

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUE ELEN LIEVORE

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA/ES

VITÓRIA
2013

SUE ELEN LIEVORE

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Cultura, Sociedade e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira.

VITÓRIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L722t Lievore, Sue Elen, 1982-
Trabalho docente na educação básica em Vitória/ES / Sue
Elen Lievore. – 2013.
168 f. : il.

Orientador: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação – Legislação. 2. Políticas públicas – Vitória (ES)
- Educação. 3. Professores – Vitória (ES). I. Ferreira, Eliza
Bartolozzi, 1961-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUE ELEN LIEVORE

***TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM VITÓRIA/ES***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 28 de março de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Vânia Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Adriana Maria Cancela Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profª Drª Eliza Bartolozzi Ferreira, sempre pronta a orientar, pela oportunidade que me foi concedida de estudar uma temática tão enriquecedora para minha atuação profissional, também pela dedicação, atenção e disposição.

À Profª Drª Silvana Ventorim e à Profª Drª Vânia Carvalho Araujo pelos apontamentos na Banca de Qualificação.

À Profª Drª Adriana Maria Cancelli Duarte por aceitar o convite para participação na Banca de Defesa.

Ao meu pai, José, à minha irmã Suilyanna e a meu irmão Silvio por sempre me apoiarem.

A meu companheiro, Walmiro, por me ajudar a relaxar nos momentos difíceis.

À minha amiga Alinne pelo incentivo para fazer o Mestrado.

Aos funcionários do PPGE/UFES, sempre prontos a ajudar.

Ao Fundo de Apoio a Ciência e Tecnologia (Facitec) pelo fomento a esta pesquisa.

Às escolas e aos trabalhadores participantes da pesquisa pela atenção e contribuição.

Às amigas que pude construir durante o período do curso: Paula, Cristina, Catalina, Andreia, Thalyta, Raniely, Tamiris, Fabio, Rosi, Marina, Hervacy, Luciana, Alessandra, dentre outros.

Aos colegas doutores e doutorandos, Sérgio, Deane e Charlini.

Aos amigos do Nepe: Robertinha, Daniel e Telmy.

A Mariana e Alina pela atenção dedicada à revisão do trabalho em curtíssimo tempo.

A Vlad por ter sistematizado os dados de maneira que eu os pudesse analisar.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado tem por objetivo analisar as condições do trabalho docente na Rede Municipal da cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo. O estudo desenvolvido se integra na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, coordenado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, criado por iniciativa dos pesquisadores na Universidade de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM). No Espírito Santo, a pesquisa ficou sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe), o qual finalizou a coleta de dados em 2009 e se dedicou a investigar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada. Além de possibilitar a compreensão do processo de reformas educacionais no trabalho docente, a pesquisa nacional teve como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil. O desenvolvimento da dissertação se deu por meio da análise dos dados coletados no *survey* da pesquisa nacional, na realização de grupos focais das unidades de ensino participantes da pesquisa, com os professores, os assistentes de educação infantil e estagiários. Além disso, analisou-se, por meio de entrevistas semiestruturadas, o grupo focal das gerências de ensino na esfera da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa, sem a pretensão de esgotar o tema, conclui que, por um lado, o trabalho docente, no município de Vitória, vem sendo profundamente afetado pelas novas formas de regulação assentadas em ações descentralizadas, fazendo da escola o núcleo da gestão; por outro lado, cresce o controle do trabalho com a implantação do sistema de avaliação em larga escala. Ademais, o trabalhador docente vem vivenciando processos de precarização das relações de trabalho e emprego, de uma divisão do trabalho educativo mais complexa e intensificada. Portanto, a Rede Municipal de Vitória traz fortes elementos que caracterizam as novas formas de regulação praticadas em nível nacional.

Palavras-chave: Educação – Legislação. Políticas públicas – Vitória (ES). Professores – Vitória (ES).

