamente no sistema educacional, conforme exposto por Luiz Carlos de Freitas (2012) em seu artigo “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público

de educação”, em que o autor reúne evidências empíricas acerca dos reformadores empresariais que adentram o ensino público, implementando políticas educacionais que envolvem a responsabilização, a meritocracia e a privatização.

O autor cita o contexto educacional americano, no qual vem ocorrendo, desde os anos 1980, uma convergência entre políticos, mídias, empresários educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores que se mantêm alinhados com as propostas oriundas do setor privado para educação, que precisaria ser “consertada”. Para esse grupo, “ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação” (FREITAS, 2012, p. 383).

No Brasil há movimento semelhante, em que os empresários adentram também a esfera da educação pública. Com isso, a meritocracia ganhou terreno, expressando-se de diversas maneiras, como no caso dos professores paulistas, por meio da Prova Mérito, conforme verificamos no capítulo II.

Há aqui um aspecto importante para o qual pretendemos chamar a atenção nesta pesquisa: a relação entre as avaliações externas e a política de formação continuada – dois eixos, aqui compreendidos como indissociáveis, que trazem repercussões para a organização do trabalho docente. A questão acerca da formação continuada será o tema do capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DIREITO OU CONTROLE DO TRABALHO?

*[...] em meios às incertezas
que hoje são muito numerosas,
pelo menos uma coisa é clara:
ninguém pode substituir o Estado
em sua função fundamental que é
comandar a manobra e evitar o naufrágio*
Robert Castel

O objetivo deste capítulo é analisar a articulação entre a política de formação continuada desenvolvida na SEE-SP e as mudanças na organização do trabalho de professores alfabetizadores, a partir de 2000. A análise volta-se para verificar se tais programas destinados aos docentes alfabetizadores se configuram como um direito ou se constituem uma nova forma de controle dessa atividade.

A formação inicial é aqui compreendida como aquela que confere uma certificação aos que são considerados aptos ao exercício docente, de acordo com o artigo 62 da LDB 9394/1996:

[...] [a] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Todavia, ao longo da constituição do trabalho docente, essa formação inicial também ocorreu, como vimos no capítulo I, no âmbito do Ensino Médio, como no caso do antigo Curso Normal ou da Habilitação Específica para o Magistério; e mesmo de forma artesanal, como explicitado no capítulo I, quando ainda não se havia institucionalizado uma instância específica para essa formação profissional; ou, também, por intermédio de professores leigos.

Na atualidade, há ainda professores sem a formação exigida, atuando nas salas de aula de escolas brasileiras. De acordo com dados do INEP sobre o Censo Escolar de 2009, 152.454 profissionais atuaram na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio, tendo concluído apenas o Ensino

Fundamental ou médio regular, sem qualquer certificação específica para o exercício do magistério. Esse total de professores representava, à época, 7,7% dos docentes em atividade no ano de 2009.

Comparando os anos de 2007 e 2009, notamos que o número de professores leigos cresceu em 35% em dois anos: em 2007, representavam 6,3% do total de docentes e, em 2009, totalizavam 7,7% . A maior incidência desses profissionais se encontrava em atividade nos segmentos da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao nos atermos aos dados do Censo Escolar do ano de 2011 da rede pública estadual paulista, também identificamos ainda professores leigos no quadro do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme as Tabelas 8 e 9:

Tabela 8 – Distribuição de docentes de 1ª a 4ª séries, por nível de formação – Ensino Fundamental – 8 anos – Rede de Ensino Estadual – Seesp – 2011

Nível de Formação											
Ensino Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior	%	Total	%
Incompleto	%	Completo	%	Magistério Completo	%	Outra formação completa	%	14.610	86,3	16.924	100
05	0,03	19	0,1	1.025	6,1	1.265	7,47				

Fonte: Seesp, 2011. Censo Escolar - elaboração própria.

Tabela 9 - Funções Docentes de 1º a 5º anos por nível de formação – Ensino Fundamental – nove anos – Rede de Ensino Estadual – Seesp 2011

Nível de Formação											
Ensino Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior	%	Total	%
Incompleto	%	Completo	%	Magistério Completo	%	Outra formação completa	%	27.518	85,95	32.036	100
02	0,01	36	0,1	1.945	6,08	2.515	7,86				

Fonte: Seesp, 2011. Censo Escolar - elaboração própria.

Vale salientar que os dados de 2011 do censo paulista das escolas estaduais dispostos nas Tabelas 8 e 9 se referem apenas aos professores que tinham salas de aula atribuídas: não foram considerados aqueles que atuavam como eventuais nessas escolas em todo estado. A presente pesquisa identificou estudantes do curso de pedagogia ou mesmo de outras licenciaturas em exercício na rede como professores eventuais, em consonância com o que é previsto pela Resolução de atribuição, que a cada ano se reajusta.

Para o ano letivo de 2013, a Resolução SE 89, de 29/12/2012, publicada no DOE, em 30/12/2012 (SÃO PAULO, 2012), que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas do pessoal docente do quadro do magistério, afirma, em seu artigo 7º:

A atribuição de classes e aulas deverá recair em docente ou candidato habilitado, portador de diploma de licenciatura e apenas depois de esgotadas as possibilidades é que as aulas remanescentes poderão ser atribuídas aos portadores de qualificações docentes, observada a seguinte ordem de prioridade:

I – a alunos de último ano de curso de licenciatura plena, devidamente reconhecido;

II – aos portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

III - a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, que já tenham cumprido, no mínimo, 50% do curso;

IV – a alunos do último ano de curso devidamente reconhecido de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

V – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem cursando qualquer semestre. (SÃO PAULO, 2012)

Dessa forma, existe a possibilidade de que atuem em salas de aula alunos de qualquer semestre dos cursos de licenciatura, bacharelado ou tecnologia, sem a devida formação inicial. Esse cenário evidencia, dentre outras questões, a baixa atratividade que a carreira docente tem exercido sobre as novas gerações, sobretudo nos segmentos cujos salários são mais baixos, como na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses professores eventuais já ingressam na profissão, vivenciando relações de trabalho precárias, pois não contam com os direitos que assistem os docentes efetivos.

Os professores temporários pertencentes à categoria O, já explicitada no capítulo I, são contratados temporariamente pela Lei 500/79 (BRASIL, 1979) e ligados ao sistema de Previdência do INSS, porém não possuem os direitos relativos a 13º salário, férias, FGTS, que são específicos para os contratados pelo regime da CLT, o que não é o caso desses professores. Portanto, embora exerçam a mesma atividade que seus colegas, são contratados de forma diferenciada.

Partimos aqui do pressuposto de que a formação inicial é fundamental para o exercício profissional, mas ela será complementada por meio da *experiência*, pois, tal como conceituada por Thompson (1984), ela se constitui no coletivo e, portanto, compreende a classe como sujeito de sua história – exerce uma dimensão basilar na formação dos profissionais. Ou seja, a formação inicial é permanentemente complementada e reconfigurada por meio das relações sociais que se estabelecem no cotidiano e na experiência construída nos coletivos de trabalho.

A temática da formação continuada de professores tem sido objeto de estudos realizados por vários autores que ressaltam a importância desse processo formativo para além da noção de escolarização. Em consonância com Freitas (2007), pensamos ser a formação continuada parte importante do processo de valorização profissional de professores, juntamente com boas condições de salário e carreira.

A junção desses três fatores favorecerá a autonomia docente, que seria fomentada por meio do conhecimento sobre a própria profissionalidade, desenvolvido nos coletivos de professores, o que possibilitaria superar as “situações concretas de sala de aula”.

Contudo, o que podemos observar é que, à legítima importância da formação, seja ela inicial ou continuada, associam-se os discursos acerca da má qualidade do ensino, devido à formação insuficiente dos professores, como afirmamos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 17):

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar

pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

A concepção de formação inspirada nas reformas empreendidas a partir dos anos 1990 tende a redefinir o modelo escolar, estreitando ainda mais os laços entre a escola e a razão econômica. Tal aproximação passa a exigir mudanças que possam atender a este “mundo cada vez mais exigente”. Dessa forma, não questionamos, na presente pesquisa, o valor da formação continuada, pois o processo de profissionalização envolve, além da escolarização inicial, outras dimensões formativas permanentes, que favorecem ao professor a ampliação e o desenvolvimento de conhecimentos relativos à sua qualificação, bem como as relações estabelecidas no exercício da docência. Dessa forma, é possível

apreender duas concepções em disputa sobre a profissão: na primeira, compreende-se a profissão assentada sobre a aquisição de saberes formais, codificados e transmissíveis, as atitudes requeridas no desenvolvimento das situações de ensino, fundada sobre conhecimentos formais e atestada por diplomas universitários; na segunda, a profissão construída no processo de trabalho, sobre as qualidades pessoais e a experiência, no trabalho em grupo e nas solidariedades construídas nas relações de trabalho. Estas duas dimensões resultam de diferentes modos de socialização profissional e estruturam diferentes formas identitárias para aqueles que se reconhecem como professor (SOUZA, 2005, p. 207).

Embora a formação inicial fuja do escopo deste capítulo, vale ressaltar que a habilitação específica para o magistério de 1º grau, instituída por meio do Parecer nº 349/72 (BRASIL, 1972) e oferecida no âmbito do Ensino Médio, sofreu rápida expansão, segundo Gatti (1995, p. 25):

[...] houve uma desmontagem crescente desses cursos no 2º grau. Para isso, tem contribuído não só a forma como se deu a implementação das possibilidades delineadas pela legislação, como também a expansão no país em função do desenvolvimento econômico, de alternativas profissionais variadas, ao lado do crescente desprestígio salarial da profissão do magistério.

Desde o final dos anos 1960, podemos observar, no âmbito educacional, uma concepção educacional denominada por Saviani (2008, p. 109) “produtivista”, que buscou

imprimir, por meio da Lei n. 5.692/71, uma orientação pedagógica tecnicista: calcada na teoria do capital humano, conforme analisado no capítulo II, salientava o valor econômico da educação, subordinando-a aos interesses do capital, no mote do desenvolvimento econômico, mas, para tanto, fazia-se necessário, antes, expandir o acesso à Educação Básica.

Nessa perspectiva, o movimento de ampliação do acesso à escola ganhou maior relevância a partir dos anos 1970, sendo fomentado pela crise que se agravou nos anos 1980, quando, segundo Venco (2006, p. 92), a educação foi tomada novamente como “[...] uma das grandes responsáveis pelo agravamento da crise, passando a ser relacionada mais intensamente às questões do mercado de trabalho”. Com o maior atrelamento da educação ao sistema produtivo, surgiram novas demandas para o sistema educacional, sobretudo formação mais rápida de força de trabalho que representasse, contudo, baixo custo.

O golpe militar, em 1964, impôs mudanças à esfera educacional, que se concretizaram na legislação do ensino: a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) alterou os ensinos primário e médio, passando sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Na esteira das mudanças, excluíram-se as Escolas Normais e instituiu-se a habilitação específica para o exercício do magistério de 1º grau, por meio do Parecer CNE 349/72 (BRASIL, 1972). Essa habilitação durava três anos, tinha carga horária de 2.200 horas e habilitava os docentes certificados a atuarem de 1ª a 4ª séries.

O curso de Habilitação para o Magistério do antigo 1º Grau surgiu como alternativa para formar, mais rapidamente, docentes que atuassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Silva e Espósito (1991), ao realizarem a sistematização dos estudos destinados à formação inicial de professores no período de 1960 até o final dos anos de 1980, identificaram que os trabalhos analisados:

[...]denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e [...] diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135).

E é nesse contexto que decorre o processo de universalização da Educação Básica no Brasil, sobretudo com a Constituição Federal de 1988, que levou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 32.

Esse processo foi acompanhado pela alteração da percepção que se tinha da escola como instituição de elite, tradicional e de qualidade: ela passou, posteriormente, a ser identificada como espaço deteriorado em relação ao que havia sido no passado. A expansão do atendimento foi acompanhada, muitas vezes, por discursos que culpabilizavam os alunos pobres que adentravam a escola e os responsabilizavam por sua “perda de qualidade”. Como afirmam Freitas e Biccás (2000), à medida que a escola pública se universalizou, ela recebeu o desprezo da elite, que passou a moldar, nas instituições particulares, o modelo ideal para seu grupo e a forjar uma nova clivagem entre a elite e as classes populares. Ou seja, as segregações, indicadas por Elias; Scotson (2000), entre os *outsiders* e os estabelecidos.

A construção de camadas sociais fizeram com que

a escola pública e o hospital público, por exemplo, em menos de um século fossem convertidos em símbolos de decadência social para alguns ou em expressão de homologia entre o que são os pobres e o que são as instituições que os pobres frequentam, ainda que seja inconsistente a presunção de que a escola pública só receba os alunos pobres (FREITAS; BICCAS, 2000, p.22).

As condições em que se deu o processo de universalização da educação básica trouxeram repercussões ao trabalho docente, pois este “significou também deixar no passado um modelo de professor, um modelo de prédio escolar e uma certa ordenação presente nos projetos de distribuição da escola nas cidades, sobretudo as de grande porte.” (FREITAS; BICCAS, 2000, p. 20).

Estudo realizado em 1980 com 18 países da América Latina, pelo Banco Mundial, sobre os programas de formação inicial afirmou que a formação inicial por ele financiada “[...] apresentou muitos problemas. A solução dada foi, em vez de introduzir mudanças nessa formação, investir em formação em serviço – procedimento bastante usual tanto por parte dos organismos definidores de políticas, quanto de seus apoiadores financeiros” (MIZUKAMI, 2002, p. 42).

Conforme afirma Freitas (2002), o campo das políticas de formação de professores no Brasil, assim como em outros países da América Latina, foi submetido às determinações dos órgãos internacionais, que impunham seus fins e objetivos, no interior das orientações neoliberais, ajustando-as às transformações propostas pela reestruturação produtiva. Como afirma Souza (1999), para o Banco Mundial, a melhoria da qualidade educacional deveria focar na redução dos custos, com melhoria dos insumos. O professor torna-se, assim, no interior dessa lógica, também um insumo.

A lógica da política sob a regência das normas do Banco Mundial trouxe, em seu bojo, alterações que estabelecem a questão do fluxo escolar como informação privilegiada para mensurar a qualidade educacional.

A despeito de a evasão ser aspecto de extrema relevância para o campo educacional, ele precisa ser analisado à luz do contexto social mais amplo, tal como realizado por²⁵ Maria Helena Souza Patto (1990), que buscou identificar as origens e as causas do fracasso escolar das crianças das camadas populares. A pesquisadora relacionava o fracasso escolar aos mecanismos de seleção, hierarquização e exclusão existentes na escola pública.

Este é um tema amplo e complexo, que foge ao escopo deste trabalho e, portanto não será aqui discutido. Porém vale citar que os dados relativos aos índices de evasão e reprovação escolar, nos anos iniciais, na década de 1980, fomentaram as discussões em torno dos processos de formação inicial e, assim, as reformas promovidas nos anos 1990 focaram o Ensino Fundamental, propondo alteração na formação de professores das séries iniciais: recomendou-se que esta fosse realizada em nível superior.

Os Referenciais para Formação de professores produzidos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação expressam esta intenção:

²⁵Na década de 1950, conforme expusemos no capítulo 1, Anísio Teixeira já se preocupava com os índices de reprovação, repetência e evasão escolar, em defesa do direito de todos à educação pública, e salientava a necessidade de medidas legais que democratizassem o acesso à Educação no Brasil (TEIXEIRA, 1969, p. 285-315).

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo com nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 2002, p. 17).

No interior desse panorama, a formação continuada surge numa perspectiva reparatória, visando suprir as supostas *lacunas* advindas da formação inicial, ou como um “remédio para sanar os muitos problemas que a pobre, heterogênea e superficial formação de base coloca para o ensino e para a educação das futuras gerações.” (NUNES; DAVIS; ALMEIDA, 2001, p. 17). A formação continuada oferecida se concretiza com o intuito de sanar as carências advindas da formação inicial, preparatória para o mundo do trabalho e calcada na lógica das competências, conforme analisamos no capítulo I, deixando à deriva o direito ao conhecimento cultural mais amplo.

Tal concepção é ilustrada na fala do então Secretário da Educação, cuja opinião relaciona a formação inicial ao treinamento, e não à capacidade de compreender a sociedade:

Às universidades que pretendem formar professores, mas passam ao largo da prática da sala de aula. No lugar de ensinarem didática, as faculdades de pedagogia optam por se dedicar a questões mais teóricas. Acabam se perdendo em debates sobre o sistema capitalista cujo ideário predominante não passa de um marxismo de segunda ou terceira categoria. O que se discute hoje nessas faculdades está muito distante de qualquer ideia que seja cientificamente aceita, mesmo dentro da própria ideologia marxista. É uma situação difícil de mudar. A resistência vem de universidades como USP e Unicamp, as maiores do país. (SOUZA, 2009, p. 19)

Nessa perspectiva, caberia à formação continuada reeditar os conhecimentos já desenvolvidos na formação inicial, tida como deficitária pelo órgão público, ao invés de ocupar o espaço de construção e de aprofundamento de novos conhecimentos produzidos coletivamente pelos professores. Em entrevista, uma das coordenadoras que atuou na equipe de implementação e coordenação do Programa Letra e Vida e no Programa Ler e Escrever afirma que:

O Profa [referindo-se ao Programa de Professores Alfabetizadores] nasceu da tomada de consciência muito aguda de quão distante estavam os professores do Brasil, de modo geral, da questão da alfabetização, quando a questão da alfabetização não aparecia na prática dos professores, na formação dos professores (Assessora 2, 21jul. 2010).

Se, antes, o antigo curso Normal de formação inicial de professores era reconhecido como satisfatório para garantir ao docente a qualificação necessária para o exercício de sua atividade e legitimá-la socialmente, essa situação se alterou com o processo de universalização da educação. A formação inicial oferecida no Magistério, de acordo com os discursos oficiais do MEC, como os aqui citados, por exemplo, parecia não corresponder às novas expectativas educacionais, e, nesse contexto, a formação continuada ganhou um papel estratégico nas reformas educacionais, sobretudo a partir dos anos 1990, quando a lógica das competências se embrenhou na esfera educativa, conforme trataremos a seguir.

A lógica das competências

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), os documentos curriculares destinados à formação de professores foram revistos e passaram a ter como cerne a lógica das competências, a fim de enfrentar o “novo paradigma educacional”, como salientam Dias e Lopes (2003, p. 1157); ou seja, para enfrentá-lo fazia-se necessário investir na formação de professores em exercício, já que estes, de acordo com documentos oficiais, não estariam preparados para tal desafio. Assim, a solução para esse processo formativo deveria, então, apoiar-se na construção de competências, conforme expresso no Referencial de Formação de Professores:

[...] a proposta de formação expressa neste documento se orienta pelo propósito da construção de competências profissionais – possibilidade de responder

adequadamente aos diferentes desafios colocados à atuação do professor. Ainda que possam ter valor em si mesmos por serem saberes relevantes, os conteúdos da formação não terão qualquer utilidade, do ponto de vista profissional, se não favorecem a construção das competências (BRASIL, 2002, p. 85).

A lógica das competências garantiria, então, as condições necessárias à formação de professores, objetivando, porém, o desenvolvimento de conhecimentos úteis e práticos, instituindo o que Newton Duarte (2004, p.5) denominou de “a pedagogia do aprender a aprender”.

Tanto os Referenciais de Formação para Professores (BRASIL, 2002), quanto as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (BRASIL, 2001), em âmbito nacional, passaram a indicar à escola “novas tarefas e demandas, entre as quais a ressignificação do ensino em resposta aos desafios contemporâneos” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1164) e, a partir dessa análise, os docentes estariam despreparados para atender a eles e necessitavam, portanto, da formação em serviço para reajustar sua prática pedagógica.

Precisamos considerar, contudo, que se, por um lado, a formação continuada deve consolidar-se como um direito intrínseco do trabalhador, favorecendo a constituição de sua profissionalidade, por outro, ela se apresenta, muitas vezes, com o intuito de adaptar os docentes às novas demandas pelas quais ele passará a ser avaliado. Nesse sentido, outro aspecto relevante a ser destacado nos Referenciais para Formação de professores é a articulação entre a formação (inicial e/ou continuada) e a avaliação, conforme expresso no documento: “Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional” (BRASIL, 1999, p. 40).

A dimensão avaliativa, pautada na noção de competências, ganhou centralidade nesta lógica, como discutimos no capítulo III. Desse modo, “as competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação.” (BRASIL, 1999, p. 50). E, assim, as competências destinadas à formação dos professores ganharam, segundo Dias e Lopes (2003), o *status* de objetivos da formação.

Faz-se necessário, porém, ao tratarmos da noção de competência, atrelá-la à discussão da formação continuada e a sua relação com formação-emprego, forjada por Lucie Tanguy em seus estudos sobre o processo de modernização e a formação profissional, desencadeados na França após a Segunda Guerra (1999).

A noção de qualificação surgiu no Pós-Guerra, a fim de organizar as relações sociais de trabalho e educativas no mundo produtivo, o que, segundo Ramos (2002), cedeu lugar para a noção de competência, em função dos aspectos que passaram a ser valorizados em nome da eficiência produtiva. Nessa perspectiva, os problemas da educação passaram a ser interpretados como problemas de formação, ancorando-se em experiências subjetivas que promovem um processo de individualização, em detrimento do coletivo de trabalhadores.