ABSTRACT

This Master's thesis is to analyze the conditions of teachers' work in the Municipal city of Vitória, state of Espírito Santo. The study developed integrates the research "The teaching in Basic Education in Brazil ", coordinated by the Study Group on Education Policy and the Teaching Profession, initiated by researchers at the University of Minas Gerais (GESTRADO/UFGM). In the Espírito Santo, the survey was coordinated by the Center for Studies and Research in Educational Policy (Nepe), which completed the data collection in 2009 and devoted himself to investigate the teaching in their constitutive dimensions, identifying the actors , the they do and under what conditions the work is done in schools of Basic Education of public and contracted. Besides enabling the understanding of the process of educational reform in teaching, the national survey aimed to support the development of public policies in Brazil. The development of the dissertation was done through the analysis of survey data collected in the national survey, the focus groups of units teaching subjects, as teachers, childhood education assistants and interns. Furthermore , it was analyzed by means of semi-structured interviews, focus group managements education in the sphere of the Municipal Education . The research, without pretending to exhaust the subject, concludes that, on the one hand , teaching in the city of Vitoria , has been deeply affected by the new forms of regulation settled in decentralized actions, making the core of the school management, for other hand, increases job control with the deployment of the evaluation scale. In addition , the worker has experienced teaching processes of precarious labor relations and employment, a breakdown of the educational work more complex and intensified . Therefore, the Municipal Vitoria brings strong elements that characterize the new forms of regulation practiced nationwide.

Keywords: Education - Legislation. Public policy - Vitória (ES). Teachers - Vitória (ES).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas recentes sobre <i>trabalho docente</i>	23/24
Quadro 2 – Pesquisas recentes sobre <i>trabalho docente</i> no Espírito Santo	24/25
Quadro 3 – Quantidade de grupos focais realizados durante a pesquisa	29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos trabalhadores docentes ¹ vinculados à Seme	70
Gráfico 2 – Situações que interferem no desempenho das atividades docentes	73
Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos assistentes de educação infantil/educadores infantis	96
Gráfico 4 – Faixa etária trabalhadores docentes participantes da pesquisa	102
Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao salário bruto que recebem ²	103
Gráfico 6 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto a estarem razoavelmente preparados/despreparados ao iniciar as atividades na educação	107
Gráfico 7 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a participação em congressos, seminários e colóquios de educação para cada tipo de instituição promotora	108
Gráfico 8 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto à contribuição dos espaços formativos previstos no calendário escolar	109
Gráfico 9 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto à função para a qual foram concursados na rede	112
Gráfico 10 – Distribuição dos aspectos mais valorizados ³ no plano de cargos e salários dos sujeitos docentes	113
Gráfico 11 – Distribuição dos sujeitos quanto à avaliação (desprezível/razoável ⁴ e excelente/bom) das condições físicas das unidades de ensino	116
Gráfico 12 – Distribuição dos sujeitos quanto à avaliação (excelente/bom) dos materiais de uso pedagógico	116
Gráfico 13 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com os enunciados que podem indicar uma intensificação do trabalho docente	118
Gráfico 14 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto à vivência profissional ⁵	119

¹ Nesse caso, os trabalhadores docentes se referem aos professores, pedagogos e coordenadores atuantes na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas de ensino fundamental e nas unidades de educação infantil, de acordo com informações da gerência de recursos humanos.

² O salário mínimo aqui citado se refere ao ano de 2009, com os seguintes valores praticados: 1 SM (R\$ 465,00); 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00); 2 SM até 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00); 3 SM até 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00); 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00); 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.325,01 a R\$ 3.255,00); de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00); 10 SM a 20 SM (de R\$ 4.650,01 a R\$ 9.300,00).

³ É importante destacar que nessa questão os trabalhadores poderiam escolher até três opções. As destacadas no gráfico foram as mais significativas.

⁴ Essas opções se referem ao item ruído.

⁵ Nesse gráfico os valores referentes às frequências sempre e frequentemente foram somados.