Apesar de todos os seres humanos terem como inerentes inúmeras competências que são ampliadas durante seu desenvolvimento, a ênfase específica em torno de perfil previamente delineado e ajustado especificamente à melhoria da qualidade dos processos produtivos surgiu como um dos elementos históricos do processo de reestruturação capitalista (MACHADO, 2007), ou seja, como uma distinção competitiva, em que são mais valorizados os conhecimentos relativos a situações práticas e concretas.

Se buscarmos apreender as alterações levadas a efeito ao longo do tempo, como sugere Elias (2000), veremos que as configurações históricas se alteram continuamente. Tanguy (1999) ressalta que a relação entre formação e emprego se desenvolveu por um longo período, no qual a tônica da formação ganhou vulto, a partir dos anos 1950, e passou a ser veiculada como instrumento capaz de promover a mudança pretendida nas instituições produtivas, visando alterar a organização do trabalho e as relações hierárquicas nas empresas. Nos “anos 1960 também foram definidas políticas de emprego que se traduziram pela criação de dispositivos e de instituições em cujo âmago estava inscrita a formação” (TANGUY, 1999, p.50).

No Brasil, esta ótica foi incorporada à política educacional dos anos 1990, e nela se observa o mesmo deslocamento observado por Tanguy na França: da noção de educação para formação, evidenciando-se a supervalorização desta última, que

supostamente seria capaz de desenvolver as capacidades profissionais necessárias para adequação aos novos tempos. No estado de São Paulo, os conteúdos da formação foram atrelados, principalmente, às metas propugnadas às escolas, às exigências do mercado de trabalho, distanciando-se, assim, das questões relativas à formação integral reflexiva e crítica.

Surgiu, então, nessa perspectiva da competência, a necessidade de estabelecer novas regras, currículos, prescrições e métodos, a fim de garantir processos passíveis de avaliar o alcance, ou não, das competências pretendidas, levando a escola se distanciar da lógica dos conhecimentos e adentrar a das competências, como afirma Laval (2004).

As mudanças advindas da lógica das competências podem ser observadas de forma mais concreta também nas alterações curriculares instituídas na rede estadual a partir do Programa São Paulo faz Escola, implementado no ano de 2007, cujo objetivo era a implementação de um currículo padronizado para todas as escolas estaduais, o qual se organizava por meio de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano escolar. Esse programa contou com a distribuição de materiais didáticos destinados aos alunos e professores das mais de cinco mil escolas pertencentes à rede estadual.

O currículo dos anos iniciais também passou por uma reformulação e pautou-se pela transposição dos conteúdos na forma de competências e habilidades, porém foram estabelecidas para cada ano as “expectativas de aprendizagens” a serem alcançadas. Com a reorganização curricular realizada pela Seesp em 2007, os conteúdos destinados a cada ano do Ensino Fundamental organizaram-se a partir das competências e habilidades, porém determinavam-se, no documento curricular, as expectativas de aprendizagem para cada ano, ou seja, o que os alunos devem saber ao seu final. Nesse sentido, elas anunciam, de certa forma, as metas de aprendizagem a serem atingidas pelos professores.

Assim, redefiniu-se o currículo a partir da somatória de competências que seriam checadas ao final de cada ano, por meio das avaliações externas. A avaliação, nesse processo, visa validar as competências desenvolvidas em sala de aula pelos professores, movimento que procura modificar o olhar do professor acerca de seu trabalho, como ilustra uma das professoras entrevistadas:

Nós ficamos reféns das Expectativas de Aprendizagem e do SARESP, se formos seguir o currículo ficamos só naquilo, mas tem outros conhecimentos que precisam ser trabalhados, vai olhar se as escolas particulares estão trabalhando assim, lá os alunos estão aprendendo as outras matérias também. Mas aqui isso é esquecido e isso é uma angústia para gente (professora 7, 09dez. 2011).

Foi possível apreender, nas entrevistas realizadas ao longo desta pesquisa, que os professores se sentem angustiados pelo fato de o currículo focar o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental apenas com língua portuguesa e matemática, minimizando outros campos do conhecimento, segundo eles, também relevantes à formação integral dos alunos. Vale salientar que o maior número de programas de formação continuada destinados a professores dos anos iniciais focou, tradicionalmente, a alfabetização no âmbito do ensino de Língua Portuguesa e, em menor grau, o da Matemática.

Na consolidação das reformas educacionais da SEE-SP, desencadeadas a partir da década de 1980, a formação continuada justificava-se, invariavelmente, a partir de dois aspectos: por um lado, o dito “fracasso escolar”, sempre acompanhado dos índices de alunos não alfabetizados, reprovados ou evadidos; e, por outro, a formação inicial dos professores, que passou a ser tida como insuficiente, justificando a necessidade de investir em ações de formação em serviço, subsidiadas por organismos internacionais.

A partir dos anos 1980, foram muitas as ações que envolveram processos de formação continuada desenvolvidos pela Seesp, destinadas aos professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de reverter o chamado “fracasso escolar”. Essas se desenvolviam por meio de orientações técnicas²⁶ ou de cursos certificados. Fizemos uma reconstituição dos principais programas e/ou cursos destinados a professores alfabetizadores da rede estadual desde os anos 1980, em ordem cronológica:

- 1988 – Por uma alfabetização sem fracasso

²⁶ De acordo com a Resolução SE nº 58, de 23/08 de 2011 (SÃO PAULO, 2011), alterada pela Resolução SE 61 de 6-6 de 2012 (SÃO PAULO, 2012), em seu “Artigo 2º – Entende-se por Orientação Técnica todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho. Artigo 3º – As atividades propostas para cada Orientação Técnica deverão totalizar, no mínimo, 4 (quatro) e, no máximo, 8 (oito) horas diárias, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, sendo que, no caso de Orientação Técnica destinada a docentes em sala de aula, seu desenvolvimento não poderá exceder a 1 (um) dia de atividades por trimestre”.(SÃO PAULO, 2012)

- 1993 – Alfabetização: teoria e prática
- 2001 – Letra e Vida
- 2007 – Ler e Escrever

Fonte: *Lectura y Vida*, dez.2010, p. 20

Aprendemos, durante a pesquisa, que as pressões que surgem em torno do trabalho docente dos professores dos anos iniciais são mais intensas e refinadas do que nos demais segmentos, como os anos finais do Ensino Fundamental. Isso porque elas ocorrem de diversas formas e abarcam inúmeras dimensões do trabalho docente, repercutindo, inclusive, nos processos de formação continuada que se pautam na relação estabelecida entre o chamado “fracasso escolar” e a “formação inicial precária”, os quais estão presentes nos discursos oficiais, na tentativa de justificar os altos níveis de repetência e a evasão escolar. Assim:

[...] as nomenclaturas de formação, ferramentas elaboradas com fins técnicos de administração, pensadas em termos de níveis que anulem diferenças, entretanto fundamentais entre ensino geral, técnico e profissional, impuseram-se progressivamente como categoria de percepção e de organização social; guiam políticas do Estado [...] são utilizadas pelas organizações profissionais patronais e pelos sindicatos de assalariados na definição de grades de classificação e também contribuem para a configuração das representações de docentes, famílias e alunos quanto a diversas formas de ensino, seus lugares e suas funções (TANGUY, 1999, p.50).

Somente no Programa “Alfabetização: Teoria e Prática”, realizado com financiamento do Banco Mundial entre os anos de 1993 e 1994, formaram-se em torno de dez mil professores. No caso do Programa Letra e Vida, somente em 4 anos, de 2003 a 2006, foram certificados em São Paulo aproximadamente 900 Coordenadores Gerais do Programa e de Grupos, que multiplicaram os programas de formação para cerca de 38 mil cursistas (WEISZ, 2010).

Para discutirmos mais detalhadamente as ações de formação continuada instituídas na SEESP a partir dos anos 2000, apresentaremos dois programas — Letra e Vida e Ler e Escrever — destinados ao segmento de ensino tratado nesta pesquisa, a fim de explicitar os elementos empíricos nos quais centraremos nossa análise.

O Programa Letra e Vida

O Letra e Vida, promovido pela Seesp, é a réplica paulista do Programa de Formação de professores alfabetizadores (Profa), o qual surgiu no final de 1999, como um programa de formação continuada elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e que tinha como objetivo produzir programas de formação em vídeo destinados à TV Escola²⁷, acompanhados de um guia de orientações sobre como trabalhar os conteúdos veiculados pelo programa. Posteriormente, definiu-se que, no decorrer do ano de 2000, a produção do material escrito também serviria de suporte para cada unidade planejada anteriormente. Segundo o histórico do programa, essa ação compunha um programa de amplitude nacional que seria disponibilizado a todos os estados e municípios que aderissem ao Programa.

De acordo com o documento produzido em 2002 pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, “Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação Básica – Um Balanço Institucional”, a elaboração desse Programa devia-se ao fato de que:

[...] a maioria dos professores, pela trajetória de sua formação, não dominam os conteúdos e as metodologias essenciais e necessárias para o ajuste do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos. De fato, de modo geral, nem os próprios professores tiveram a oportunidade de aprofundar, na sua formação inicial, as competências que ensinam a ler e a escrever. (BRASIL, 2002, p. 62)

Notamos que tal justificava se ancora na suposta falta de domínio dos conteúdos por parte dos professores para alfabetizar os alunos e ressalta a formação inicial como insuficiente, posto que, de acordo com a citação, os docentes nem mesmo teriam a competência leitora e escritora necessária para desenvolvê-la com os alunos. A contradição está presente no interior da política educacional, pois, de um lado, aprovam-se os professores em concursos públicos e ou provas para ingressarem como temporários e, por outro, os consideram inaptos para o exercício profissional.

²⁷ Segundo informações do portal do MEC, a TV Escola foi fundada em 1996 e é um canal pertencente ao Ministério da Educação, cujo objetivo é formar, aperfeiçoar e atualizar professores que atuam na rede pública.

As atividades no Profa

A dinâmica dos encontros com os docentes do Profa concretizava-se por meio de cinco atividades, três delas consideradas permanentes, ou seja, realizadas em todos os encontros presenciais:

Leitura Compartilhada: leitura, pelo formador, sempre no início de cada encontro, de um texto geralmente do gênero literário que constava do material;

a) *Rede de Ideias*: espaço destinado às dúvidas advindas do trabalho dos professores cursistas em sala de aula;

b) *Trabalho Pessoal*: atividades que os professores cursistas deveriam realizar durante a semana.

As demais atividades que compunham a rotina do curso surgiam em função das temáticas de cada encontro; podiam ser destinadas à produção de atividades voltadas aos alunos em sala de aula: leitura, escrita ou produção textual e fomentavam, posteriormente, a discussão sobre as práticas pedagógicas empreendidas e a explicitação das dificuldades no encaminhamento das atividades sugeridas pelo Programa.

O Programa Profa, no documento destinado aos professores cursistas, delinea o “perfil” do professor alfabetizador, o qual deveria:

- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado à necessidade de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita, como parceiro durante as atividades;
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- Utilizar instrumentos funcionais de registros do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (BRASIL, 2001)

Configura-se, a partir da definição desse “perfil padrão” de professores, a inserção de expressões típicas do modelo gerencialista, como: “resultados”, “responsabilização”, “desempenho”. Em consonância com Laval (2004), tal orientação tem a expectativa de formalizar tarefas e, assim, visa aproximar-se de uma educação mais padronizada e atrelada a forte controle sobre o trabalho docente.

Vale ainda destacar que “resultados, desempenho, performance” expressam a compreensão da política sobre as “capacidades” que os professores precisam desenvolver e ou adquirir, a fim de garantir o desempenho e a evolução dos estudantes: a formação profissional, assim, codifica-se, portanto, em termos de competência (TANGUY, 1999). Observamos aqui a relação entre a formação dos professores e a melhoria da aprendizagem dos alunos, que, contudo, não faz menção a outros aspectos nem os considera, como as condições objetivas em que o trabalho docente se realiza e a caracterização socioeconômica do entorno da escola, para citar ao menos dois deles, negligenciados na proposta.

De acordo com as docentes participantes (100% mulheres) da pesquisa por nós realizada em 2005 sobre o processo de formação promovido pelo Programa Letra e Vida, os princípios defendidos pelo Programa não eram passíveis de serem conjugados, pois desconsideravam as condições objetivas de trabalho a que elas estavam submetidas. A maior parte das queixas das entrevistadas recaía sobre o pouco preparo de seus formadores que, segundo elas, não atendia às suas expectativas, contrariando os objetivos propugnados pelo programa.

Diante da dificuldade em implementar tais ações, alguns docentes introjetaram a culpa pela não implementação do proposto pelo programa, afirmando que este era bom, mas elas (professoras) é que não conseguiram realizá-lo em sala de aula (RIGOLON, 2007).

Espelho do Profa em São Paulo: o Programa Letra e Vida

A Seesp implementou, em 2003, o Profa, o qual foi renomeado pelo então secretário da educação, Gabriel Chalita, como Letra e Vida. Contudo, nada, além do título do programa, foi modificado, uma vez que se mantiveram o mesmo material, as mesmas estratégias metodológicas e a duração do curso.

No estado de São Paulo, este programa, entre os anos de 2003 e 2006, instituiu 73 núcleos de formação, distribuídos por 91 Diretorias de Ensino, e certificou, nesse período, 1.060 professores coordenadores e, entre 2003 e 2008, cerca de 56.000 docentes, nas diretorias de ensino do Interior e da capital.

De acordo com a Seesp (2003), os objetivos do Programa Letra e Vida são:

- melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa como qualitativamente;
- contribuir para uma mudança de paradigma, no que se refere tanto à didática da alfabetização, quanto à metodologia da formação dos professores;
- contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores;
- contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos;
- favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento.

Dentre os objetivos acima descritos, ressaltam-se, em primeiro lugar, os resultados e depois se salienta a responsabilização pelos resultados alcançados.

Este curso era opcional e oferecido no turno contrário ao horário de trabalho. Os participantes não recebiam nenhum tipo de auxílio, como auxílio transporte ou pagamento de hora extraordinária. Não obstante, as atribuições de classe levariam em conta os professores certificados no Programa, pois estes seriam considerados mais aptos e

adequados para assumirem as turmas de 1ª ou 2ª séries, conforme denominação à época. Assim, os professores impedidos de frequentar o programa, por terem outro emprego, compromisso de estudo ou outras responsabilidades pessoais, passaram a ser prejudicados, em relação aos que puderam acompanhá-lo. Conforme expressa a Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005, Artigo 10, inciso VIII, §2:

As classes de 1ª e 2ª séries do Ciclo I do Ensino Fundamental, respeitada a classificação dos inscritos, deverão ser atribuídas preferencialmente a docentes que comprovem participação no Programa de Formação para Professores Alfabetizadores promovido por esta Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 2005).

A presente pesquisa apreendeu o sentimento dos professores que, por diversas razões, não puderam participar do programa: eles, por um lado, se ressentiram por não participarem e, por outro, não contaram com a compreensão coletiva da segregação estabelecida pela norma:

Todo mundo fez o curso, tinha de fazer, porque nos disseram que as atribuições seriam por perfil e que ter ou não o curso ia fazer muita diferença, então para quem não é efetivo, temos de correr atrás de tudo que pode ajudar, dar ponto ou fazer alguma diferença. Quem não tinha o Letra e Vida ficava como se fosse marcado, todo mundo dizia: Nossa, você não fez o letra e Vida? Como se fosse coisa de outro mundo. (professora 9, entrevista, 08 dez. 2011)

Ter ou não realizado curso tornou-se, de certa forma, uma marca distintiva entre os professores e um diferencial entre os docentes das séries iniciais, na perspectiva do que Elias denominou como a pressão reguladora do *nós*, quando “a autorregulação dos membros de um grupo estabelecido muito coeso está ligada à opinião interna que esse grupo faz de si” (ELIAS; SCOTSON 2000, p. 41), o que evidencia uma forma de controle expressa pela opinião do grupo que, por vezes, se torna determinante. Conforme afirma a professora entrevistada, o fato de não ter a certificação do Programa Letra e Vida tornou-se algo depreciativo entre os pares.

Soma-se a esta situação outra diferenciação entre docentes: os professores efetivos tinham prioridade para a inscrição no curso Letra e Vida, ao qual, em algumas Diretorias de Ensino, os não efetivos não tinham acesso garantido: como a demanda era grande e o número de formadores restrito, esse critério era utilizado nas primeiras edições

do curso, conforme depoimento de uma professora não efetiva entrevistada: “[...] o *Letra e Vida* eu não fiz, porque era só para os efetivos.” (professora 3, 06 set. 2011).

Observamos que ter ou não realizado o curso *Letra e Vida* passou a representar certa clivagem entre os professores dos anos iniciais. Assim se referiu ao programa outra docente: “*parece uma cartilha, se você tiver o Letra e Vida, pega o primeiro ou segundo [anos], se você não tem então... Isso virou uma cartilha*”(professora 3, entrevista, set. 2011).

A mesma professora ainda afirmou que não pôde realizar o curso, por não ser efetiva: como a procura do curso era grande, a prioridade era oferecê-lo aos efetivos. Outros aspectos a respeito do programa *Letra e Vida* foram salientados por uma das professoras entrevistadas: “*O programa não levava em consideração a realidade dos professores. Não levava em consideração as diferenças dos professores também. Não levava em consideração a importância de uma formação ser realizada dentro da escola e com todos.*”(professora 8, dez. 2011).

Em nossa análise, é possível observar que a concepção de formação continuada é compreendida pelas políticas educacionais não como um direito dos professores, conforme previsto no artigo 62 da Lei nº 9394/1996 - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), mas como um processo de preenchimento das lacunas advindas de uma formação inicial tida como precária e insuficiente, conforme será retomado adiante.

A formação continuada e suas clivagens

Elias; Scotson (2000), em ensaio teórico sobre as relações entre os estabelecidos e *outsiders*, analisam, entre outros aspectos, como um grupo de pessoas faz uso das relações de poder para instituir diferenciações entre iguais. Essa análise à luz dos

programas de formação continuada evidencia que estes passam a instituir, entre professores detentores da mesma formação inicial, que atuam em um mesmo segmento, clivagens que se constituem pelo valor conferido a esses cursos.

Os conteúdos ali trabalhados tornaram-se referência para as práticas pedagógicas a serem concretizadas pelos professores em sala de aula, porém, em contrapartida, criticavam muitas das práticas comumente utilizadas pelos professores, em certas situações. Como afirma uma professora entrevistada que realizou o curso:

O Letra e Vida colocava que a gente tinha de mudar o jeito de trabalhar mesmo; por exemplo, dizia que a gente não tinha de usar a cartilha e nem as famílias silábicas, mas confesso que às vezes o trabalho com sílabas dá resultado, eu fui alfabetizada assim, e alfabetizei muitos alunos dessa forma, não tem como eu jogar fora tudo assim de uma vez, porque tem muita coisa que eles reprovam, mas que na minha experiência deu certo. Só que se você disser que trabalha com as famílias silábicas hoje em dia, parece que cometeu um pecado. O Letra foi bom, mas acabou demonizando algumas práticas e fazendo a gente se sentir como se estivesse na contramão, algo assim. (professora 9, 08 dez. /2011)

O depoimento acima evidencia que os saberes e as experiências desses docentes não eram considerados pelo curso, que visava implementar uma mudança nas práticas pedagógicas, porém, sem levar em conta as experiências construídas ao longo da profissionalidade desses docentes. Do ponto de vista subjetivo, o programa acabou gerando conflitos e angústias nos professores, que acabavam sentindo-se mal em continuar a exercer práticas por eles consolidadas. De acordo com a entrevistada, as práticas propugnadas pelo programa não eram indissociáveis das que vinham realizando – ambas poderiam complementar-se.

O programa buscou forjar mudanças importantes, porém restringindo, de certa forma, as práticas pedagógicas desses professores, que passaram a se sentir discriminados por não realizarem exatamente o que previa o programa, conforme analisado por Lima e Rigolon (2011). Muitas vezes, os processos de formação continuada desconsideram as experiências dos professores: “é possível identificar que programas de formação continuada apresentam-se como mais um tensor do trabalho docente, desestabilizando estas professoras que não conseguem mais fazer o que faziam antes e não sabem o que pôr no lugar.” (LIMA; RIGOLON, 2007, p. 9)

Esse processo de tensão nos remete à análise de Elias (1994), pois cada pessoa ocupa um lugar social determinado e, em maior ou menor grau, condiciona-se a comportar-se a partir de certas determinações por ele proposta, na esteira das relações sociais que são tensas e conflituosas, como explica Elias: “A vida social dos seres humanos é repleta de contradições, tensões e explosões. O declínio alterna-se com a ascensão, a guerra com a paz, as crises com os surtos de crescimento. A vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa” (ELIAS, 1994, p. 20).

Os docentes certificados pelo programa Letra e Vida ganharam um diferencial no bônus pago em 2006. Estas duas ações: bonificação e atribuição de classes promovem novas configurações do trabalho docente. Retomando Elias, veremos que a liberdade de cada sujeito instaura-se em uma rede de interdependência, que, por sua vez, os liga a uma rede de dependência recíproca. Nessa situação, a liberdade individual inscreve-se na cadeia dessa interdependência entre os homens, limitando o que lhe é possível decidir ou fazer, dadas as dependências recíprocas que se cristalizam e fazem com que cada ação individual dependa de uma série de outras, que modificam, por seu turno, a própria figura do jogo social, explicado por Elias pela analogia do jogo de xadrez:

Como no xadrez, toda a ação efetuada com uma relativa independência representa um golpe no tabuleiro social que desencadeia infalivelmente um contragolpe de um outro indivíduo (no tabuleiro social, trata-se na realidade de muitos contragolpes executados por muitos indivíduos) (ELIAS *Apud* CHARTIER, 1990, p.101).

Quando nos referimos à formação continuada de professores, identificamos ações discursivas e reais que buscam tornar hegemônica a institucionalização da formação em prol da denominada modernização. Lucie Tanguy (2002, p.20) salienta que a veiculação corrente do termo “formação” desencadeou alteração na noção de educação, ou seja:

Seria possível mostrar que a noção de formação foi construída por diferença e oposição à noção de educação. Uma e outra são dotadas de virtudes necessárias ao enraizamento de mudanças em curso. Mas a noção de formação enraíza-se muito mais nas mudanças a promover na esfera econômica e profissional, enquanto que a de educação sustenta-se na evolução de diferentes formas de vida de um indivíduo.

Se a justificativa para implementação de ações destinadas à formação foca

apenas as lacunas provenientes da formação inicial, em virtude da inaptidão dos docentes para o desenvolvimento de novas *competências*, de certa forma tal perspectiva imputa a estes a responsabilidade pelo fracasso escolar, mesmo que, contraditoriamente, eles tenham sido reconhecidos e legitimados pelo próprio Estado, mediante aprovação em concurso.

Esse processo de culpabilização pode ser observado, no conjunto das entrevistas, em depoimentos como os transcritos abaixo:

É difícil a gente ver que não conseguiu [referindo-se ao alcance das metas], a gente se sente mal, porque tem toda aquela expectativa que a gente não sabe se vai cumprir, mas tentamos mesmo assim, e fica aquela sensação de fracasso mesmo (Professora 7, 09 dez. 2011).

Alfabetizar não é fácil não, lidar com cobrança de resultados, é muita cobrança, pressão todo tempo (Professora 6, 14 out. 2011).

Aprendemos, na presente pesquisa, que o processo de responsabilização dos professores pelos resultados advém de diversas fontes: da mídia e da Seesp, que contamina, paulatinamente, em algumas situações, a própria percepção de outros profissionais, como diretores de escola e professores coordenadores que atuam na escola. Isso é aqui ilustrado pelo depoimento de uma professora coordenadora: *“A culpa é da rotatividade de professores, dos professores que tiram licença, os professores que têm problema de formação, que a gente vê que vêm do normal superior, que não fizeram o estágio que devia. E aí a escola acaba sendo penalizada.”* (PC4, 12 set. 2011).

Parece haver um senso comum entre os pares e também na comunidade, que imputa exclusivamente aos professores a culpa pela situação da educação no estado. Mesmo entre os pares, não há consciência das condições de trabalho ou, mesmo, dos direitos conquistados por essa categoria profissional. Constatamos, durante a pesquisa, a ausência importante de indagações sobre as razões da licença médica entre professores ou sobre ser ela é de um direito. Assim, o foco exclusivo passam a ser os resultados e as metas a serem alcançadas, avaliando a todos a partir de sua *performance*.

O Programa Ler e Escrever: o controle do controle

O Programa Ler e Escrever surgiu com o lançamento do Plano Estadual de Educação, em 2007, no governo de José Serra (de 2007 a 2010). Este plano traçava dez metas para a educação paulista, as quais deveriam ser alcançadas até 2010. São elas:

- 1 - Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série;
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2ª, 4ª e 8ª a séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
- 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrada em todas as 5.300; escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as Diretorias de Ensino; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema;
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
- 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas.(PORTAL SEESP, 2007).

O estabelecimento de metas destinadas às escolas provocou a concorrência entre elas, na medida em que os índices de desempenho serviram como referência para a concessão de bônus dos profissionais da educação. A preocupação central, ao analisarmos as metas propostas foca-se nos resultados dos índices de desempenho que passam a quantificar a “qualidade educativa”, que deverá ser mensurada pelas avaliações externas.

Neste contexto, os sistemas de avaliação externa, conforme discutidos no

capítulo anterior, têm um papel preponderante no trabalho docente no sistema educacional, pois contabilizam os resultados dos alunos, estabelecendo, portanto, uma relação indissociável entre avaliação extrema e formação continuada, haja vista que esses programas priorizam entre seus conteúdos a apropriação de práticas que favoreçam o desencadeamento de novas formas de controle do trabalho que será posteriormente avaliado externamente. Ao observarmos que os processos formativos passam a atender principalmente o alcance das metas e a melhoria dos resultados, como analisa Souza (2011, p. 2): “Essas políticas se concretizam não somente sob a gestão de competências e de avaliação de performances, como também incide sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista”.

Nessa perspectiva, o professor passa a ser concebido pela política educacional como aquele que alcança ou não os resultados esperados; tem ou não o preparo necessário; atende ou não às expectativas de aprendizagem dos estudantes; desenvolve ou não as competências estipuladas ou as demandas do mercado, ou mesmo as expectativas dos pais dos estudantes. Esse movimento faz com que se instaure a “luta de todos contra todos no mundo escolar, à qual conduz a concorrência dos estabelecimentos, reparte de fato os pais, os alunos e os professores em ganhadores e perdedores” (LAVAL, 2004, p. 301).

De acordo com a Seesp, no intuito de alcançar as metas estabelecidas, algumas ações concretizaram-se em forma de projetos, como foi o caso do Programa Ler e Escrever, destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e do Programa São Paulo Faz Escola, criado para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com o objetivo principal de reformulação curricular.

Segundo Telma Weisz (2010), o Programa Ler e Escrever, antes de ser implementado, garantiu uma formação prévia de aproximadamente um ano para cerca de 38 mil professores, a fim de prepará-los para o desenvolvimento do Programa propriamente dito.

Este programa engloba como principais ações:

- a. Formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATP);
 - b. Formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I;
 - c. Acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino;
 - d. Formação do Professor Regente;
 - e. Publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula;
 - f. Critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos Projetos.
- (SÃO PAULO, 2007)

I. Formação de formadores e gestores com acompanhamento institucional.

Esta ação refere-se à formação do *Trio Gestor*:

O programa não somente visou à formação do professor, mas compreendeu como necessário envolver, no processo de formação, diretores; professores coordenadores da Oficina Pedagógica das Diretorias de Ensino, responsáveis pelos anos iniciais; e supervisores de ensino, de forma que o conjunto de profissionais envolvidos na escola incorporasse o conhecimento necessário para o acompanhamento dos resultados das turmas no processo de alfabetização.

Diferentemente do Programa Letra e Vida, Ler e Escrever tinha caráter compulsório e não opcional, como o programa anterior. Além disso, foi realizado em horário de trabalho e, para tanto, fazia-se necessário constituir um grupo responsável pelo programa em cada Diretoria de Ensino e Unidade Escolar. Esses profissionais precisavam apropriar-se das questões relativas ao processo de alfabetização, para acompanhamento do trabalho desenvolvido nas salas de aulas. Assim, formou-se o *trio gestor*, conforme descrito na Resolução SE nº 86 de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007), que normatiza a implementação do Programa Ler e Escrever na rede estadual paulista.

Embora seja importante que supervisores de ensino e diretores de escola se aproximem mais da realidade da sala de aula e dos professores, a fim de compreender as dimensões do trabalho docente, configurando um coletivo de profissionais da educação, na prática, o que observamos na presente pesquisa é que essa aproximação surgiu com o intuito de implementar instrumentos de controle do trabalho, por meio da reorganização das atividades, exercendo, sobre os professores alfabetizadores, pressões para que alcancem as metas propostas e padronizem seu trabalho, tendo como referência as diretrizes do

Programa, sem refletir se as metas são ou não compatíveis com a realidade da escola, dos estudantes e das condições de trabalho.

É possível identificar que, com as mudanças em curso, o papel dos profissionais que acompanham o trabalho docente – o trio gestor – se altera, incluindo em seu rol “competências” que definem o “perfil profissional”, conforme expresso na Resolução SE nº 70, de 2010 (SÃO PAULO, 2010), da qual destacamos as atribuições dos diretores de escolas, na dimensão dos resultados educacionais:

Analisar os indicadores e utilizá-los para tomada de decisões que levem à melhoria contínua da proposta pedagógica, à definição de prioridades e ao **estabelecimento de metas** articuladas à política educacional da SEE-SP.

Desenvolver processos e práticas de gestão para **melhoria do desempenho** da escola quanto à aprendizagem de todos os alunos; (SÃO PAULO, 2010, grifos nossos)

Indagamos aqui em que medida tais ações contemplam intenções estritamente pedagógicas, posto que metas padronizadas e desvinculadas da realidade da comunidade escolar assumem um caráter de controle e de incremento das estatísticas estaduais; e desconsideram, de fato, as especificidades de cada unidade escolar e de seu coletivo de trabalhadores, bem como as condições de trabalho dos professores e de vida dos estudantes inseridos nas instituições públicas. No conjunto das entrevistas realizadas com professores alfabetizadores, foi possível apreender o quanto essas ações se traduzem em formas de controle do trabalho docente, por meio do acompanhamento de mapas de classe, das rotinas dos professores – que serão tratados adiante –, dos resultados das turmas avaliadas pelo Saesp, etc.

O Programa Ler e Escrever, implementado nas 91 diretorias de ensino do estado em 2008, visava estruturar uma rede de acompanhamento por intermédio do trio gestor, de forma a contemplar o conjunto de escolas. De acordo com dados do Censo Escolar de 2008 do estado de São Paulo, o Projeto alcançou um total de 2.095 escolas, tendo chegado a 919.378 alunos, e 39.216 professores dos anos iniciais estiveram envolvidos nele. Posteriormente, foi disponibilizado para implantação nos municípios que aderiram ao programa.

O acompanhamento das escolas dos anos iniciais, instituído por este Programa, tinha no *trio gestor* a principal fonte de informação acerca do trabalho realizado pelos docentes, sobretudo por meio dos mapas de classe, que eram analisados bimestralmente por supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e das Diretorias de Ensino.

II. Acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino:

O programa prevê o envolvimento direto dos Dirigentes Regionais de Ensino como os responsáveis pela sua implementação e pelo seu desenvolvimento nas escolas sob sua jurisdição. Foram previstas reuniões periódicas com os dirigentes de ensino, com o intuito de analisar o desenvolvimento do programa; envolvê-los no programa, a fim de que tomassem as medidas necessárias para sua implantação e manutenção e avaliassem diretamente os resultados do trabalho docente.

III. Formação do Professor Regente :

O Programa determinou o processo de formação de professores envolvidos no programa Ler e Escrever, tendo o professor coordenador como agente responsável pela formação dos professores. Ele deveria também acompanhar o trabalho desses docentes tanto nas salas de aula, quanto nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC²⁸), conforme denominadas à época. Para tanto, os professores envolvidos no programa tiveram a sua carga horária de trabalho ampliada em quatro horas semanais, porém essa ampliação só foi garantida aos professores que estavam ministrando aulas para as 1^{as} ou 2^{as} séries ou aos que teriam sob sua responsabilidade classes do Programa Intensivo de Ciclo (PIC de 3^a ou 4^a séries), conforme denominação na época.

Essas quatro HTPCs extras deveriam ser destinadas ao estudo do material e da

²⁸ A partir da Resolução SE nº 8, de 19/01/2012, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo(HTPC) recebeu nova denominação: Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). A partir dessa mudança, retiraram-se de cada aula de trabalho pedagógico 10 minutos.Sendo assim, os encontros semanais passaram de 120 para 100 minutos, reduzindo-se o tempo de trabalho coletivo.

concepção do Programa Ler e Escrever. Os professores coordenadores, a fim de desenvolver o trabalho nas HTPCs, recebiam semanalmente, dos consultores que atuavam no programa, uma formação específica. Nesses encontros eram distribuídas pautas a serem desenvolvidas nas HTPCs com os professores que atuavam no Programa Ler e Escrever. Previam-se a discussão e o estudo de questões relativas ao Programa. Os docentes que atuavam nas 3^{as} ou nas 4^{as} séries comuns e, portanto, não pertenciam ao programa, continuavam tendo duas HTPCs por semana, sendo, assim, segregados das quatro horas de estudo.

Na maioria das escolas, duas HTPCs eram coletivas, com a participação de todos os professores da escola. Nesse momento, eram reportados os recados e os informes gerais, e o tempo restante não possibilitava estudo ou planejamento coletivo por esses profissionais. As quatro horas restantes eram ocupadas somente com os professores do Ler e Escrever, como acabavam sendo denominados.

Consideramos positivo o fato de ampliar as HTPCs, porém observamos que é questionável que essa ampliação não contemple a todos os professores da escola e que se utilizem as quatro horas somente para discutir e estudar o Programa Ler e Escrever, como afirma professora entrevistada:

Foi bom ter dado mais tempo para a nós estudarmos, planejarmos, mas também às vezes era cansativo, porque ficávamos só naquilo, no Ler e Escrever, tinha outras coisas que a gente às vezes queria discutir, mas não, o espaço era para estudar o material, planejar a aula. Ficou ruim os demais colegas não terem oportunidade de ficar com a gente nessas horas a mais, porque daí os professores de 3^a e 4^a séries ficavam separados, e um não sabia mais o que outro estava fazendo, só de vez em quando juntavam, isso foi ruim. (professora 9, 08 dez, 2011).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à desmotivação pela ausência de espaços para reflexão coletiva sobre seu trabalho e pela falta de uma formação contínua que lhe permita responder às novas exigências da docência, o que acaba por alimentar nos(as) professores(as) o distanciamento de sua profissionalidade, fragilizando os vínculos profissionais. Sobretudo quando os espaços coletivos se tornam reconhecidamente alheios aos interesses e às necessidades de professores e professoras.

As HTPCs antigamente juntavam mais os pares, era um espaço coletivo, para estudo, discussão. A gente trocava, dividia o trabalho, tínhamos autonomia para usarmos o espaço para nós. A gente se reunia e trabalhava junto, montava prova igual, estávamos mais juntos. Mas hoje a gente tem de deixar bilhete, contando o que eu estou fazendo, onde estamos, é o espaço que a gente acha de comunicação. Porque a HTPC hoje é um espaço da coordenadora. (Professora 7, 09 dez. 2011).

IV. Produção e distribuição de material didático impresso de apoio à sala de aula, destinado a professores e alunos.

O material didático impresso destinado a professores e estudantes é de grande importância para os idealizadores do Programa, pois, segundo os documentos institucionais analisados, atua como fio condutor para as práticas pedagógicas e lhes confere padronização nas escolas, bem como propicia ações de acompanhamento mais sistematizadas. A organização do programa prevê, entre as ações do trio gestor, o acompanhamento da utilização do material enviado às escolas:

- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador 1ª série, volumes I e II
- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador 1º ano, volume único
- Coletânea de Atividades – 1ª série, volume único
- Coletânea de Atividades – 1º ano, Volume único
- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador – 2ª série, volumes I e II
- Coletânea de Atividades – 2ª Série, volumes I e II
- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 3ª série, volume único
- Coletânea de Atividades – 3ª série, volume único
- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador – 4ª série, volume único
- Coletânea de Atividades – 4ª série, volume único
- Conversa com os pais, volume único

- Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador, volume único
- Acervo de 43 livros de literatura infantil por classe
- Letras móveis
- Assinatura de revistas para o público infantil.

V. Critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos Projetos.

A fim de adequar o perfil profissional às características do programa, segundo a Seesp, fazia-se necessário alterar o processo de atribuição de classe, instituindo assim novos critérios que deveriam orientar as atribuições dessas turmas. Essas classes do Programa Ler e Escrever, preferencialmente, deveriam ser atribuídas a professores que contassem com a Certificação no Programa Letra e Vida; dessa forma, esses professores se diferenciavam no momento de atribuição de aulas e passavam a contar também com um número maior de HTPCs, em virtude da classe atribuída, forjando-se assim diferenças entre a própria carga horário deste profissionais que atavam no mesmo segmento de ensino.

VI. Bolsa Alfabetização

O Projeto Bolsa Alfabetização foi instituído pelo Governo do Estado, por meio do Decreto 51.627 de 1º de março de 2007, e atualmente é regulamentado pela Resolução SE nº 74, de 24 de novembro de 2011. De acordo com o Decreto, este projeto prevê que, em regime de colaboração, os alunos dos cursos de Pedagogia, Letras e Pós-Graduação Stricto Sensu, com foco na didática da alfabetização, das Instituições de Ensino Superior (IES), participem como observadores/participantes das aulas do 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais ou em classes voltadas para recuperação da aprendizagem do mesmo ciclo. Segundo o Decreto, essa é uma forma de contribuir para o processo de formação inicial desses graduandos.

Criado inicialmente na prefeitura de São Paulo, durante a gestão de José Serra, este projeto foi introduzido por ele na rede estadual, ao assumir o governo, no ano de

2008, após ter divulgado, durante sua campanha eleitoral, que as classes dos anos iniciais contariam com dois professores em sala de aula. Na verdade, porém, havia um único professor regente, que recebia os graduandos, em fase inicial de formação, para o acompanharem, na mesma perspectiva do modelo artesanal, citado no capítulo I. Por essa razão, esse projeto foi alvo de polêmicas.

Para o ano de 2013, de acordo com documentos do Programa Bolsa Alfabetização, estão previstos 5.778 graduandos para acompanhar as classes de 2º ano dos anos iniciais, porém este número pode ser ampliado, pois o total final de classes é obtido no mês de janeiro de cada ano letivo. Assim, haverá, respectivamente, 5.778 professores da rede estadual colaborando com a formação dos estudantes das Instituições de Ensino Superior privadas do estado de São Paulo.

Do ponto de vista da dimensão formativa, para esses estudantes, a participação neste projeto pode significar a apreensão da realidade em sala de aula nas escolas públicas, o que seria desejável. Porém, aos professores regentes das salas de aula que recebem os graduandos, essa é mais uma tarefa a ser cumprida, em uma jornada que conta com trabalho intenso, pelo número de alunos por turma e pelas exigências burocráticas e pedagógicas dos sistemas de avaliação.

No tocante à política pública, fica clara aqui a opção por redirecionar recursos da educação revertidos diretamente às instituições privadas, uma vez que não são os graduandos que recebem a bolsa.

Uma das professoras entrevistadas expressa sua opinião sobre ter em sala de aula o graduando: *“A gente, além de alfabetizar as crianças e ainda tem de formar professor, tivemos de engolir mais essa”* (professora 9, 08 dez. 2011).

Esses graduandos devem cumprir, nas escolas estaduais, uma jornada semanal de 18 horas em sala de aula e acompanhar 2 horas de Atividade Trabalho Pedagógico Coletivo, perfazendo, assim, 20 horas semanais, que podem ou não contar como estágio acadêmico, a depender das normas de cada Instituição de Ensino Superior.

Cada IES parceira da Secretaria neste projeto recebe, por graduando, o valor de

R\$700,00 mensais. Dessa quantia, são repassados aos seus estudantes, minimamente, R\$ 200,00 mensais como ajuda de custo. Quando do lançamento do programa, em 2007, não havia previsão alguma de repasse de valores aos alunos bolsistas.

Levantamento em algumas IES²⁹, tomando como base os valores cobrados nas mensalidades do curso de Pedagogia para o ano letivo de 2013, em cinco IES parceiras neste programa, a média das mensalidades é R\$ 314,25, o que leva a considerar que as instituições privadas obtêm vantagem financeira com tal medida.

Considerando a previsão de concessão de bolsas a 5.778 graduandos pela Seesp em 2013, o Estado destinará mensalmente às Instituições de Ensino Superior a quantia de R\$ 4.044.600,00. Esse valor equivaleria ao salário de 3.295 professores formados para atuarem nesse segmento, considerando o salário inicial de R\$1.227,16. E, dessa forma, seria possível melhorar as condições de trabalho dos professores, reduzindo, por exemplo, o número de alunos em classe.

De acordo com o Projeto, esta ação de parceria entre as instituições formadoras e a Seesp visa articular teoria e prática, tendo como foco três principais objetivos, de acordo com o disposto no artigo 2º do Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007 (SÃO PAULO, 2007):

- I. possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campi” de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;
- II. propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;
- III. permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino.

Assim, a formação inicial de professores neste projeto fica também, de certa forma, em parte, sob a responsabilidade do professor dos anos iniciais, que precisa lidar com o graduando 18 horas semanais em sala de aula, sem que este seja efetivamente um

²⁹ O levantamento realizado com cinco IES revelou os seguintes valores de mensalidades para o ano letivo de 2013, para o curso de Pedagogia: IES1: R\$ 294,00; IES2: R\$149,00; IES3: R\$356,56; IES4: R\$369,00 e IES5: R\$ 402,70.

auxiliar de classe.