Gráfico 15 – Distribuição dos sujeitos docentes que consideram ter muito controle sobre as questões pedagógicas	121
Gráfico 16 – Distribuição dos sujeitos docentes (assistentes de educação infantil) quanto à satisfação relacionada com o salário	125
Gráfico 17 – Distribuição dos sujeitos docentes (assistentes de educação infantil) de acordo com os aspectos que consideram importantes para a melhoria do trabalho docente	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação média do Ideb Vitória e Brasil	71
Tabela 2 – Remuneração do magistério municipal a partir de maio/2013	81
Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos docentes que observam os seguintes aspectos relacionados com a organização e gestão escolar ocorrentes nas unidades educacionais	84
Tabela 4 – Remuneração dos assistentes de educação infantil/comparativo 2006/2012	92
Tabela 5 – Tabela salarial magistério e assistentes de educação infantil	94
Tabela 6 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao tempo de serviço na educação pública	114

LISTA DE SIGLAS

AEE — Atendimento Educacional Especializado

ANFOPE — Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Art. — Artigo

BA — Bahia

CEPAL — Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CF — Constituição Federal

CIEE — Centro de Integração Empresa-Escola

CMEI — Centro Municipal de Educação Infantil

CNTE — Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE — Conferência Nacional de Educação

DCNs — Diretrizes Curriculares Nacionais

ES — Espírito Santo

FHC — Fernando Henrique Cardoso

FMI — Fundo Monetário Internacional

FUNDEB — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

GESTRADO — Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

IDEB — Índice de Desenvolvimento do Município

IDH — Índice de Desenvolvimento Humano

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB — Lei de Diretrizes e Bases

MEC — Ministério da Educação

NEE — Necessidades Educativas Especiais

PIB — Produto interno Bruto

PDE — Plano de Desenvolvimento da Educação

PL — Projeto de Lei

PNE — Plano Nacional de Educação

PROEJA — Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PT — Partido dos Trabalhadores

SEME — Secretaria Municipal de Educação

UFES — Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC — Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USP — Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”	20
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	22
METODOLOGIA	28
CAPÍTULO 1 – REFORMAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE	31
1.1 Síntese problematizadora do contexto da pesquisa	31
1.2 Cenário político brasileiro na década de 1980	36
1.3 Reformas políticas nas décadas de 1990/2000 e suas consequências na Formulação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei n ^o 9394/96	38
1.4 Políticas educacionais e as novas regulações	50
1.5 Consequências para o trabalho docente	54
CAPÍTULO 2 – POLÍTICA EDUCACIONAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA E O TRABALHO DOCENTE	69
2.1 Dados gerais e educacionais do município de Vitória	69
2.2 Legislação Educacional do município	75
2.3 Políticas educacionais em Vitória e o trabalho docente	82
CAPÍTULO 3 – O PERFIL E A CONDIÇÃO DOS TRABALHADORES DOCENTES EM VITÓRIA: ANÁLISE DOS DADOS	101
3.1 Perfil socioeconômico dos trabalhadores docentes do município	101
3.2 Profissionalidade docente: formação, carreira e condições de trabalho	104

3.2.1	<i>Formação dos trabalhadores docentes de Vitória</i>	105
3.2.2	<i>Carreira dos trabalhadores docentes em Vitória</i>	112
3.2.3	<i>Condições de trabalho dos trabalhadores docentes do município</i>	115
3.2.3.1	<i>Autonomia do trabalhador docente a partir das novas regulações do sistema educativo</i>	120
3.2.3.2	<i>Divisão técnica do trabalho docente</i>	123
 CONSIDERAÇÕES FINAIS		135
 REFERÊNCIAS		139
 APÊNDICES		148
APÊNDICE A	— Roteiro de Entrevista para a Coordenação de Formação e Acompanhamento do Ensino Fundamental	149
APÊNDICE B	— Roteiro grupo focal: assistentes de educação infantil	150
APÊNDICE C	— Roteiro de Entrevista para a Coordenação e Acompanhamento da Educação Especial	152
APÊNDICE D	— Roteiro de Entrevista para a Gerência de Educação Infantil	153
APÊNDICE E	— Roteiro de Entrevista para a Gerência de Ensino Fundamental	157
APÊNDICE F	— Roteiro Grupo Focal: Assistentes de Educação Infantil	160
APÊNDICE G	— Roteiro Grupo Focal: Professores Educação Infantil	162
APÊNDICE H	— Roteiro Grupo Focal: Professores Ensino Fundamental	165

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho docente realizado no município de Vitória, capital do Espírito Santo. O ponto principal da investigação é a análise do trabalho docente no município. Para isso, serão considerados os dados coletados no âmbito da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”,¹ efetivada em 2009, os grupos focais realizados com os trabalhadores docentes atuantes nas instituições de ensino municipal nos âmbitos da educação infantil e ensino fundamental, os participantes da pesquisa em 2009, bem como das entrevistas com os profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme).