Durante a implementação do Programa Bolsa Alfabetização, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto algumas situações relatadas pelas escolas e/ou pelas diretorias de ensino, dentre elas uma queixa de um dos monitores do Museu do Ipiranga, na cidade de São Paulo, que relatou à SEE/SP a inadequação do comportamento de um dos alunos bolsistas durante uma das visitas: o estudante, além de dispersar a atenção das crianças durante a monitoria, trajava uma camiseta com a seguinte inscrição “Eu bebo, sim, e daí?”, fato que chamou a atenção daquele profissional, que registrou sua indignação, por considerar tal comportamento inadequado a um estudante de Pedagogia que acompanhava crianças da 1ª série. Eventos como esse representam algumas das situações com as quais os professores das salas de aulas das escolas públicas precisam lidar, ao receberem o aluno ou o pesquisador em sua classe. Alguns docentes afirmavam não terem, em sala de aula, um estagiário, mas, sim, mais um aluno do qual deveriam cuidar.

Assim, observamos uma contradição importante a ser salientada: o mesmo professor cuja formação inicial é tida como inadequada, insuficiente e precária, de acordo com os documentos oficiais já citados, passa a responder por parte da formação inicial de futuros professores, que contam ainda com verbas públicas para tal ação.

Os mapas de classe e a sondagem do trabalho docente

Quando o Letra e Vida foi instituído pela Seesp como um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, pautado na Psicogênese da Língua Escrita, cujo referencial teórico se apoiava no estudo de Emília Ferreiro, um dos seus objetivos centrais era de favorecer que os professores se apropriassem das hipóteses de escritas construídas pelas crianças durante o processo de alfabetização.

Para tal levantamento, era necessário elaborar o que se convencionou chamar de *sondagem das hipóteses de escritas*. Esta sondagem era realizada a fim de identificar em que momento da aquisição da escrita as crianças se encontravam. Para tanto, faz-se necessário a realização de um ditado que deve ser dado aos alunos individualmente, seguindo uma série de critérios, tais como: as palavras ditadas devem pertencer a um mesmo campo semântico; o professor não deverá ditar as palavras escandindo-as e, sim, dizê-las da forma como são pronunciadas, sem a separação silábica. Esses, entre outros critérios, devem ser seguidos à risca para identificar a hipótese de escrita em que se encontra cada aluno.

O professor alfabetizador realiza esta sondagem das hipóteses de escrita pelo menos cinco vezes ao ano, ou seja, logo nos primeiros dias de aula e depois ao final de cada um dos quatro bimestres que constituem o ano letivo. Após a realização de cada uma dessas sondagens, o professor organiza, a partir dessas informações, um mapa de classe; ou seja, reúne, em um documento único, o resultado da sondagem de cada um de seus alunos.

Figura 15 – Mapa de Classe

Período da Sondagem (X) inicial (X) 1º BIM (X) 2º BIM (X) 3º BIM (X) 4º BIM Ano/Série: 1º ANO Turma: C

HIPÓTESE DE ESCRITA

ALUNO	INICIAL HIPÓTESE	1º Bimestre 26, 27, 28, 29 4	Faltas 1º bim	2º Bimestre 17 a 6 a 27 a 10 b	Faltas 2º Bim	3º Bimestre 20 a 23/09	Faltas 3º Bim	4º Bimestre 21 a 25-11	Faltas 4º Bim	Observação
1. Adriano										
2. Ana Julia										
3. Ana Laura						TRANSFERIDO		TRANSFERIDO		
4. Daniel										
5. Erick										
6. Evelyn										
7. Gabriel				TRANSFERIDO		TRANSFERIDO		TRANSFERIDO		
8. Gabriela						TRANSFERIDO		TRANSFERIDO		
9. Jovana										
10. Jovane										
11. João Victor										
12. João Victor										
13. Kauk										
14. Letícia										
15. Jean										
16. Luis Fernando										
17. Malily										
18. Maria Eduarda										
19. Maria Rita										
20. Melissa										

Legenda	
Hipóteses	cores
Pré-silábica	
Silábica sem valor	
Silábica com valor	
Silábica alfabética	
Alfabética	

Fonte: Documento cedido por uma das professoras entrevistadas.

Consideramos relevante que os professores se apropriem dos processos de construção da escrita, reconhecendo as hipóteses de escrita das crianças. Essa informação pode favorecer seu trabalho, ajudando-o a planejar as atividades em sala. Contudo, a questão a ressaltar é a repercussão desses mapas como ação de controle do trabalho,

conforme percepção das professoras entrevistadas:

O mapa soa como um instrumento de cobrança em cima do professor, porque eles (referindo-se ao professor coordenador) dizem: “Olha, o que está acontecendo que esses alunos aqui ainda não avançaram? O que você está fazendo que não está tendo mudança?”. Inclusive eu passei os dois primeiros bimestres com crianças mais ou menos no mesmo nível e no final fui chamada atenção. Mas eu sei que o mapa ainda é muito mascarado. (professora 7, 09 dez. 2011).

Ao realizar a *sondagem das hipóteses de escrita*, os professores devem registrar o resultado e, para tanto, organizar um mapa que serve como registro da identificação das hipóteses de escrita de cada um dos alunos da classe, a cada bimestre. É comum, segundo relatos dos entrevistados, que, a fim de evitar pressões e situações constrangedoras, alguns professores “mascarem” os mapas, ou seja, incluam informações de modo a não gerar cobranças futuras ou para não serem alvos de mais pressões. Constatamos, porém, que, se há desconfiança dos dados por parte de um dos integrantes do trio gestor, ele chega, comumente, a refazer o ditado para constatar o resultado:

A gente começa o ano fazendo a sondagem. Existe ainda, por parte de alguns professores, resistências a respeito da sondagem, mas tem de fazer e pronto. Antes de enviar para Diretoria de Ensino, eu olho cada mapa, se desconfiar faço a sondagem de novo, elas já sabem.(PC1, entrevista, 10 dez. 2010)

A situação apresentada se intensifica quando os mapas são expostos para todos da escola. O momento do trabalho coletivo, que poderia propiciar soluções mais amplas para o segmento ou, mesmo, para a escola, se transforma em situação de pressões, agora pelos próprios pares. Os professores entrevistados informam como esses mapas de classe se transformaram em uma ferramenta extra de controle do trabalho:

Os mapas eram mandados para diretoria de ensino, mas também ficavam lá na sala dos professores, expostos, e todo mundo ficava comparando, e isso era muito ruim, porque esqueciam que cada classe era diferente e isso só aumentava a cobrança, até os professores das 3ª e 4ª séries diziam: “Olha lá, hein, vê se alfabetiza logo esses meninos...” .Isso era ruim. (professora 9, 08 dez. 2011)

O processo de constrangimentos relatado pelos entrevistados coaduna-se à perspectiva apresentada por Linhart (2012), e aqui o compreendemos como um elemento importante para a ampliação das “penosidades” nas novas configurações do trabalho

docente. Para Linhart, as “penosidades” representam:

[...] as dificuldades que eles não podem, ou não podem mais, dominar, aquelas que aparecem como alheias a seu ofício, que encontram sua origem em outras lógicas profissionais que aquelas que os motivam, que se inscrevem em outro registro de valor que o deles, que não lhes parecem equitativamente distribuídas, e às quais não conseguem dar um sentido. São penosidades porque eles devem encarar essas dificuldades em meio a uma verdadeira solidão, sem o apoio de coletivos trabalhistas, e porque elas os ferem na sua identidade profissional e pessoal, na imagem que eles têm de si mesmo. (LINHART, 2012, p. 2)³⁰

A nova organização do trabalho docente gera sentimentos voltados à inspeção, posto que os professores são constantemente inquiridos sobre os resultados de seu trabalho, o que provoca neles diferentes reações, fazendo com que cedam às pressões e acabem por legitimá-las, como afirmado em entrevista:

De vez em quando, o supervisor ou PCOP vinha visitar as HTPCs e traziam os mapas e ficavam dizendo que algumas salas estavam longe de alcançar as Expectativas de Aprendizagem e que precisávamos melhorar o ensino, essas coisas... Mas também não dizia como, ficava parecendo que a gente estava enrolando no trabalho, era horrível não ter oportunidade de dizer como os alunos entraram, porque eles tinham avançado, mas não como era esperado. A gente se sentia um lixo. (professora 9, 08fev. 2012)

Alguns professores, nas entrevistas, queixavam-se da forma como as críticas a esse processo eram compreendidas:

[...] o problema é que, quando reclamamos dos mapas, as pessoas entendem essa resistência como se a gente não quisesse que os outros soubessem de como andam os alunos, e não é isso... o problema é que o tempo que perdemos com isso poderia ser aplicado em outras práticas que talvez ajudassem os alunos, do que o próprio mapa. Porque nós já estamos cansadas de saber o que nossos alunos não sabem, mas temos de divulgar isso todo bimestre, para todo mundo ver. (professora 6, 14 out. 2011).

Estes professores eram cobrados, por vezes nominalmente, e acabavam ficando, de certa forma, estigmatizados, portando uma marca distintiva negativa que, conforme nos afirmaram diretoras de escolas entrevistadas, passaria a ter repercussões inclusive nas atribuições de classes do ano seguinte, quando se evitava conceder turmas aos professores

³⁰Texto traduzido por Bertrand Borgo especialmente para o III Seminário Internacional “Organização e Condições do Trabalho Moderno – Emprego, Desemprego e Precarização”, realizado na Unicamp em 22/11/2012.

resistentes à coleta dos mapas de classe e à entrega de rotinas.

Do ponto de vista pedagógico, esse levantamento das hipóteses é uma estratégia que contribui para que o professor organize ações capazes de promover os avanços dos alunos na aquisição do sistema de escrita. Contudo, a forma como tem sido praticado assume um caráter de controle do trabalho, a fim de mapear quais as escolas e as classes que estão distantes de alcançar as “Expectativas de aprendizagem” estipuladas para aquele ano.

Reiteramos que esta sondagem precisa ser aplicada individualmente aos alunos, pois é preciso solicitar que eles leiam a seu modo cada uma das palavras ditadas, assim que estas são escritas; e, só então, o professor registra essa leitura, para a organização do mapa. Esse processo, em uma sala com 30 alunos, leva, segundo os entrevistados, cerca de uma semana, dado que o professor conseguirá realizar diariamente não mais do que 6 sondagens, para, só depois, organizar o mapa geral da classe. Conforme uma das professoras entrevistadas: *“Leva praticamente uma semana só fazer a sondagem com todos os alunos e depois organizar os mapas para entregar, toma em torno de uns 8 dias. Os mapas mesmo eu organizo em casa, porque na sala de aula não dá.”*(Professor 9, 08 dez. 2011).

A realização sistemática das sondagens, da forma como foi implementada pelo programa, acabou repercutindo na organização do trabalho em sala de aula, uma vez que a coleta desse material tomava cerca de uma semana do trabalho docente, por bimestre, até que se completassem e consolidassem os dados dos mapas, que precisavam ser submetidos ao professor coordenador, ao diretor da escola e, na DE, aos supervisores responsáveis, para, depois disso, ser enviados ao órgão central na SEE. Muitas vezes, em caso de dúvidas acerca dos mapas coletados, a sondagem precisava ser refeita, como nos informa uma professora coordenadora:

Tanto a elaboração quanto o envio e análise dos mapas é uma coisa assim, que está praticamente sacramentada na diretoria. Na correria do professor coordenador de muitas tarefas, quando ele recebe os mapas que o professor fez da sua classe, passam despercebidas algumas incoerências, de professores insistirem em avaliar o aluno em uma hipótese abaixo daquela que ele se encontra. Quando chega aqui [na Diretoria de Ensino], que nós analisamos para

fazer o geral da diretoria, a gente se atém a isso e depois explicita para ele. Se for preciso, o próprio professor coordenador refaz a sondagem. (Supervisora, entrevista, 13 out. 2011)

Figura 16 – Documento de consolidação dos mapas de classe da escola.

MAPA DA ESCOLA

4º Bimestre - 05/12/2011

Classes 1º ANO	Professor	Nº Alunos da Classe	Número de alunos segundo suas hipóteses						Total alunos		Nº de alunos c/ 25% de faltas ou +
			Pré-silábica		Silábica s/ valor		Silábica c/ valor		Alfabetizada	%	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%			
1º A.A.		26	0	0	2	7	17	26			
1º A.B.		24	2	0	6	2	14	24			
1º A.C.		25	3	0	4	3	15	25			
Total		75	5	0	12	0	46	0	75		

Classes 2º ANO	Professor	Nº Alunos da Classe	Número de alunos segundo suas hipóteses						Total alunos		Nº de alunos c/ 25% de faltas ou +
			Pré-silábica		Silábica s/ valor		Silábica c/ valor		Alfabetizada	%	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%			
2º A.A.		28	0	0	0	1	27	28			
2º A.B.		27	0	0	0	3	24	27			
2º A.C.		26	0	0	2	2	22	26			
2º A.D.		25	0	0	2	5	18	25			
Total		106	0	0	4	0	91	0	106		

Classes 3º ANO	Professor	Nº Alunos da Classe	Número de alunos segundo suas hipóteses						Total alunos		Nº de alunos c/ 25% de faltas ou +
			Pré-silábica		Silábica s/ valor		Silábica c/ valor		Alfabetizada	%	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%			
3º A. A		28	0	0	0	1	27	28			
3º A. B		26	0	0	0	2	24	26			
Total		54	0	0	0	3	0	51	0	54	

Classes 3ª SÉRIE	Professor	Nº Alunos da Classe	Número de alunos segundo suas hipóteses						Total alunos		Nº de alunos c/ 25% de faltas ou +
			Pré-silábica		Silábica s/ valor		Silábica c/ valor		Alfabetizada	%	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%			
4º A.A		29	0	0	0	0	29	29			
4ª A.B.Pic		14	2	0	3	1	8	14			
4º A.C		27	0	0	0	0	27	27			
4º A.D.		29	0	0	0	0	29	29			
Total		99	2	0	3	0	93	0	99		

Classes 4ª SÉRIE	Professor	Nº Alunos da Classe	Número de alunos segundo suas hipóteses						Total alunos		Nº de alunos c/ 25% de faltas ou +
			Pré-silábica		Silábica s/ valor		Silábica c/ valor		Alfabetizada	%	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%			
4ª S. A		30	0	0	0	0	30	30			
4ª S. B		29	0	1	0	1	27	29			
4ª S. C		31	0	0	0	0	31	31			
4ª S. D		32	0	0	0	0	32	32			
4ª S. E.		32	0	0	0	1	31	32			
Total		154	0	1	0	0	151	0	154		

Fonte: Documento cedido por uma escola para esta pesquisa.

Assim que o mapa é concluído pelo professor, é encaminhado ao professor coordenador, que se corresponsabiliza pela fidedignidade dos dados e o encaminha à Diretoria de Ensino, que, por sua vez, registra os resultados obtidos no *site* da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE). Os dados consolidados passam, então, a identificar quais os alunos e, respectivamente, os professores que se distanciam das *Expectativas de Aprendizagens* propugnadas pela Seesp.

Figura 17 – Fluxo do percurso do mapa de classe - da unidade escolar até a Seesp.



Fonte: Elaboração própria com base no percurso do mapa de classe da escola para Seesp

Observa-se que as setas indicativas do percurso dos mapas de classes da escola até a Seesp, encontram-se apenas em uma única direção, denotando assim que tal análise não retorna às escolas numa perspectiva formativa e/ou reflexiva, a não ser na forma de novas ações de controle.

O mapa de classe instituiu-se, portanto, como uma ferramenta que possibilita aos denominados gestores educacionais identificar as classes ou, mesmo, os estudantes em dissonância com as metas estabelecidas, podendo, assim, em cada uma das 91 Diretorias de Ensino, identificar também os docentes distantes dos resultados esperados.

Com o passar do tempo, ocorre o refinamento de novos processos que são criados e, em alguns casos, a formação continuada acaba sendo um meio eficaz de socialização desses processos, já que, muitas vezes, esses procedimentos precisam ser ensinados aos professores. É o caso, por exemplo, dos mapas de classe, institucionalizados a partir da implementação do Programa Ler e Escrever, o que será explicitado mais adiante.

Nas entrevistas realizadas, obtivemos relatos de todos os profissionais acima citados a respeito da realização desses mapas de classe. É possível observar que, para os professores coordenadores, o mapa de classe se tornou um importante instrumento de acompanhamento do trabalho docente, legitimando sua atuação com os professores. Após o procedimento de análise dos mapas, os professores coordenadores assistem a algumas aulas, para realizar observações *in loco*.

Os supervisores informam:

[...] nossa incumbência é de olharmos[os mapas] antes de enviar para CENP. Antes, mandávamos os mapas e éramos chamados lá, agora os formadores vêm para cá e olham nossos mapas aqui.(Supervisora 1, entrevista, data)

Então eu uso muito o mapa de classe dos professores, eu vou lá, eu chamo, eu sondo, se for preciso realizo a sondagem de novo. (PC 4, entrevista, 12 set. 2011).

A primeira coisa que cobramos é a sondagem. Antes não existia e ficávamos no achismo. Hoje eu olho os mapas. Um mês o aluno entrou, passou um mês ele não está avançando. O que está acontecendo? Hoje temos como fazer essa cobrança do professor. (PC 3, entrevista, 28 abr. 2011)

Além dos mapas de classes, as chamadas “rotinas” também são solicitadas aos professores. Elas se referem ao planejamento semanal elaborado por eles, do qual constam as atividades a serem trabalhadas, que devem ser submetidas previamente ao professor coordenador.

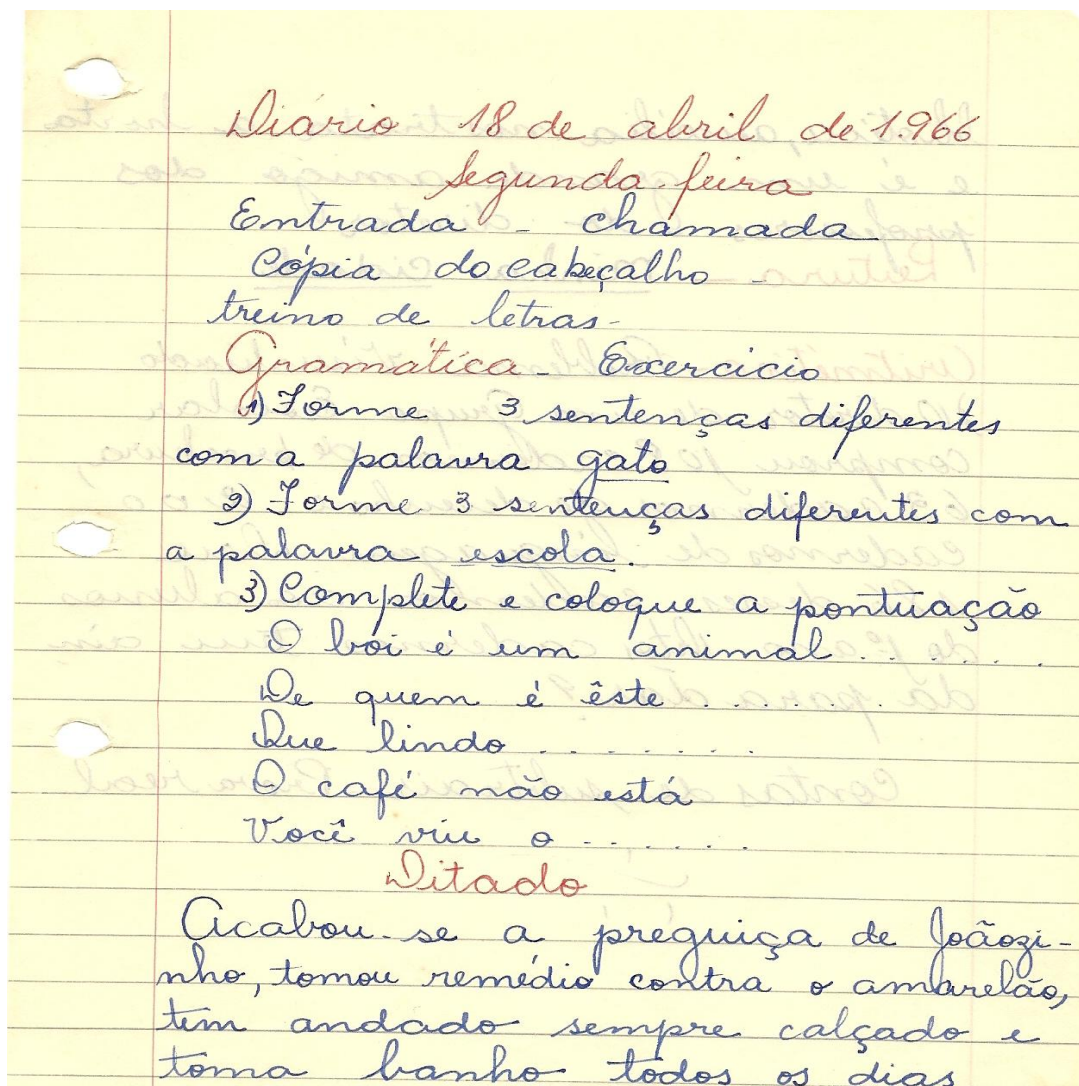
Consideramos válido que os professores possam discutir seu planejamento com os professores coordenadores e também com seus pares, a fim de compartilhar as atividades elaboradas. Porém podemos observar, a partir do conjunto das entrevistas, que o objeto da análise é a conformidade dessas atividades planejadas com as diretrizes do programa em questão. Durante as entrevistas, um professor coordenador explicitou com que objetivo acompanha esse planejamento da rotina dos professores da escola em que atua:

Eles me entregam com antecedência, podem me enviar até sexta-feira à noite por email a rotina da semana seguinte. Essas rotinas tomam muito do meu tempo. Porque, assim, a gente tem aquelas rotinas em que você abre e consegue enxergar o trabalho. Mas tem aquelas que você não consegue enxergar. Então você precisa abrir o material do programa, estar olhando para checar se estão

trabalhando o material e dar uma devolutiva. (PC 4, 12 set. 2011)

A coleta dessas rotinas expressa um bom exemplo das mudanças ocorridas em torno do trabalho docente ao longo do tempo, a fim de percebermos o que mudou. O hábito de planejar o trabalho se reconfigura. Planejar as aulas não é algo novo; todavia, o que se transforma é a função deste instrumento, que pode representar, num dado momento, autonomia; e, em outro, o controle do trabalho.

Figura 18– Semanário de professora em meados da década de 1960



Diário 18 de abril de 1966
segunda-feira
Entrada - chamada
Cópia do cabeçalho -
treino de letras -
Gramática - Exercício
1) Forme 3 sentenças diferentes
com a palavra gato
2) Forme 3 sentenças diferentes com
a palavra escola.
3) Complete e coloque a pontuação
O boi é um animal
De quem é este
Que lindo
O café não está
Você viu o
Ditado
Acabou-se a preguiça de Joãozi-
nho, tomou remédio contra o amarelão,
tem andado sempre calçado e
toma banho todos os dias.

Fonte: Acervo pessoal da Prof^a Esther Elisa Moleto Chequin.

O semanário apresentado não era, à época, uma imposição do sistema, mas um instrumento importante no planejamento das aulas: consistia em um registro prévio de apoio, elaborado autonomamente pelo professor para o desenvolvimento de suas aulas, em um tempo em que os materiais didáticos não eram tão comuns como na atualidade.

Figura 19 – Rotina semanal de um professor em 2012

DATA: 10/10/2012 a 14/10/2012.

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7:00 - 7:50	Leitura pelo professor - E. norm. obras "amigos" Ling. Port. Projeto - Escrita, leitura, avaliação de leitura, interpretação e compreensão oral.	Leitura pelo professor - E. norm. filij. - Sítio - interação oral sobre textos. alunos - Exercícios com frases envolvendo tempos verbais, adjetivos, substantivos.	Leitura pelo professor - E. norm. obras de poesia - poemas. Ling. Port. Projeto - Escrita e compreensão (leitura, escuta, compreensão, interpretação, produção oral - Exercícios).	Leitura pelo professor - E. norm. obras de prosa - poemas, histórias e histórias. Ling. Port. Projeto - Escrita, leitura, interpretação e compreensão oral e escrita.	Leitura pelo professor - E. norm. obras informativas - E. norm. obras informativas. Ciências: Sequência didática - Estabilidade no planeta.
7:50 - 8:40	Exercícios de Gramática - prof. Gisela.	Ling. Port. Sequência didática - Exercícios de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Exercícios de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Exercícios de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Exercícios de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.
8:40 - 9:30	- Escrita e compreensão oral - Atividades de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Ling. Port. Sequência didática - Momento de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Ling. Port. Prod. escrita - Escrita e compreensão oral - Atividades de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Geografia - Plano da Independência do Brasil - Escrita e leitura do plano - (Grupos).	- Exercícios de compreensão oral e escrita para fins de estudo do assunto em estudo (Estabilidade no planeta).
10:00 - 10:20	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
9:50 - 10:40	Matemática: Cálculo e operações no campo aditivo/multiplicativo - Exercícios de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Matemática: Números naturais - Problemas práticos envolvendo as 4 operações, SND, escrita de números naturais, decimais, frações e porcentagens.	Matemática: Cálculo e operações no campo aditivo/multiplicativo - Exercícios de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Matemática - Exercícios com números naturais para a prova do tempo. Exercícios - problemas envolvendo as 4 operações.	Matemática: Espaço e forma - Escrita, ordenação e problemas envolvendo números naturais, decimais e frações.
10:40 - 11:30	- Exercícios de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Matemática: Tratamento da informação - Estudando os dados, tabelas e significado de médias, desvios e frações.	Matemática: grandezas e medidas - Exercícios de compreensão oral e escrita - Atividades de compreensão oral e escrita.	Matemática: números racionais - Estudo das tabelas, SND, Classificação e ordenação.	Matemática: Números naturais - Uso dos sinais $>$, $<$ e $=$. Estudando as operações.

Fonte: Documento cedido por uma das professoras entrevistadas.

Quadro 5: Transcrição da Figura 19 – Rotina semanal de um professor em 2012.

DATA: De 10/09/2012 a 14/09/2012

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7:00 – 7:50	Leitura pelo professor: <i>Eram dois amigos</i>	Leitura pelo professor: <i>A menina feliz – interpretação oral pelos alunos</i>	Leitura pelo professor: <i>Lorotas de pescador</i>	Leitura pelo professor: <i>Apagão em escala planetária festejará o brilho das estrelas.</i>	Leitura pelo professor: <i>leitura informativa – A luta pela</i>
	Ling. Port. Projeto: <i>Escrita, leitura, avaliação de leitura, interpretação e reprodução oral.</i>	<i>Exercícios com frases envolvendo tempos verbais, adjetivos, substantivos,</i>	Ling. Port. Projeto <i>Ler e Escrever (Efeito estufa, chuva ácida, desertificação, ecossistema.</i>	Ling. Port. Projeto <i>- Exercícios – Escrita, leitura (oral e silenciosa) e interpretação oral e escrita do texto</i>	Ciências: Sequência didática <i>sustentabilidade no planeta</i>
7:50 – 8:40	Educação Física	Ling. Port. Sequência didática: <i>frases ?.! Ler e escrever – Atividade 3 – Testando as descobertas</i> Ed Física	<i>Estudo e relatos sobre o ecossistema e erosão e sustentabilidade. Avaliação de leitura pelo professor.</i>	Arte	<i>- Escrita, leitura e estudos em grupos sobre a sustentabilidade no planeta.</i>
8:40 – 9:30	<i>- Ler e escrever Pag 33 – Atividade 4B</i> <i>- Reescrevendo trecho de uma lenda.</i> <i>- Exercícios com frases – verbos, tempos verbais</i>	Ling. Port. Sequência didática <i>– Momento ler pelos alunos – Avaliação de leitura – (Leitura individual e em grupo)</i>	Ling. Port. Prod escrita <i>Ler e escrever – Atividade 2 – Estudando maneiras de introduzir as falas dos personagens.</i>	<i>Geografia – Hino da Independência do Brasil. Escrita e canto do Hino (Grupos)</i>	<i>- Exercícios orais e escritos para fixação do assunto em estudo (sustentabilidade e no planeta)</i>
10:00 – 10:20	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
9:50 – 10:40	Matemática: Cálculo e operações no campo	Matemática: Números naturais – Problemas	Matemática: Cálculo e operações no campo	<u>Matemática</u> <i>– Exercícios com alternativos para a prova do</i>	Matemática: Espaço e forma <i>- Escrita, ordenação e</i>

	aditivo/multiplicativo - Atividades do EM – Bloco 2 – Sequência 4 – Atividades 1, 2, 3 e 4. - atividades realizadas em grupos.	<i>práticos envolvendo as 4 operações, SND, escrita de números naturais, decimais, fracionais, porcentagens.</i>	aditivo/multiplicativo – Atividades do Emat – Bloco 3 – atividades 1 e 2. – Problemas práticos envolvendo as operações	<i>Saresp. Exercícios – problemas envolvendo as operações.</i>	<i>problemas envolvendo números naturais, decimais e fracionais.</i>
10:40 – 11:30	<i>Exercícios – (Sequências, problemas, SND, operações. Escrita e operações com números decimais e frações</i>	Matemática: tratamento de informação – <i>Estudando as divisões, tabuadas e significado de números decimais e frações.</i>	Matemática: grandezas e medidas – <i>Estudando a divisão – Estudos em grupos (Divisão)</i>	Matemática: números racionais <i>Estudo das tabuadas. SND. Classes e ordens.</i>	Matemática: números naturais - <i>Uso dos sinais >, < ou =. Estudando as 4 operações.</i>

Professores que atuaram nas décadas de 1930, 1950 e 1960 afirmaram, nas entrevistas, que tinham autonomia para realizar seu trabalho e planejavam suas aulas, registrando em semanários as atividades que seriam trabalhadas ao longo da semana. Tais registros serviam como plano de trabalho e eram produzidos para favorecer a organização de suas atividades, diferentemente das rotinas coletadas semanalmente pelos professores coordenadores.

As rotinas solicitadas pelos coordenadores tinham, diferentemente, o intuito de acompanhar de forma mais sistemática o trabalho desenvolvido, a fim de observar se o professor estava, mesmo, ou não, desenvolvendo o programa conforme previsto. Ou, nas palavras de um dos professores coordenadores:

Todas as orientações (referindo-se ao Programa Ler e Escrever) são passadas através das HTPCs, com auxílio das orientações que a gente recebe da diretoria, analisando rotina, analisando as atividades que ele prepara. Quando percebo que tinha alguma coisa que ele (referindo-se a professora) devia fazer de uma forma, e vai fazer de outra maneira, eu auxílio dizendo para ela o que ela é que deve fazer, que está previsto no programa. Muitas coisas que a gente recebe na diretoria eu passo, procuro fazer um levantamento, quais são as dificuldades que ele está encontrando. (PC 1, entrevista, 10 dez. 2010)

**Trio gestor:
participante do processo educativo
ou mero controlador?**

O papel atribuído ao trio gestor, conforme já explicitado era, dentre outras incumbências, o de acompanhar bimestralmente os resultados dos alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, por meio do recolhimento dos mapas de classe e das observações das aulas desses docentes:

Com o Ler e escrever, o acompanhamento se intensificou, para garantir uma formação continuada desses professores, e eu acho isso muito positivo que acontece hoje, principalmente quando você quer que a prática do professor esteja bastante articulada com o currículo prescrito, que não haja tanta distância entre o que a secretaria propõe e o que acontece de fato na sala de aula. (Supervisora 1, entrevista, 13 out. 2011).

Na visão dos professores entrevistados, contudo, o recolhimento bimestral dos mapas de classe assume um caráter fiscalizador e burocrático, distanciando-se da possibilidade reflexiva acerca do próprio trabalho pedagógico que tal medida poderia propiciar, caso portasse outro caráter.

O conjunto das entrevistas realizadas com os professores expressa a dimensão do controle com a coleta desses mapas de classe e a entrada dos professores coordenadores na sala de aula.

O que me incomodava é que havia uma cobrança excessiva, então eu penso que uma cobrança excessiva sobre um grupo que trabalha ela é desnecessária e desmotiva até. [...] É como se os professores fossem deixando o trabalho de lado, se não fossem cobrados, e eu discordava dessa política de ter de cobrar excessivamente. [...] Nesta escola foi meu primeiro momento de avaliação, então eu tive a coordenadora e a diretora sentadas no fundo da sala de aula, e a sensação era muito ruim e eu disse isso inúmeras vezes, que eu achava que isso não mostra muita coisa, porque eu podia naquele momento fazer de uma forma diferente, que fosse agradar. E tive uma crítica na minha maneira de ler para crianças, porque não dei ênfase aqui etc... E eu fiquei muito chateada, porque para mim muito mais do que dar uma aula como atriz era chegar à criança. Após um, dois, três anos, continuar a ser cobrada como se não me conhecessem, isso me incomodou muito, por isso decidi sair dessa escola. (Professora 7, 09dez. 2011)

A principal queixa entre os professores reside no fato de não ser considerado o grau de conhecimento dos alunos, ao iniciarem o Ensino Fundamental. Ao contrário, estabelece-se uma meta “padrão” de chegada. Outro aspecto refere-se ao fato de esses programas e projetos não levarem em conta as condições objetivas de trabalho, bem como os demais conteúdos que, segundo esses docentes, também precisam ser trabalhados em sala de aula, não se limitando à Língua Portuguesa e Matemática, esta em menor grau.

Nas escolas e nas diretorias de ensino, análises comparativas passam a ser feitas entre os mapas de classe, fazendo com que esse instrumento se torne, assim, um novo aspecto distintivo no trabalho desses profissionais, como relata esta professora:

Alfabetizar não é fácil, não é tão fácil como costumam dizer, recebemos crianças com saberes muito diferenciados e a cobrança vem de todo lado, dos pais, dos diretores, coordenadores, dos próprios colegas, que com essa coisa dos mapas ficam comparando quantos alunos já estão alfabetizados ou não, é duro, por isso cada vez menos professoras querem alfabetizar. (professora 6, entrevista, 14 out. 2011)

A pressão exercida pela Seesp tem um efeito cascata: os coordenadores são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso na escola e, por sua vez, replicam a cobrança aos professores:

Pesada, é uma forma pesada de trabalhar. A responsabilidade cai única e exclusivamente em cima do coordenador da escola. Eu já presenciei umas falas muito pesadas, dizendo: Vocês são responsáveis, se não alcançarem o índice, a responsabilidade é sua, coordenador. Porque você tem de estar na sala de aula, tem de fazer isso, tem de fazer aquilo outro. Assim vão desconsiderando um monte de coisas que acontecem na escola. (PC 3, entrevista, 28 set 2011)

Diretores e professores coordenadores das escolas passam a ser os “gestores” de suas unidades escolares, devendo garantir o alcance das metas propugnadas. São os responsáveis pelo acompanhamento dos resultados de cada classe e aluno de sua escola, no decorrer do ano letivo, cabendo-lhes, portanto, promover intervenções nas práticas pedagógicas de seu grupo de professores.

Dessa forma, esses seriam os novos “inspetores” do trabalho docente, que realizam a intervenção direta na sala de aula; ou, de acordo com a lógica mercantil, seriam

eles o que Laval (2004) denominou os “novos gerentes pedagógicos”.

Apesar de diretores, vice-diretores e professores coordenadores serem responsáveis pelo alcance dos resultados, é sobre o professor coordenador que repousa a responsabilidade direta pela formação continuada de seu grupo de docentes.

A partir do momento em que a escola passou a abarcar expectativas centradas na produtividade, orientando-se por um modelo mercantil, surgiu uma série de contradições, que, como afirma Laval (2004, p. 301), acabam por “atacar os valores que estão instalados no coração do ofício de ensinar e que dão sentido ao aprendizado”. Nessa perspectiva, as relações de interdependência que estão em jogo na configuração docente, denominada por Elias; Scotson (2000) como a “sociodinâmica da estigmatização”, nos permitem discutir quais as condições que favorecem a um determinado grupo lançar um estigma sobre outro.

Assim, é possível observar que os antônimos das palavras-chave deste processo — competência, eficiência, preparo, produtividade, sucesso — se inscrevem na representação do professor, ou seja, percebemos a disseminação da noção, atribuída a este, de “incompetência, “despreparo”, “falta de conhecimento”, propagada e reafirmada pela mídia.

Diante dos resultados de avaliações externas e internas cada vez mais aprimoradas, amplia-se o discurso da responsabilização da escola e do professor na rede pública paulista. Nessa perspectiva, os resultados insatisfatórios terminam por legitimar a implementação de uma cultura do desempenho, tendo como pano de fundo o *aprender a aprender*, o qual vem norteando as políticas educacionais, conforme expresso pelo então Secretário de Educação do Estado de São Paulo Renato de Souza em 2009:

O sistema educacional, que no passado se organizou para atender à demanda de cada geração, tem que se reorganizar para atender às novas necessidades, particularmente para oferecer educação ao longo de toda a vida para todos os cidadãos. [...]. Desenvolveram-se conceitos referentes à capacidade de aprender e se definiram as habilidades e competências necessárias. Neste ponto, ousou dizer que a pedagogia deu um grande salto no conhecimento empírico, pois passou a contar com **indicadores quantitativos para fixar metas e objetivos para todo o ensino básico**, dentro das novas exigências da sociedade do conhecimento. Mais importante ainda, foram desenvolvidos instrumentos de medição destas

habilidades e competências, através de sofisticados sistemas de avaliação de alunos. Foram construídas escalas de aprendizagem que permitem comparações no tempo e no espaço das habilidades e competências dos estudantes. A partir desses avanços é possível contar com instrumentos precisos e de caráter universal para medir aquilo que se espera da escola na sociedade do conhecimento: desenvolver a capacidade de aprender nos nossos jovens. (SOUZA, 2009, p 17., grifo nosso).

As mudanças que se processaram na organização do trabalho docente acabam, como visto, por alterar seus objetivos, degradando ainda mais as condições de trabalho e instaurando um processo de competitividade no interior dessa categoria profissional, conforme expresso na entrevista:

O professor nem ousa faltar, tem professor que vai para a escola com soro na veia, para não faltar por causa do bônus. Então é um controle terrível. Ele está com pedra no rim, está com febre, está quase tendo um piriri na sala de aula, mas ele não tem falta (PC 3, 06 out. 2011).

Essa professora sintetiza os sentimentos decorrentes desse processo intensivo de controle do trabalho, gerando o que Danièle Linhart, socióloga francesa do trabalho, denominou como precariedade subjetiva que:

É o sentimento de não ter ajuda em caso de problemas graves de trabalho, nem do lado dos superiores hierárquicos [...] nem do lado dos coletivos de trabalho que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e o estímulo à concorrência entre eles. É um sentimento de isolamento e abandono. (LINHART, 2009, p. 3).

As pressões, as angústias e as tensões a que estes profissionais estão expostos cotidianamente, além das exigências cada vez maiores, os conduzem a um processo de sofrimento que corrói o trabalho docente dos professores alfabetizadores que têm sobre si o maior número de dispositivos de controle de seu trabalho e são também os mais responsabilizados pela falta de qualidade educativa, inclusive por professores dos demais segmentos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os deuses tinham condenado Sísifo a empurrar sem descanso um rochedo até ao cume de uma montanha, de onde a pedra caía de novo, em consequência do seu peso. Tinham pensado, com alguma razão, que não há castigo mais terrível do que o trabalho sem esperança. (Albert Camus)

A análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores vinculados à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo constituiu o objeto desta pesquisa, cujo objetivo foi o de apreender as mudanças decorrentes no trabalho, a partir das políticas educacionais, entre os anos de 2000 a 2010.

A hipótese inicial era de que as mudanças provocadas, sobretudo a partir dos anos 2000, pela política paulista, fomentavam o refinamento das ações de controle do fazer docente, ao mesmo tempo que ampliavam o processo de precariedade nas relações de trabalho, levando paralelamente a um processo crescente de individualização entre os professores.

Apoiados na análise de Marin e Sampaio (2004), que já destacavam não ser algo recente a degradação das condições do trabalho docente, observamos neste estudo que esse processo prossegue sua trajetória e, ainda, vem se intensificando sobremaneira nas duas últimas décadas.

Analizamos, no primeiro capítulo, que muitas foram as conquistas alcançadas ao longo da constituição da profissionalidade docente, tais como: formação especializada, espaços apropriados para o ensino, diminuição do número de alunos, criação dos concursos públicos, surgimento dos sindicatos, etc. Porém, observamos que as mudanças ocorridas nas últimas décadas na Seesp, que implicam alterações no trabalho docente nos anos iniciais, intensificaram as pressões e as tensões em torno desta atividade profissional, a qual se vê compelida a alcançar resultados incentivados pela lógica gerencialista em vigor, que prescreve os rumos da escola; e tais resultados, segundo as políticas educacionais de cunho neoliberal, precisam ser cada vez mais *eficazes e produtivos*.

A conquista de concursos públicos, que representou um passo essencial para a constituição da identidade da categoria docente e de sua profissionalidade, aos poucos foi

perdendo espaço para a admissão de professores não efetivos, por meio de contratos precários marcados pela intermitência dos vínculos; pela redução de direitos trabalhistas; pelo imprevisto no exercício da profissão, posto que os professores nessa condição, invariavelmente, não têm acesso ao programa desenvolvido pelo colega que é efetivo. Isso resulta em um processo de desqualificação do ofício docente e cria inúmeras diferenciações nesta categoria profissional.

A não realização de concursos públicos para professores dos anos iniciais chegou a atingir um intervalo de 15 anos: entre os anos de 1990 e 2005, nenhuma seleção pública foi feita para a efetivação de professores. Tal situação ensejou o aumento expressivo de professores com vínculos temporários, e estes, até os anos recentes, não eram submetidos a qualquer tipo de avaliação para ingresso nas salas de aula. Instalou-se, assim, a precariedade nas relações de trabalho, tal como analisada por Castel (1998), que indica o aumento da vulnerabilidade do exercício docente dos professores alfabetizadores. No período analisado, de 2000 a 2010, durante sete anos, o número de docentes não efetivos atuando nos anos iniciais foi superior ao de efetivos, tendo chegado a 53% em 2010.

A despeito de ultrapassar o período de análise deste estudo, pensamos ser importante relatar que identificamos, pelos dados do Dhru, que, em novembro de 2012, de cada dez professores dos anos iniciais, mais de seis eram não efetivos, o que representava 64,1% dos professores deste segmento de ensino. Tal fato denota a ampliação dos efeitos da precarização no trabalho docente, o que afetou diretamente esses profissionais, pois passaram a lidar a todo tempo com a instabilidade que fragiliza o próprio sentido desse trabalho.