O tema de investigação proposto tem como ponto de partida conhecer e analisar o trabalho docente em suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições é realizado nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, na Rede Municipal de Ensino da cidade de Vitória, capital do Espírito Santo.

Buscaremos ainda conhecer e analisar as mudanças promovidas pelas políticas públicas implantadas no sistema educacional de Vitória, no que se refere à organização e gestão escolar e suas consequências para a formação e carreira docente, a partir das mudanças trazidas pela nova regulação educativa.

Para tanto, esperamos: a) traçar o perfil socioeconômico² dos docentes em exercício na educação infantil e no ensino fundamental da Rede de Ensino de Vitória; b) mapear a divisão técnica do trabalho na escola, a emergência de postos, cargos e funções derivados de novas exigências e atribuições, bem como as atividades desenvolvidas pelos docentes; c) conhecer as condições de trabalho dos docentes: os meios físicos, os recursos pedagógicos e o acesso à formação continuada, à literatura específica, às tecnologias e a outros bens culturais para o desenvolvimento de seu trabalho; d) levantar as formas de contratação, as condições salariais e de carreira em diferentes etapas de ensino; e) identificar necessidades de formação continuada dos professores.

A categoria trabalho docente é entendida como toda ação realizada pelo trabalhador docente no processo pedagógico; e trabalhador docente refere-se a todo agente envolvido no processo pedagógico num ambiente institucionalizado, ou seja, não são somente os professores, mas também, assistentes, estagiários, pedagogos, diretores, dentre outros.

¹ Tal pesquisa será apresentada mais profundamente no Capítulo 3 deste trabalho.

² Esse perfil se refere ao percentual de homens e mulheres trabalhadores participantes da pesquisa, observando idade, raça/cor, nível de escolaridade e remuneração recebida pelos trabalhadores.

Para a análise do trabalho docente no município de Vitória, faz-se necessária uma análise do contexto em que esse trabalho é realizado, o impacto desse contexto na elaboração das políticas educacionais, tanto no âmbito federal quanto no âmbito municipal, e a influência das novas regulações na elaboração das políticas educacionais.

Assim, esta dissertação é organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, é feita uma retomada histórica com o objetivo de analisar o contexto histórico-social do País, no qual importantes mudanças foram concebidas. Nessa tentativa, algumas questões se fazem pertinentes, por exemplo: como estava o cenário político brasileiro na década de 1980? Quais são as principais reformas no Estado brasileiro a partir da década de 1990? Em que contexto foram elaboradas?

Para relacionar as mudanças no contexto histórico-social com as reformas colocadas à educação, outras questões são postas, como: quais as consequências para a educação do modelo de Estado preconizado a partir dos anos 1990? Como se deram os debates durante a formulação da Lei nº 9.394/96? Aspectos mais atuais, ligados às novas formas de regulação, também são abordados no texto, na tentativa de entender quais os novos fatores influentes nas políticas educacionais.

Finalmente, é feita a análise sobre as consequências dessas reformas e das novas formas de regulação para o trabalho docente e para o trabalhador docente. Para isso, fez-se necessário o estudo do trabalho docente a partir das categorias propostas, tais quais: condições de trabalho, jornada de trabalho, precarização das relações de trabalho e emprego, intensificação do trabalho e divisão técnica do trabalho.

Os Capítulos 2 e 3 foram pensados a partir da premissa de que as políticas educacionais são estabelecidas com base em um conjunto de leis, de implantação de programas e, também, da prática social que materializa o planejado por uma dinâmica própria desempenhada pelos sujeitos. Dessa maneira, trabalhamos a análise dos dados, coletados por meio do *survey*, juntamente com as considerações feitas pelos trabalhadores docentes nos grupos focais, além das entrevistas semiestruturadas realizadas nas gerências no âmbito da Seme.

Nesse sentido, o Capítulo 2 tem por objetivo apresentar as políticas educacionais, nos aspectos associados à legislação do município de Vitória, bem como aos programas implementados, relacionando-os com parte da discussão teórica produzida sobre o trabalho docente. Para isso, apresentamos alguns dados quantitativos coletados do *site* institucional do município. Também expomos alguns dados do âmbito da pesquisa realizada em 2009. Além disso, trazemos algumas análises dos grupos focais realizados com os trabalhadores docentes e entrevistas semiestruturadas desenvolvidas nas gerências no âmbito da Seme.

Dessa forma, no Capítulo 2, analisamos alguns programas implementados no campo educacional, a legislação educacional do município, as situações que interferem no desempenho das atividades docentes, os projetos político-pedagógicos da educação infantil e do ensino fundamental, aspectos relacionados com a gestão escolar, plano de cargos e salários do magistério, formação inicial e formação continuada. Trabalhamos nesse capítulo com duas categorias propostas para estudo deste trabalho: a divisão do trabalho educativo e a precarização do trabalho docente por meio da análise das condições de trabalho dos assistentes de educação infantil e estagiários.

No Capítulo 3, o objetivo é investigar como as políticas educacionais se desenvolvem na prática social, analisando a realidade do trabalho docente tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental, levando em conta os dados coletados no *survey*,³ os grupos focais e as entrevistas semiestruturadas. Dessa maneira, trazemos dados relacionados com o perfil socioeconômico, faixa etária, salário bruto dos trabalhadores docentes, formação inicial e continuada, atendimento no âmbito da educação especial, carreira, condições de trabalho (estrutura física, tempo dedicado ao trabalho docente, vivência profissional, autonomia, espaços coletivos de discussão, dentre outros). Neste capítulo, também apresentamos as considerações dos trabalhadores docentes no que se refere aos aspectos importantes para a melhoria do trabalho docente e aprofundamos ainda mais as questões associadas aos assistentes de educação infantil e aos estagiários. Tais questões são analisadas a partir das categorias propostas para estudo neste trabalho. As questões relacionadas com a divisão do trabalho educativo e com a precarização do trabalho docente são analisadas de uma maneira mais aprofundada. Também analisamos as demais categorias propostas para o estudo: condições de trabalho, jornada de trabalho, intensificação do trabalho docente.

Essa estrutura foi pensada a partir do objetivo primordial desta pesquisa: analisar o perfil e as condições de trabalho dos trabalhadores docentes da educação infantil e do ensino fundamental no município de Vitória, buscando, assim, contribuir com o debate acadêmico e político no âmbito do Estado do Espírito Santo. Ademais, como é uma pesquisa que faz uso de uma metodologia aplicada em mais de seis Estados brasileiros, aponta investigações que podem aprofundar o conhecimento da realidade nacional dos trabalhadores docentes deste país.

³ O *survey* é um questionário aplicado em um determinado grupo indicado como representante de um público-alvo com o objetivo de coletar dados, informações, ações ou opiniões (FREITAS et al., 2000).

PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”

Esta dissertação nasce no interior de uma pesquisa nacional, coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), criado em 2002, por professores de graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No ano de 2009, um grupo de professores do Gestrado, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira e vice-coordenação da Prof.^a Dr.^a Livia Vieira Fraga, empreendeu a pesquisa “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, com financiamento da Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, que envolveu sete Estados brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo), contemplando critérios de abrangência regional e especificidade de desenhos de políticas educacionais. Em cada Estado, foram pesquisadas escolas de educação básica das redes estadual e municipais de ensino e instituições privadas de educação infantil (comunitárias e filantrópicas conveniadas com o Poder Público).

Ademais, realizamos um *survey* nacional sobre o trabalho docente na educação básica nos Estados citados e uma amostra de municípios, bem como uma pesquisa documental nas redes de ensino envolvidas, buscando compreender a política educacional vigente na rede pública abrangida pelo *survey*.