Identificamos, no segundo capítulo, tanto nos documentos oficiais, quanto nos depoimentos dos entrevistados, um forte predomínio do uso de termos oriundos da empresa privada, agora empregados para caracterizar cargos e ações na educação pública: diretores de escola, professores coordenadores e supervisores de ensino passaram a ser denominados de *trio gestor*. Houve também ampla mensuração de produtividade, via o estabelecimento de metas; a realização da Prova Mérito, para cuja realização há critérios que ferem, inclusive, os direitos conquistados, como licença-prêmio, falta abonada e o direito à greve; e

a concessão de bonificação para os que atingirem as metas.

A relação entre o neoliberalismo e a educação pública abriu caminho para a gestão gerencialista divulgada e compreendida pelos documentos oficiais de 1995, como alternativa para o alcance de um modelo educacional mais democrático e autônomo, alavancado pela descentralização do sistema e pela desburocratização. Contraditoriamente, favoreceu a inserção de novas formas de controle do trabalho docente e a redução da autonomia, diante de programas que prescrevem o trabalho e o aprimoramento de formas de avaliações sistemáticas para conferir os resultados; ao mesmo tempo, instituíram-se a bonificação e as provas de mérito, que incentivam a competitividade entre iguais, bem como um crescente processo de individualização entre os docentes.

Os mecanismos de controle adotados pelos programas destinados aos anos iniciais implementaram ações de intervenção direta na sala de aula, que refinaram os processos de avaliação sistemática do trabalho docente, aferindo, a todo tempo, por meio das provas aplicadas aos estudantes, os resultados do trabalho desenvolvido.

Conforme identificamos neste estudo, as ações de cunho gerencialista, implementadas por meio de projetos e programas por nós analisados, delineiam uma política de cunho neoliberal que reorganiza o trabalho dos professores alfabetizadores, fazendo com que seu trabalho seja continuamente questionado e analisado, instaurando uma relação cada vez mais instrumental com o conhecimento o que vem a negar, segundo a análise de Laval (2004), a própria função sociocultural da escola. Em consonância com as práticas mercantilistas, procura-se estabelecer metas, prescrever o trabalho, ampliar as parcerias público-privado, buscando, assim, igualar o sistema educacional ao sistema produtivo.

No bojo da política, surgiu o uso estratégico da noção de competência, que passou a dar o tom das mudanças nas políticas educacionais, sobretudo no que se refere à esfera curricular, diretamente relacionada à eficácia e à flexibilidade necessária aos professores, conforme previsto nos documentos oficiais analisados, que também ensejam a premência de controlar e avaliar sistematicamente o alcance das metas propugnadas. Para tanto, optou-se por refinar o processo de avaliação externa, como forma de melhorar o

ensino público.

Nessa perspectiva, as avaliações externas ganharam centralidade na escola pública paulista como ferramenta de análise da produtividade, tornaram-se o verdadeiro termômetro da educação, apoiando-se na responsabilidade individual dos professores. A mensuração sistemática das expectativas de aprendizagem acabou por instaurar um tipo de concorrência entre as unidades escolares e seus profissionais, esfacelando, assim, a possibilidade de fortalecimento do coletivo de professores nas escolas. A política fez reviver, desse modo, antigas formas de diferenciação entre escolas, a exemplo da escola-padrão, modelo de valorização da escola que conferia mais verbas e infraestrutura às escolas que já se encontravam em melhor situação. Ou seja, continua-se a premiar com verbas as escolas com melhor desempenho; e, nessa perspectiva, as escolas com desempenho mais baixo não terão condições de superar as defasagens, cujas origens são históricas e estão diretamente atreladas às condições socioeconômicas da população em que a escola se inscreve.

Outro aspecto observado é que a forma como os resultados dessas avaliações têm sido expressos pelo governo e pela mídia acabou por alterar a própria construção das representações coletivas acerca da docência, causando, como analisado, sua desqualificação e, por conseguinte, a baixa atratividade da carreira do magistério.

Ao pesquisar as alterações na organização do trabalho docente, nós nos vimos diante de uma diversidade de questões a serem ponderadas, porém, ao longo do trabalho, apreendemos que se destacavam nesse tema as novas clivagens que, paulatinamente, se instituíam na profissão, tais como: professores efetivos e não efetivos; professores certificados por cursos de formação continuada e não certificados; professores que faziam parte do Programa Ler e Escrever e os que não podiam dele participar; professores com direito à realização da Prova Mérito, entre outras distinções, além de pertencerem ou não a uma escola que atingiu as metas.

Essas clivagens emergiram da pesquisa empírica, não prevista inicialmente, e que remete à característica da pesquisa qualitativa: propiciar o surgimento de aspectos não previstos *a priori* que, contudo, se tornam fundamentais para a compreensão do objeto. Tais

clivagens também são demarcadas pela avaliação do trabalho docente feita pelo trio gestor, a partir da criação de dispositivos pedagógicos, como os mapas de classe; o controle das rotinas e sua comparação com o que é previsto no referido programa de formação; a verificação do alcance das metas instituídas; a observação da aula pelo professor coordenador e/ou diretor de escola, ou seja, as ações de intervenção direta em sala de aula, que se refinaram destacadamente no período analisado neste estudo.

Estas inúmeras distinções repercutem nas figurações tecidas no interior das escolas e passam a aportar novas questões, cuja compreensão exige considerar que a opção adotada pela política foi o estabelecimento e a aplicação, ao ensino público, de uma lógica produtivista que promove os processos de individualização e competitividade entre os professores e demais profissionais das escolas, de forma a esfacelar o trabalho coletivo, gerando um sentimento de solidão no exercício do fazer docente.

O que pudemos observar nesta pesquisa, no que tange à formação continuada, discutida no quarto capítulo, é que esta surge na perspectiva da produtividade e do controle, e não como um direito. Tais ações, muitas vezes, formam os docentes para que estes se apropriem de práticas que servirão às ações de controle de seu trabalho, a exemplo dos mapas de classes, recolhidos bimestralmente e, mesmo, do recolhimento das rotinas diárias de classe.

Esse processo de elaboração dos mapas de classe consome, em média, segundo os professores entrevistados, uma média de 20 dias, ou seja, 10% do ano letivo, em que o professor interrompe o curso das aulas para se dedicar às exigências burocráticas. Vale salientar, ainda, que a questão não está na elaboração dos mapas em si, mas no fato de eles representarem estatísticas que não cumprem um papel formativo de repensar coletivamente o trabalho docente, levando em conta as experiências dos professores.

Se considerarmos os diferentes segmentos de ensino da Seesp: anos iniciais do Ensino Fundamental, seus anos finais e Ensino Médio, veremos que as ações de controle mais refinadas incidem, de forma mais acentuada, sobre os docentes dos anos iniciais: estes são mais controlados, seja pelo trio gestor, responsável pelas ações de intervenção direta em sala de aula, seja pelo recolhimento dos mapas de classe e pela observação da

rotina, seja, ainda, pela aferição das expectativas de aprendizagens. Em nenhum outro segmento de ensino da Seesp ações dessa natureza – a exemplo da entrada de professores coordenadores e diretores em sala de aula – são observadas.

A forma com que se têm desenvolvido as políticas de profissionalização e de contratação docente tem levado à degradação do estatuto profissional e à desqualificação da atividade docente, o que tem sido legitimado pelos processos de formação continuada e pelas avaliações externas, resultando na queda do prestígio social do professor, no decréscimo de sua autoestima e em condições deterioradas de trabalho e – presume-se – de vida.

A instabilidade profissional gerada pela falta de concursos públicos para o provimento de cargos; o desgaste físico e psíquico imposto pela sobrecarga de trabalho; a fragilidade dos vínculos empregatícios e coletivos; e a necessidade constante de novas reintegrações causadas pelas trocas frequentes de locais de trabalho minam as possibilidades de um trabalho conjunto no interior das escolas e instituem os esquemas de “curto prazo”, citados por Sennett (2006). E isso exige desses profissionais que assumam exigências cada vez maiores e, ao mesmo tempo, lidem com a instabilidade, a flexibilidade e a fragilidade dos vínculos estabelecidos com seus pares no interior das escolas.

O fato de os professores analisados nesta pesquisa serem responsáveis pelo processo de alfabetização também nos trouxe outros indícios acerca das pressões a que estão submetidos, em razão desta especificidade; especialmente, se considerarmos que a aquisição do sistema de escrita, historicamente, foi destacada nos embates metodológicos, os quais, por seu turno, repercutem no trabalho docente.

Nesse sentido, vale ressaltar que esta *disputa metodológica* em torno da alfabetização não se restringe tão somente ao âmbito da didática de ensino ou da dimensão pedagógica do trabalho docente: ela afeta diretamente a autonomia, a originalidade e as relações de trabalho docente, porque engendra a questão do poder contida na própria história da escrita.

Dessa forma, os professores alfabetizadores chegam, por vezes, a perder a

confiança em seu próprio trabalho, em sua experiência, como expressaram as docentes entrevistadas neste estudo. Afirmaram que, muitas vezes, se sentem na contramão, como se não soubessem mais alfabetizar e como se tivessem de reaprender tudo de novo o tempo todo.

Esta pesquisa revelou que a responsabilização exclusiva do professor, a disputa metodológica acerca do processo de alfabetizadores, as novas expectativas de aprendizagem, as avaliações externas, as provas de mérito que se impõem aos professores, desconsideram as condições objetivas de trabalho docente e exigem que a desigualdade social seja reconvertida no interior da escola pelos dispositivos exclusivamente pedagógicos de que dispõem. Assim, o próprio sentido do trabalho docente se perde, chegando a causar a esses profissionais sofrimentos que afetam, inclusive, sua saúde física e mental, provocando exonerações, conforme levantamento apresentado.

É importante destacar que a referida pesquisa desencadeou questões que podem oferecer pistas importantes para novos estudos acerca do trabalho dos professores alfabetizadores: o processo de intensificação do trabalho, a elevação do número de exonerações de professores efetivos, as condições de trabalho dos professores eventuais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as consequências desse processo na saúde desses profissionais.

Sísifo, personagem da literatura grega, foi condenado a exercer um trabalho que nunca seria encerrado e, ainda, a fazê-lo solitariamente. Este personagem mitológico nos serve de referência para as considerações finais deste estudo, pois expressa aspectos relevantes encontrados ao longo da pesquisa: o processo de individualização e a ampliação das ações de controle do trabalho docente. Sobretudo se considerarmos o contexto mais amplo, que é o da precarização desta atividade profissional na atualidade.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel. O trabalho dos educadores. In: SILVA, Aída Maria M.; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Org.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade – CEDES**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 16 maio 2005.

ARELARO, Lisete Regina. A municipalização do ensino no estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-90.

ARROYO, Miguel Gonzales. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, n. 69, Campinas, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Mestre, educador, trabalhador**. (Organização do trabalho e profissionalização). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

BOITO, A. **Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos**. São Paulo: Unesp, 2007.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Balança de pesar professores. **O Estado de S. Paulo**, 11 fev. 2011. Cultura. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,a-balanca-de-pegar-professores,678025,0.htm>. Acesso em: 31 jan. 2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: **Cadernos MARE de Reforma do Estado**, Brasília, n. 1, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p.4-13, fev. 1988. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas.

BUENO, Belmira Oliveira; LAPO, Flavinês Rebolo. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Revista de Psicologia** — USP, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n.72, p.5-16, fev. 1990. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula** – gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTEL, Robert. **Metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Claudio de Moura. O Brasil se converteu no país com o mais abrangente sistema de avaliação. **Veja**, São Paulo, 5 jan. 2010.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 2007.

CATANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras. 1997.

CHACRA, Gustavo. EUA abandonam ensino da letra de mão. **O Estado de S. Paulo**. Caderno Notícias, p. 9, 18 jul. 2011.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes. 1999.

COLLELO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD,

Sergio (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p.75-123.

COUTO, Mia. **O fio das miçangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice R. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1178, 2003.

DI PIERRO, M. C.; GALVÃO, A. M. O. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Reforma do Estado e Administração de Pessoal: reflexões sobre a história da política de gestão dos trabalhadores em educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DUARTE, Nilton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios: Estado, processo e opinião pública**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGUIITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 44, 1991.

FARIA FILHO, Luciano. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.) **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 239-256.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana. **As lentes da história. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Kátia. Z. **Quando o professor é notícia?** Imagens de professor e imagem do jornalismo. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo - USP, 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de Freitas. **A avaliação da educação básica no Brasil. Dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 1-440, set. 2002.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Educadores versus reformadores empresariais: a disputa pela agenda educacional. In: ENCONTRO ESTADUAL DE SUPERIORES DO MAGISTÉRIO – APASE, 26. Educação contemporânea: desafios frente à lógica da mercadoria. De 15 a 18 de maio de 2012, Barra Bonita, S P.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. Políticas de Avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Educação & Cidadania**, v. 8, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez. 2009.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a. p. 25-49.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre**

educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A relação da Educação e tecnologia com a universalização da Educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 100. Especial, p. 1129-1152, 2007.

_____. Construção social do conhecimento e cultura tecnológica. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Org.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, p. 41. 1995b.

_____. **Educação e a crise**. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. Escola pública brasileira na atualidade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de indetidades: a pedagogia da nação dos livros didáticos na escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI, B. A estrutura e dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. **Psicologia da Educação** – Revista do programa de estudos pós-graduados, São Paulo, n. 1, p. 21-33, nov. 1995.

GATTI, Bernadete A. **Atratividade da carreira docente: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**,. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** — INEP, Brasília, v. 68, n.159, p. 279-288, maio/ago. 1987.

GENTILI, Pablo. A globalização libertadora tem de se sustentar em um conjunto de valores que a educação deve formar. **Pátio**, Porto Alegre, ano 7, n. 28, jan. 2004.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 9-45.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GHEDIN, Evandro. **Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988. p.12

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã** - um estudo da escolha ocupacional. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1970.

GUILHERME, C. C. F. **O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo na voz dos professores de Ciclo I:** primeiras reflexões. 2000. Apresentação de Trabalho em Congresso.

GUIMARÃES, Maria Helena. Uma nova agenda para a educação básica brasileira. **Com Ciência** — Revista eletrônica, 10 out. 2011. Disponível em:

<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=71&id=890>. Acesso em: 29 jan. 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **O novo imperialismo.** São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão.** São Paulo: Globo, 1977.

HELOANI, José Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado. História da manipulação psicológica no mundo do trabalho.** São Paulo: Atlas, 2003.

HELOANI, José Roberto; PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização. In: Encontro Estadual de Superiores do Magistério APASE, 26. Educação contemporânea: desafios frente à lógica da mercadoria. De 15 a 18 de maio de 2012, Barra Bonita, SP.

HIPOLYTO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 93.

LANDINI, Tatiana Savóia. A sociologia processual de Nbert Elias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo (1990-1995). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

- LEÃO, Andrea Borges. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LEÃO, Antonio Carneiro. Os deveres das novas gerações brasileiras. In: CARDOSO, Vicente Licínio (Org.). **As margens da história da república**. Brasília: Editora UNB, 1981 [1924].
- LIMA, Miriam Morelli; RIGOLON, Walkiria. O trabalho docente e a formação continuada em tempos de cultura do desempenho. In: SIMPÓSIO ANPAE, 2011, São Paulo.
- LINHART, Danièle. Les conditions paradoxales de la résistance au travail. **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, n. 7, 2009.
- LOURENÇO FILHO, Manuel B. Estatística e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 66-73, maio/ago. 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aulas. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Usos sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007. p. 277-312.
- MARIN, Alda Junqueira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.
- MARQUES, Ligia Maria. **Programa de Valorização pelo mérito implementado na Secretaria do Estado da Educação de São Paulo**: opiniões dos professores coordenadores. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 73.
- MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, no Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.
- MELLO, Guiomar Namó de. Os mitos em confronto com a realidade. **Pátio**, São Paulo, nov. 2011.
- MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

MORAES, Reginaldo. A democracia mal comportada: a teoria política do neoliberalismo econômico. **Universidade e sociedade** — Andes, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 6-11, fev. 1996.

MORAES, Reginaldo. Liberalismo e neoliberalismo: uma introdução comparativa. **Primeira Versão**, Campinas, 1997.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Marília: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 dez. 2012

NERBURG, FEDERICO. Apresentação. In: ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. p. 21

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Faz Ciência**, v.12, n.16, p. 37- 37, jul./dez. 2010.

NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)**. Lisboa: ISEF, 1986.

NÓVOA, António. **Histoire et comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p. 13-35.

_____. Os trabalhadores docentes no contexto da nova regulação educativa: Análise da realidade brasileira. In: SEMINÁRIO REDESTRADO, 7., Nuevas regulaciones em América Latina, jul. 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2008. CD- ROM.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n.

84, p.873-895, set. 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

POCHMANN, Marcio. O país dos desiguais. **Le Monde Diplomatique Brasil.** Economia; Brasil, out. 2007.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Veja as 10 metas do novo Plano Estadual de Educação. **SP Notícias**, São Paulo, 20 ago. 2007, segunda-feira, 18h45. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>. Acesso em: 12 dez. 2011.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LUCENA, Célia Toledo et al. **Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz.** São Paulo: CERU, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Maria Cândida Delgado. **Tessitura de destinos: mulheres e educação.** São Paulo: EDUC, 1993. p.51.

RIBEIRO, Luci Silva. **Processos e figuração: um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2010.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola.** Campinas: Papirus, 2002.

SADER, Emir. Prefácio. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 51, ago. 2005. Disponível em: http://espacoacademico.com.br/051/51liv_meszaros.htm. Acesso em: 14 ago. 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais.** Araraquara: JM Editora, 2002.

SANFELICE, José Luis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil e FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1391-1398, dez. 2003.

SANT'ANNA, Thiago Fernando. **Gênero, história e educação**: a experiência de escolarização de meninas e meninos na província de Goiás (1927-1889): Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Luciola Licínio de Castro. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1145-1157, set./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa. (Coleção Educação Contemporânea, v. 5).

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Feminização do trabalho bancário. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Org.). **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero; Fundação Carlos Chagas, 1994.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA. Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 1998.

SILVA. A. N.; ESPOSITO, Y. L.; SAMPAIO, M. M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Trabalho do professor na escola pública. In: MONFREDINI, Ivanise (Org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Aparecida Neri. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 1999.

_____. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires, 2008. Trabalho. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viiseminario/programaçãohtm>. Acesso em: 10

set. 2008.

_____. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO, 3., 2011, Rio de Janeiro. Palestra.

_____. **Sou professor, sim senhor!:** representações do trabalho docente. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: formação e prática pedagógica).

_____. Trajetórias de professores da Educação Profissional. **Pro-Posições** – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, v.16, n.3 (48), p. 195-211, set./dez. 2005.

SOUZA, Maria Clara Soares. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De. WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Paulo Renato Costa. Contra o corporativismo. **Veja**, São Paulo, 28 out. 2009, p.19. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/281009/contra-corporativismo-p-019.shtml>. Acesso em: 31 jan. 2013.

SPOSITO, Marília P. **O povo vai à escola - a luta pela expansão do ensino público em São Paulo.** São Paulo: Loyola, 1992.

TANURI, Leonor Maria. **Contribuição para o estudo da escola normal brasileira.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1969.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

TANGUY, Lucie. Competência e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola.** Campinas: Papyrus, 2002, p. 167-200.

_____. Do sistema educativo ao emprego. Formação. Um bem universal? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 48-69, ago. 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para un diagnostico del sistema educativo tradicional en la América Latina. In: UNESCO;CEPAL;PNUD. **El cambio educativo: situación y condiciones**, 1981. Informes finales 2.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Nacional, 1969.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? – As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S.; TOMMASI, L.; WARDE, M. J. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A educação perante a nova ordem mundial. **Educação & Sociedade** [online], v. 24, n. 84, p. 1043-1048, 2003.

VENCO, Selma. **Tempos moderníssimos nas engrenagens do telemarketing**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Campinas: **Cadernos PAGU – Unicamp**, p. 81-103, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa. Do artesanato à profissão. Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU; Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. 2.

Legislação:

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879**. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império. In: Relatório do ano de 1878, apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 17ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.

BRASIL. **Decreto nº 3029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Publicação original: Coleção de Leis do Império do Brasil, 1881, v. 1, p. 1.

BRASIL. **Parecer CFE N° 349/72, de 6 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília: MEC/SEF, 1996, p. 31.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96, de 24 de dezembro Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Alfabetizadores. **Guia do Formador. Módulo I**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Rais**, 2011.