Ainda no que concerne à pesquisa nacional, foi feita uma revisão de literatura sobre o tema *trabalho docente*, buscando um panorama do trabalho docente na educação básica no Brasil, com dados estatísticos disponíveis na base do INEP/MEC. Foram contempladas as seguintes categorias de análise: a) condições de trabalho; b) jornada de trabalho; c) precarização das relações de trabalho e emprego; d) intensificação do trabalho; e) divisão técnica do trabalho.

O banco de dados, produzido a partir do *survey*, possui 320 variáveis para análises que podem contribuir significativamente para a compreensão da realidade das condições de trabalho docente na educação básica e, por sua vez, subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil.

No Espírito Santo, o banco de dados está disponível para o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (NEPE/UFES), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira (PPGE⁴/UFES), que esteve à frente da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” neste Estado.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação.

Esta dissertação de Mestrado se integra no conjunto desta obra, com o objetivo de explorar o banco de dados da pesquisa, especificamente, no que tange à análise do trabalho docente na educação infantil e no ensino fundamental do município de Vitória. Justificamos a escolha por Vitória porque é a capital do Estado do Espírito Santo e é uma referência nacional na oferta da educação infantil, mas, sobretudo, porque o maior número de dados levantados no *survey* é de Vitória, com um total de 23 instituições de ensino.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No Brasil e na América Latina, o trabalho docente tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, tais como Oliveira (2003, 2004, 2010), Duarte (2010), Ferreira (2012); Vieira (2011), Pini (2010), Dal Rosso (2010), Evangelista e Shiroma (2010), entre outros. As pesquisas relacionadas com o trabalho docente “[...] buscam captar o sujeito e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho” (OLIVEIRA, 2010, s/p).

Nesse sentido, o estudo da Prof^a Dr^a Adriana Maria Cancellata Duarte (2010), publicado no âmbito da pesquisa “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, analisa as produções teóricas discentes sobre o tema trabalho docente, elaboradas em 65 programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas, no período de 1987 até 2007. O estudo quantitativo promovido pela autora teve como fonte o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A partir da análise e catalogação, os trabalhos foram divididos em 13 eixos temáticos.⁵

Na compilação, de acordo com os eixos temáticos, as investigações tinham como foco:

[...] determinantes políticos da profissão de professor; sobre as configurações do trabalho docente na atualidade; a proletarização e profissionalização docente; a questão do trabalho produtivo ou improdutivo na organização escolar; nas mudanças na organização do trabalho na escola e os reflexos sobre o trabalho do professor; na intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente; políticas de valorização do magistério e condições de trabalho docente; abandono da profissão docente dos professores das redes públicas (DUARTE, 2010, p.106).

Percebemos, então, que as pesquisas com a temática *trabalho docente* abrangem importantes campos de investigação, contribuindo, assim, para as discussões produzidas na área. Além desses aspectos, as pesquisas também se dedicam ao estudo do adoecimento docente. São focados os principais problemas relacionados com a saúde dos trabalhadores docentes (síndrome de Burnout, problemas de estresse, problemas com a voz etc.). Também foram observadas pesquisas que se ocuparam da discussão acerca das relações de gênero no

⁵ 1. Natureza e Processo de Trabalho; 2. Condições e Relações de Trabalho; 3. Identidade e Trabalho Docente; 4. Representações, Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente; 5. Perfil de Professor; 6. Gênero e Trabalho Docente; 7. Formação Docente; 8. Novas Tecnologias e Trabalho Docente; 9. Saúde e Mal-Estar Docente; 10. Saber e Práticas Docentes; 11. Aspectos Teórico-Históricos do Trabalho Docente; 12. Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente; 13. Sindicalismo/Resistência e Trabalho Docente (DUARTE, 2010, p.104).

âmbito do magistério. É importante também destacar que a etapa da educação básica que concentrou mais estudos acerca do trabalho docente foi a do ensino fundamental.

Concluindo o estudo, a autora ressalta que as pesquisas acadêmicas procuraram relacionar as mudanças na organização e trabalho docente com as reformas e os novos processos regulatórios vivenciados pelos trabalhadores docentes, a partir da década de 1990.

Numa breve análise mais recente (2008 a 2012), observamos que os elementos destacados por Duarte (2010) continuam sendo objeto de pesquisas. Nesse sentido, temos alguns estudos,⁶ conforme apresentados no quadro a seguir, que possuem como objeto de estudo o trabalho docente no modo de produção capitalista, com foco nas últimas reformas empreendidas a partir das novas formas de regulação, problematizando as condições de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores docentes. Também apresentam considerações acerca de como os trabalhadores docentes vêm reagindo diante desses aspectos. Como metodologias, os pesquisadores⁷ utilizaram aplicação de *surveys*, análise bibliográfica, entrevistas, registros em portfólios, dentre outras.

Quadro 1 – Pesquisas recentes sobre *trabalho docente*

(continua)

Ano	Autor(a)/Universidade	Orientador (a)	Tema
2011	Lidia Campos Gomes Boy/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Adriana Maria Cancellata Duarte	Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: concepções, permanências e rupturas (Dissertação)
2010	Ednaceli Abreu Dasmaceno/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Lucíola Licínio de C. P. Santos	O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre (Tese)
2010	Graziela Pereira da Conceição/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Roselane de Fátima Campos	Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala (Dissertação)

⁶ Os trabalhos foram encontrados no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, por meio do descritor “Trabalho Docente”, disponível no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), site: <http://bdtd.ibict.br/>.

⁷ Destacados no Quadro 1 - Pesquisas recentes sobre *trabalho docente*.

Quadro 1 – Pesquisas recentes sobre *trabalho docente*

(conclusão)

Ano	Autor (a)/Universidade	Orientador (a)	Tema
2009	Mercia Figueiredo Noronha Pinto/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Adriana Maria Cancellata Duarte	O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte (Dissertação)
2009	Maria da Consolação Rocha/Universidade de São Paulo (USP)	Carmem Sylvia Vidigal Moraes	Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte (Tese)
2008	Kátia Cristina Dambiski Soares/ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Maria Cella Marcondes de Moraes	Trabalho docente e conhecimento (Tese)
2008	Caroline de Roig Catini/ Universidade de São Paulo (USP)	Elie Ghanem	Trabalho docente, capital e Estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil (Dissertação)

Fonte: site: <http://bdtd.ibict.br/>

No Espírito Santo, nos últimos anos, algumas pesquisas são desenvolvidas com enfoque na saúde dos trabalhadores docentes e em suas estratégias de organização desses em face às reformas educativas. As metodologias utilizadas são etnográficas e o aporte teórico é baseado na ergonomia, conforme podemos perceber no Quadro 2:

Quadro 2 – Pesquisas recentes sobre *trabalho docente* no Espírito Santo

(continua)

Ano	Autor (a) /Universidade	Orientador (a)	Tema
2009	Marcos Gonçalves Queiroz/ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Elizabeth Barros de Barros	As políticas públicas de valorização do trabalho docente na rede de ensino da Serra/ES: a produção de efeitos no “chão da escola” (Dissertação)
2009	Ana Paula Figueiredo/ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Elizabeth Barros de Barros	Crônicas de um trabalho docente: a invenção como imanente à vida (Tese)
2008	Ueberson Ribeiro Almeida/ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Fernanda Simone Lopes Paiva	Nas trilhas da atividade docente: análise da relação saúde-trabalho de professores de Educação Física no cotidiano escolar (Dissertação)

Quadro 2 — Pesquisas recentes sobre *trabalho docente* no Espírito Santo

(conclusão)

Ano	Autor (a)/Universidade	Orientador (a)	Tema
2004	Izabel Christina de Oliveira Roque/ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Elizabeth Barros de Barros	A “Educação de Ponta” da rede municipal de ensino de Vitória: que “ensino” é esse? Uma análise dessa educação (Dissertação)

Fonte: <http://www.acervo.bc.ufes.br/biblioteca/index.php>

Ao analisar as pesquisas sobre *trabalho docente*, Lessard (2009) nos apresenta considerações importantes. Segundo o autor, nas últimas décadas, o *trabalho docente* vem sendo estudado a partir do aporte teórico da sociologia do trabalho, sendo o paradigma crítico da reprodução tido como esgotado. Dessa forma, as pesquisas focalizaram os aspectos institucionais/organizações e as ações locais, tornando os docentes:

[...] actores dotados de recursos cognitivos e sociais, inseridos em sistemas de acção que lhes outorgavam uma autonomia relativa, munidos de ferramentas de trabalho colectivas, institucionalizadas ou preparadas individualmente, e confrontados com situações de trabalho que, como qualquer situação de trabalho, os interpelavam individual e colectivamente, e às quais tinham de se adaptar (tendo este último verbo um sentido positivo) (LESSARD, 2009, p.119).