BRASIL. **Parecer CFE N° 349/72, de 6 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 28 nov. 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE s/n., de 22 de março de 1995**. Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação CEE 9/97**. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Diário Oficial, v.107, n.251, 31 dez. 97 São Paulo, 1997b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução no 4/98 de 15/01/98**. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. São Paulo, 1998.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre o bônus, destinado aos professores e aos funcionários a partir dos resultados dos alunos nas avaliações do Saesp. São Paulo: SE, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. **Programa Letra e Vida**, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/projetos/bv/script2.xis&base=cds&from=00086&to=00086>. Acesso em: 05 dez. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar 1078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui bonificação por resultados–BR , no âmbito da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar n. 1097, de 27 de outubro de 2009**. Institui o sistema de promoção para os

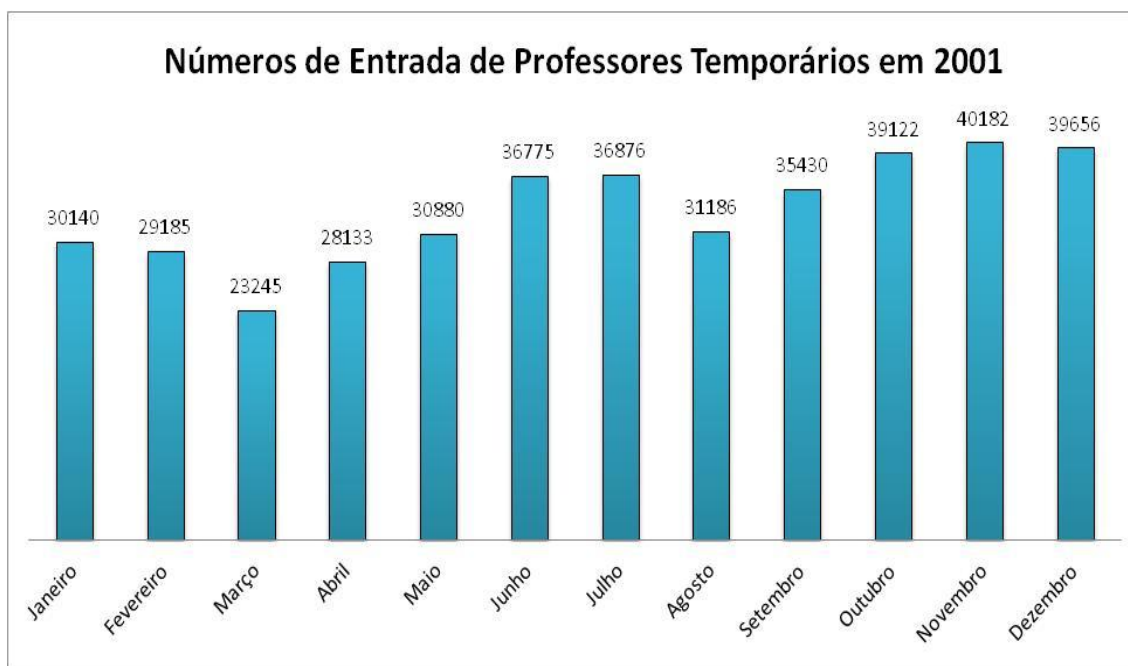
integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Diário Oficial, 28 out. 2009a.

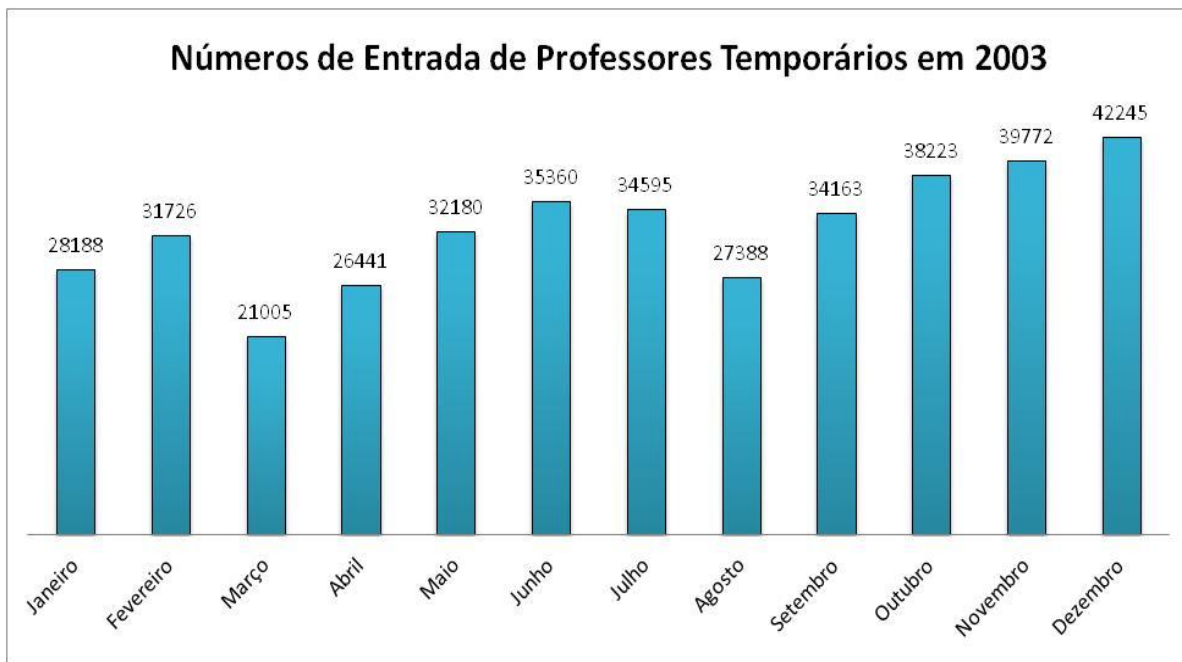
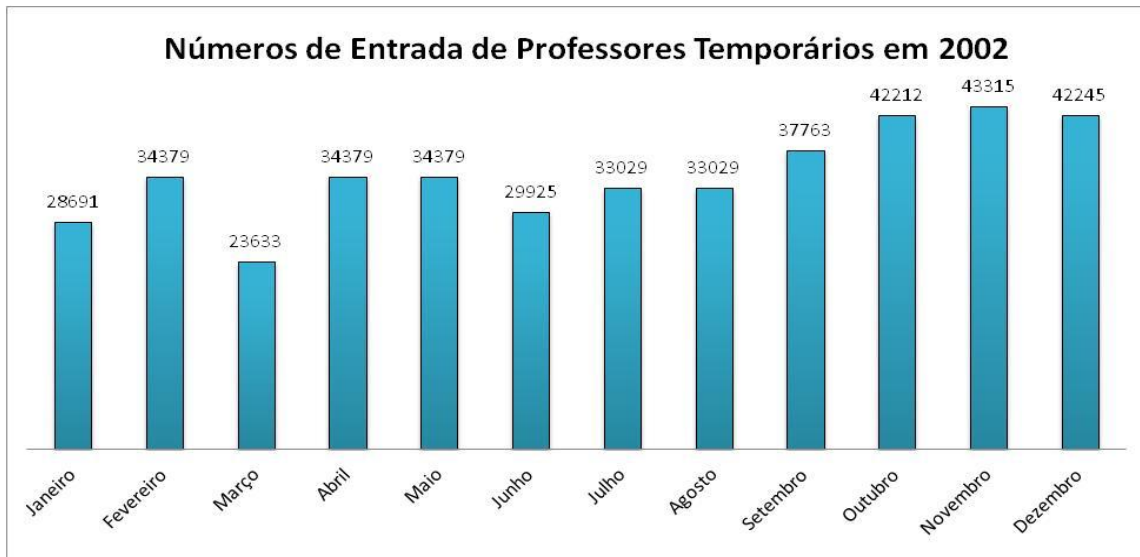
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de qualidade na escola.** 2009b. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica2009.pdf. Acesso em: 3 dez. 2013.

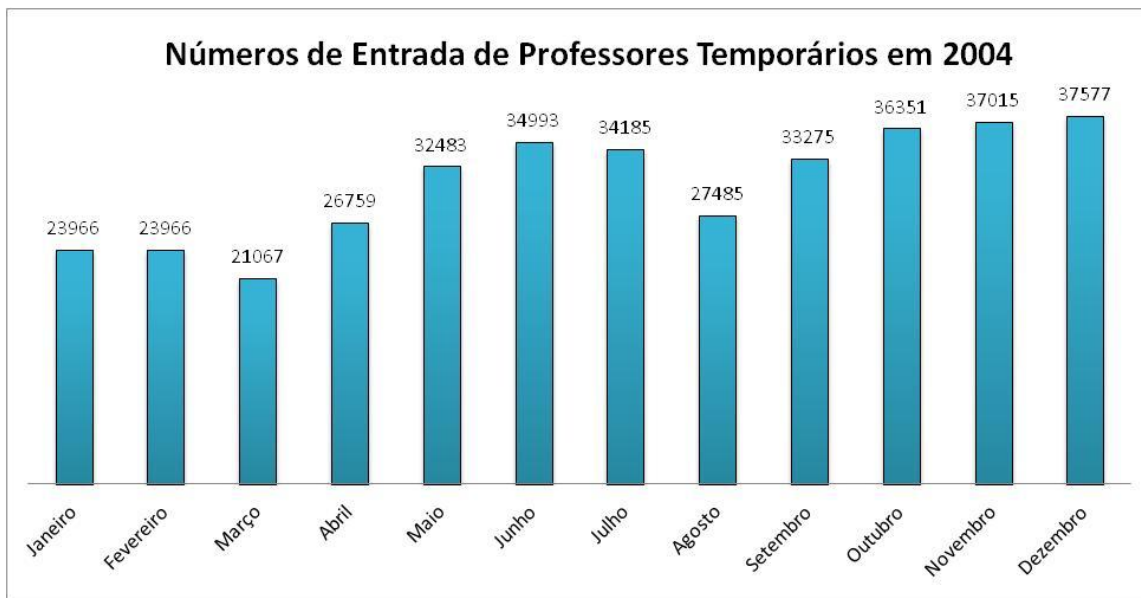
SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 1143, de 11 de junho de 2011.** Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas. Diário Oficial, 12 jun. 2011.

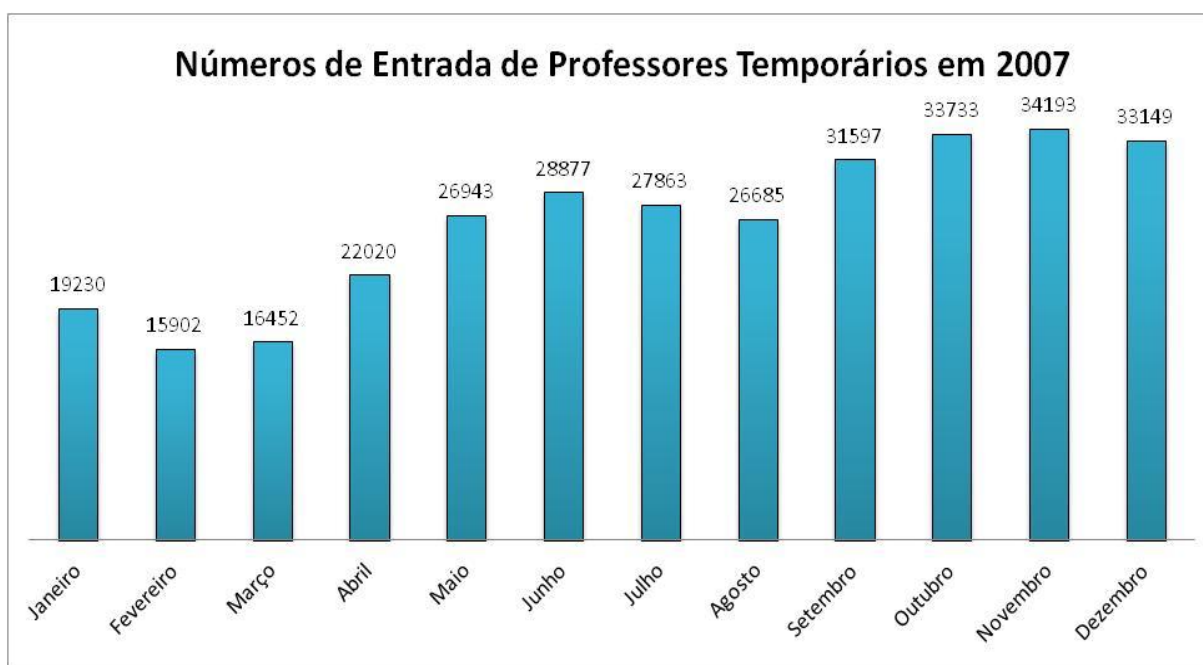
ANEXO 1

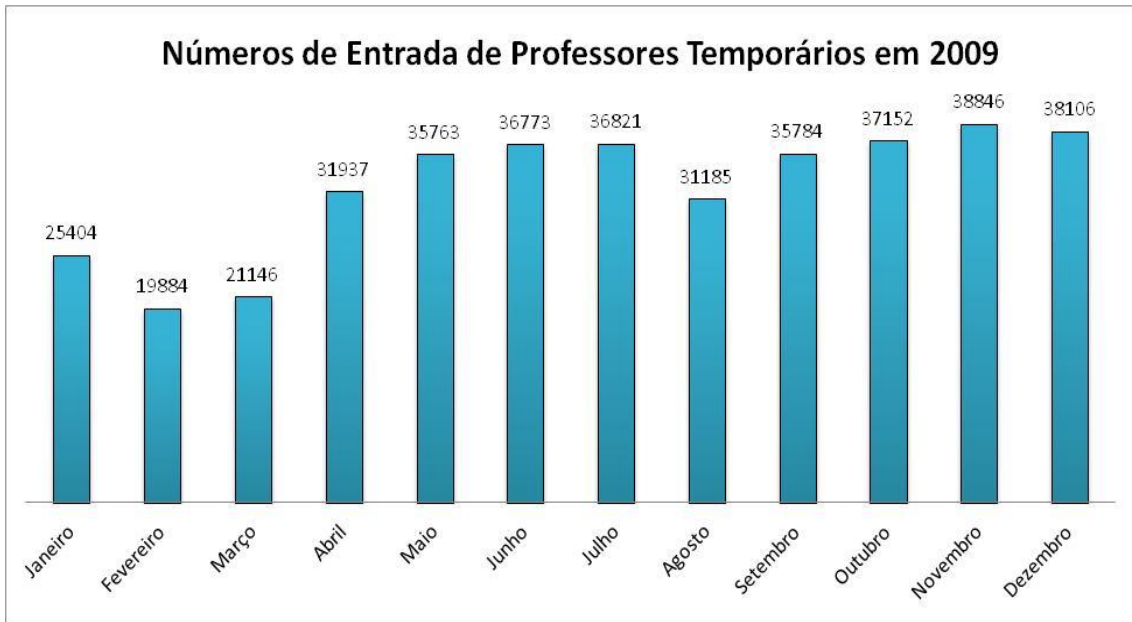
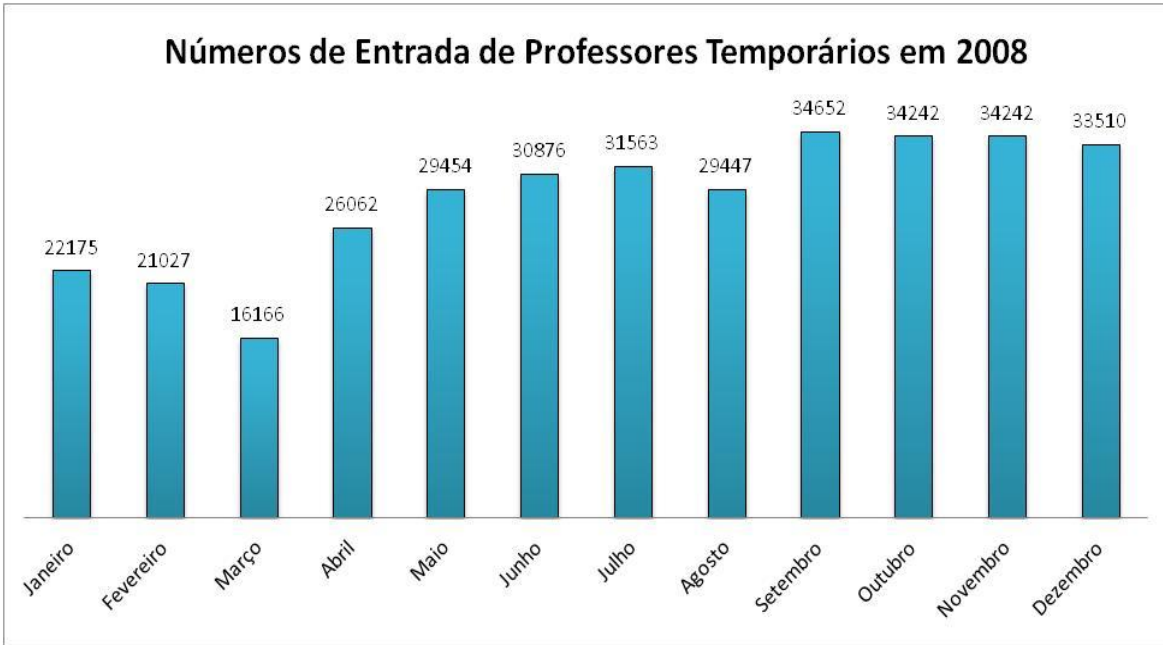
Gráficos com número de professores temporários de 2000 a 2010 da Seesp

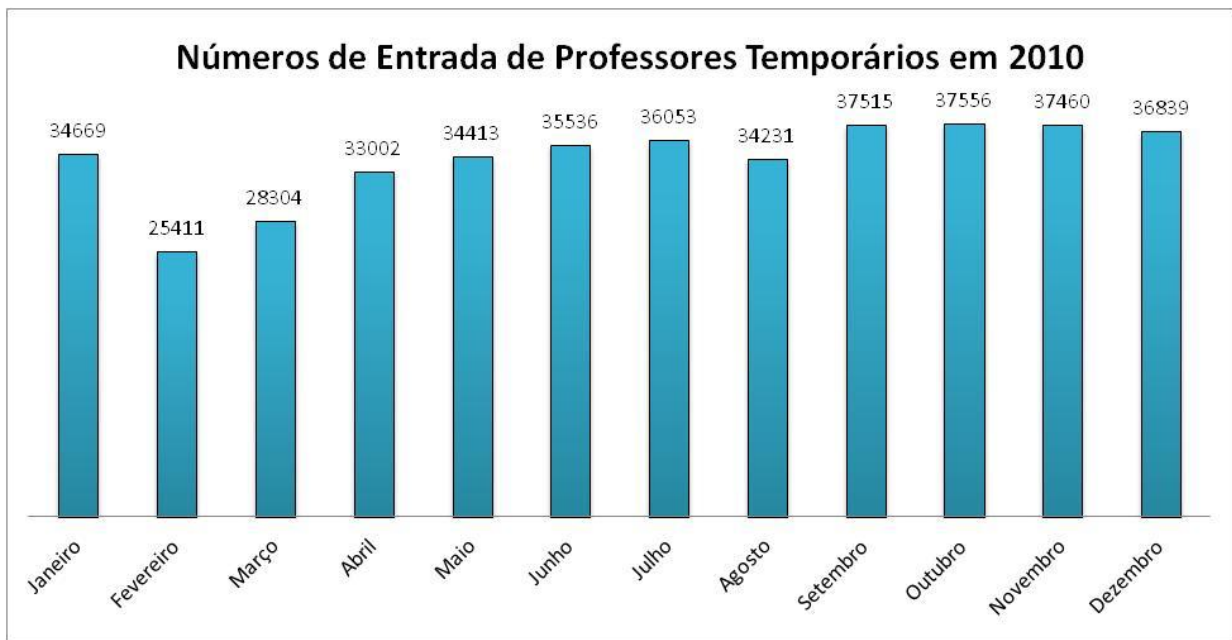








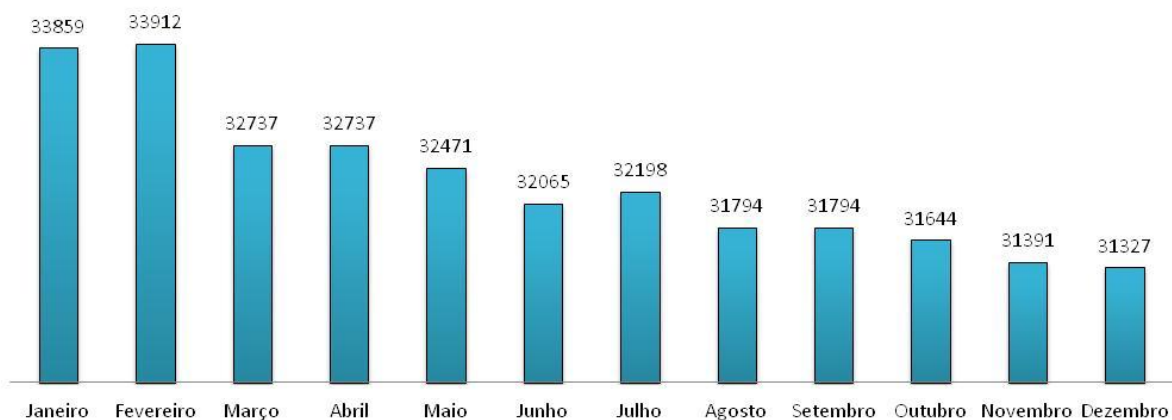




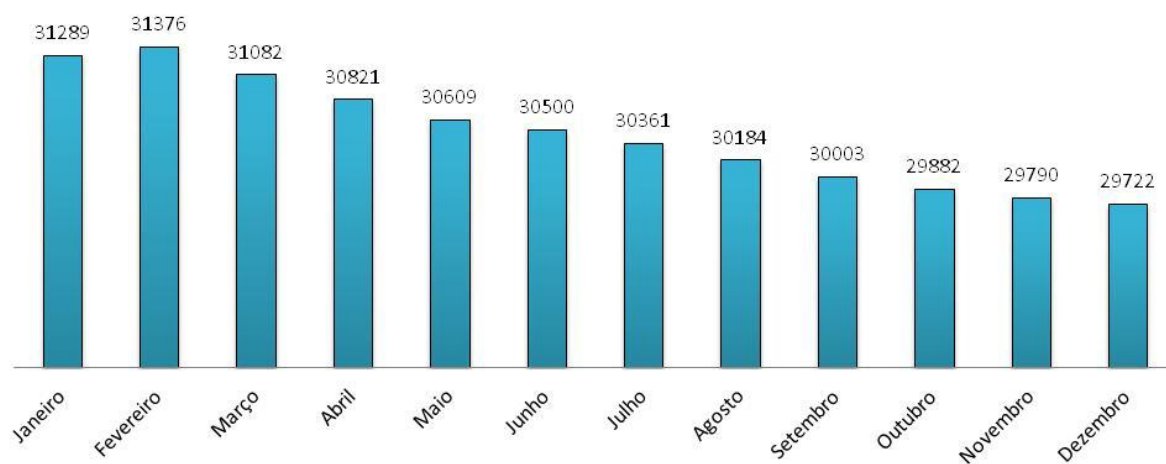
ANEXO 2

Gráficos com número de professores temporários de 2000 a 2010 da Seesp

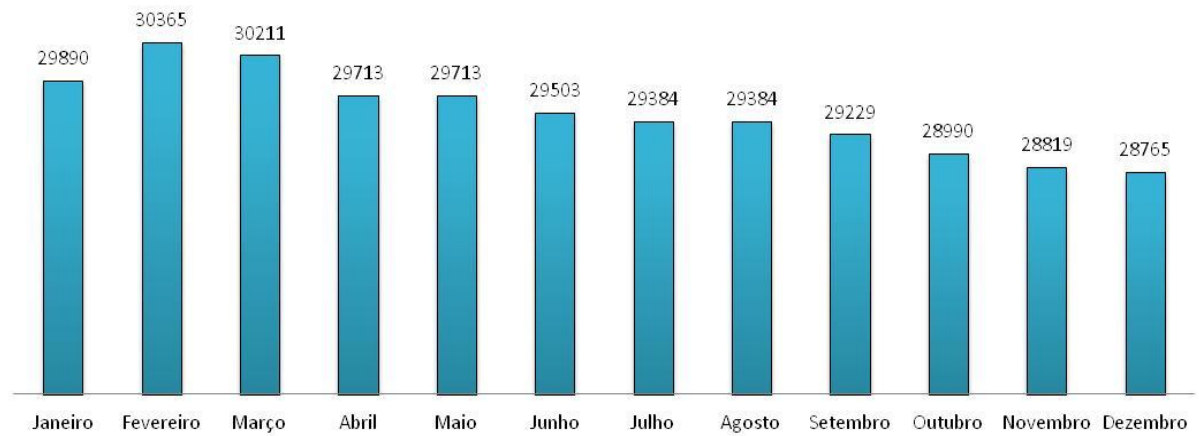
Números de Entrada de Professores Efetivos em 2000



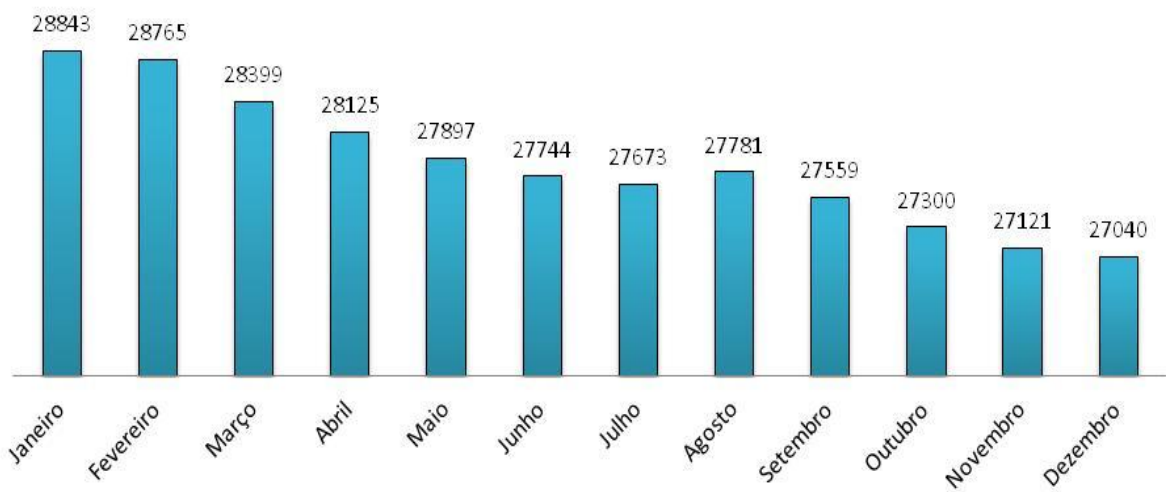
Números de Entrada de Professores Efetivos em 2001



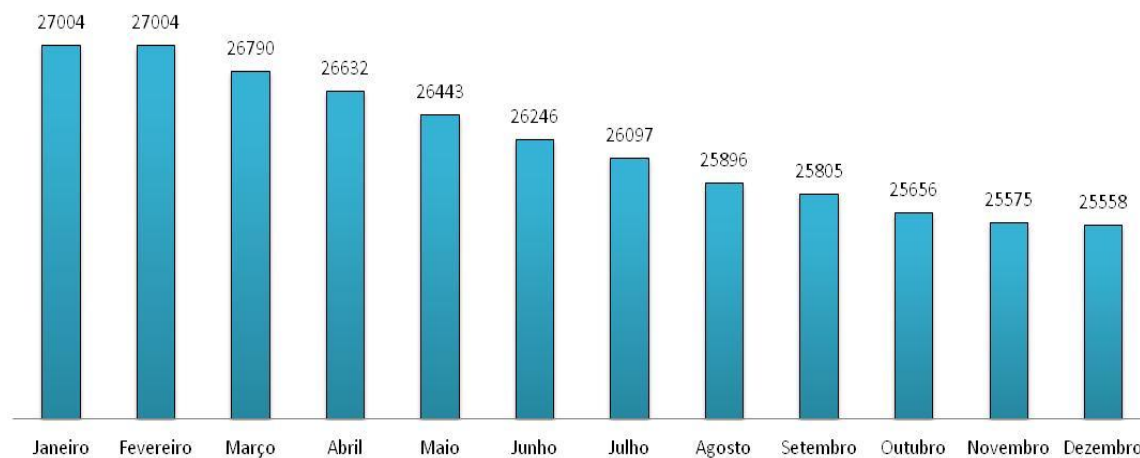
Números de Entrada de Professores Efetivos em 2002



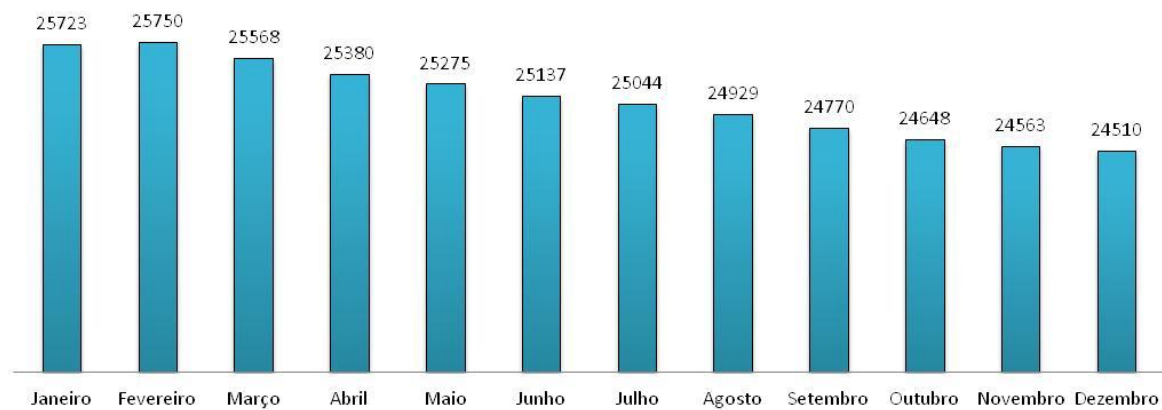
Números de Entrada de Professores Efetivos em 2003



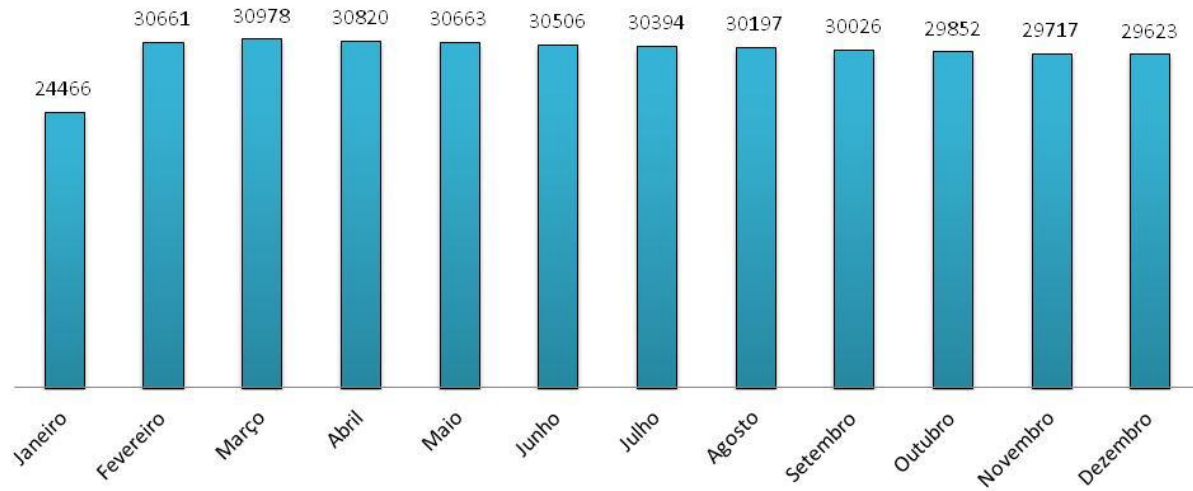
Números de Entrada de Professores Efetivos em 2004



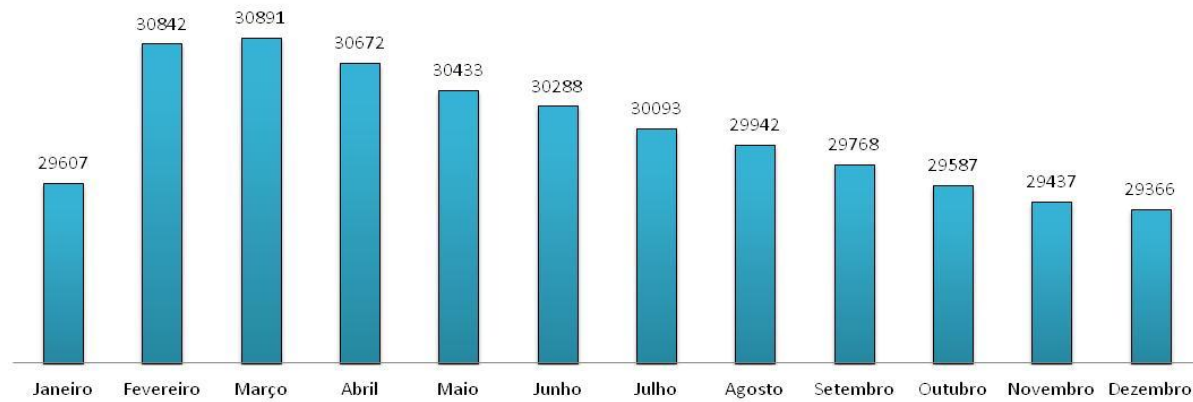
Números de Entrada de Professores Efetivos em 2005



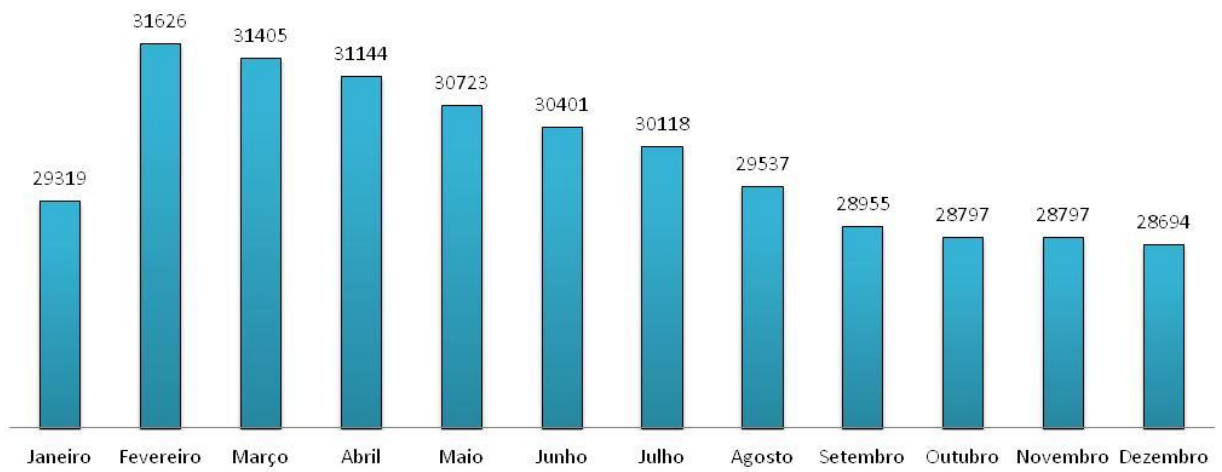
Números de Entrada de Professores Efetivos em 2006



Números de Entrada de Professores Efetivos em 2007



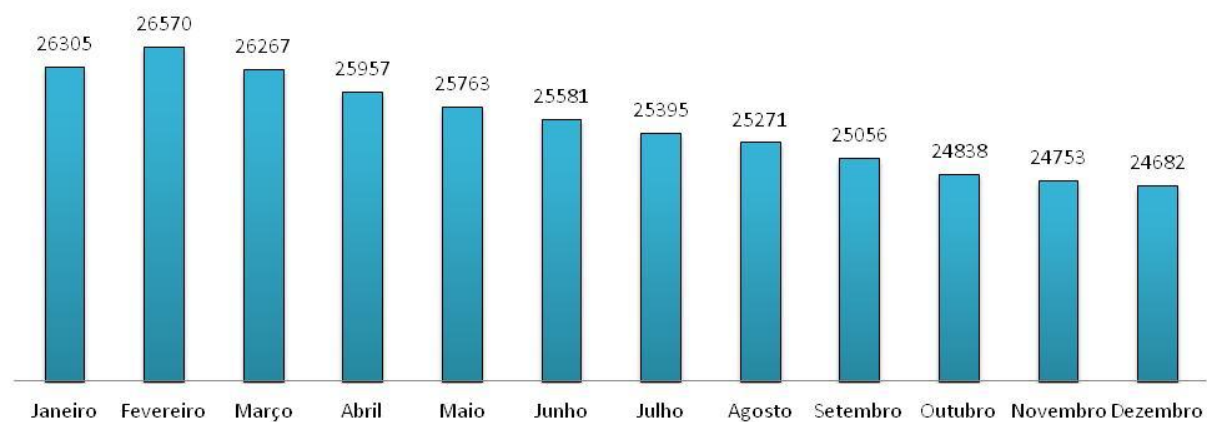
Números de Entrada de Professores Efetivos em 2008



Números de Entrada de Professores Efetivos em 2009



Números de Entrada de Professores Efetivos em 2010



ANEXO 3

Roteiros de entrevistas

Roteiro de entrevista semi-estruturado com Professores Coordenadores

Identificação: dia, hora e local da entrevista.

Desde quando é coordenador desta unidade escolar?

Já havia atuado como coordenador antes? Onde?

Por Quanto tempo?

Antes de atuar como coordenador qual a atividade que exercia?

Qual sua formação inicial?

Quantos anos atuou como professor antes de ser coordenador?

Primeira impressão...

Por que você escolheu essa escola?

Quando chegou aqui qual foi sua primeira impressão de seu grupo de professores?

E qual sua percepção inicial sobre a comunidade?

E sobre os demais funcionários?

Algo te decepcionou assim que chegou a escola? O que?

Você consegue se lembrar de algo que tenha lhe surpreendido a princípio? O que?

Qual foi a reação se seu grupo de docentes assim que você chegou?

Qual você considera ser o papel do professor coordenador na escola?

Hoje, o que compõe sua rotina de trabalho?

Como é um dia típico seu de trabalho?

Que ações você destacaria que você realiza aqui na escola com o intuito de auxiliar seus professores?

Como são conduzidas as ações de acompanhamento do programa ler e escrever?

Você considera boa a formação inicial de seus professores?

Todas as suas professoras fazem HTPC?

Qual foi a reação das suas professoras quando as HTPCs foram ampliadas?

Todas as suas professoras, que fazem jus, fazem essas 4 HTPC do Ler e Escrever?

De que forma você acompanha o trabalho de suas professoras?

O mapas de classe são realizados no início do ano e ao final de cada bimestre?

O que você acha desse procedimento bimestral?

Você tem recebido algum tipo de formação para atuar como gestora, você participa de formação para diretores?

O que acha dessa formação?

De que forma seu supervisor acompanha o resultado das avaliações externas e o trabalho realizado em sua escola? (Propõe intervenções?)

Em que lugar sua escola está entre as demais escolas de Ciclo I da leste 5?

O Ler e Escrever

O Ler e escrever surge como um programa de intervenção direta na sala de aula, como você avalia esse projeto?

Qual o papel do coordenador na implementação do programa Ler e escrever?

Quais as principais mudanças ocorridas no trabalho dos professores propostas pelo programa Ler e escrever na sua opinião?

Como você avaliar o Ler e escrever até o momento?

Qual você acredita ter sido o impacto das intervenções propostas pelo Ler e Escrever em sala de aula?

Sobre avaliação externa

Qual o último resultado de sua escola em relação às metas da SEE? Alcançou as metas do IDESP?

Quando chegou qual era o resultado?

Que ações você diria que tem ajudado a desencadear para alcançar as metas propostas para sua escola?

Como você avalia o resultado atual de sua escola ? (a que atribui esses resultados)

De que forma os resultados das avaliações externas e as metas da SEE tem auxiliado a melhoria da qualidade do ensino da sua escola?

O que você pensa sobre as avaliações externas:?

Como suas professoras lidam com as metas e como utilizam os resultados dessas avaliações?

Qual o trabalho que você, a vice-direção e seus professores desenvolvem a partir desses resultados e das metas propugnadas?

Você acredita que os resultados dessas avaliações representam o trabalho realizado em sua escola?

Bônus

Como você avalia a política de “valorização” por bônus?

O que você acha do valor do bônus estar atrelado aos resultados da escola?

Esse fator tem causado efeito em sala de aula – no aprendizado dos alunos?

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

Qual a relação que você estabeleceria entre a implementação das expectativas de aprendizagens e as avaliações externas como SARESP?

Você acredita que essas avaliações têm servido como indutores curriculares? Por que?

Como você lida com as expectativas de aprendizagens?

O trabalho docente

Como você avalia o trabalho docente hoje?

Quantas professoras suas dobram período? (ou acumulam cargos ou funções)

Você acredita que o trabalho realizado por elas tem sido mais acompanhado? Explique como:

O que você teria a dizer sobre as condições do trabalho docente? (carreira, remuneração, condições de trabalho)

Você visita as salas de aula? Com que frequência e com que intuito?

Seu do Professor Coordenador observa as aulas de suas professoras, com que frequência?

Depois das observações o que é feito?

Você julga necessário este tipo de ação? Por quê?

Como suas professoras entendem essa observação?

As professoras são muito faltosas?

As docentes alguma vez chegaram a reclamar das observações suas ou do Professor Coordenador?

Existe algum tipo de acompanhamento do uso que as professoras fazem do material do Ler e Escrever?

Roteiro de entrevista com Diretores de Escola e Supervisores de Ensino

I. Caracterização e trajetória formativa

sexo, idade, escolaridade

formação: graduação, especialização, pós-graduação

II. Caracterização da trajetória profissional

primeiro emprego até hoje

concurado?

tempo como diretora/supervisora

Nesta escola, há quanto tempo

a opção por essa escola

dificuldades e facilidades no exercício do trabalho

III. Caracterização da escola

a. turnos

b. n° professores

c. n/ alunos/total e por dia

d. como era a escola quando assumiu a direção e como ela é hoje em termos de:

i. estrutura física

ii. professores

iii. coordenação

iv. funcionários em geral

avaliação hoje em relação aos mesmos aspectos

principais problemas enfrentados na escola

formas como os soluciona

IV. Avaliação

- a. avaliação da escola/posição no ranking do estado de SP
- b. razões para obtenção deste resultado
- c. percepções sobre a avaliação
- d. percepção dos professores em relação à avaliação
- e. avaliação como expressão do trabalho realizado na escola
- f. reflexos da avaliação no trabalho docente
- g. relação coordenação e docente: alterações em função da avaliação
- h. bônus e alteração no cotidiano do trabalho docente
- i. principais desafios para o docente hoje
- j. principais desafios para o diretor de escola/supervisor de ensino