Assim, o trabalho docente passou a ser investigado a partir do contexto real em que é praticado. Nessa perspectiva, passa a ser enfoque da pesquisa a atividade do sujeito docente, concebida a partir do trabalho real por ele desenvolvido, por meio do investimento de sua subjetividade e também da junção do sujeito e da situação. Tal metodologia, de acordo com o autor, foca suas análises nas atividades realizadas pelos sujeitos como forma de superação das dificuldades vivenciadas. Como ponto positivo dessa abordagem metodológica, Lessard (2009) destaca o maior espaço concedido ao sujeito, no sentido de avançar às perspectivas tradicionais que focam somente o contexto político e organizacional.

No entanto, o autor nos apresenta elementos que são negligenciados das pesquisas que possuem como foco a atividade docente. A primeira brecha citada se refere à relação entre a análise *micro* e a *macro*, ou seja, quando são negligenciados os aspectos relacionados com os elementos sociais, culturais e históricos que exercem influência sobre o trabalho docente. Outra brecha se reporta às capacidades de darem conta das mudanças referentes à profissão docente, uma vez que, em tais análises, a profissão se encontra em movimento sem relações com suas construções históricas. Dessa maneira, segundo o autor, “[...] não se vê, contudo,

como isso se integra no patrimônio profissional, nem mesmo como este existe fora da consciência dos sujeitos” (LESSARD, 2009, p. 123).

Buscando avançar nas análises do trabalho docente, no sentido de ponderar a relação entre atividade docente e os elementos políticos envolvidos em seu exercício, temos a Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente⁸ (Rede Estrado), criada em 1999, que reúne 729 pesquisadores distribuídos em 15 países. A Rede vem contribuindo de maneira significativa nos estudos relacionados com o *trabalho docente*, na tentativa de compreender como o trabalho docente está se dando no contexto das reformas educativas.

As pesquisas empreendidas por docentes que compõem a Rede Estrado vêm apresentando importantes contribuições para estudos do trabalho docente. Por exemplo, o estudo de Oliveira et al. (2003), “Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor”, esclarece dois conceitos distintos no desenvolvimento de pesquisas nesse campo, como a organização do trabalho escolar e a organização escolar. A autora destaca que a organização do trabalho escolar se refere ao trabalho docente relacionado com a divisão do trabalho na escola, e que cada trabalhador exerce determinada função, estabelecida numa determinada hierarquia, num determinado tempo. O conceito deve ser analisado à luz das teorias econômicas, a partir da forma posta pelo modo de produção capitalista. Já o conceito de organização escolar abrange as condições objetivas em que o ensino está estruturado, ou seja, os órgãos incumbidos de organizar o sistema educacional, o currículo, as metodologias de ensino e os processos avaliativos.

A análise da organização do trabalho na escola, conforme ressaltado pela autora foi esvaziada na década de 1980, pois os debates eram feitos de maneira despolitizada com um forte cunho tecnicista. Diante disso, os trabalhadores docentes perceberam a necessidade de ampliar o debate, com vistas a promover uma reorganização de seu trabalho nas escolas, local profundamente afetado pelas contradições sociais. A autora ainda destaca que esse momento representou para os trabalhadores docentes muitas lutas e conquistas associadas aos direitos trabalhistas, visto a concepção do trabalho docente vinculada ao exercício de um sacerdócio, portanto, não inserido num corpo profissional com direitos e deveres.

As pesquisas ganharam ênfase após as transformações políticas e econômicas da década de 1990, caracterizada por um período de intensas reformas sociais com objetivos de reduzir os investimentos públicos. Oliveira (2003, p. 6) destaca como essas reformas se deram especificamente no campo educacional:

⁸ Site <http://www.redeestrado.org/>.

Os anos 90 no Brasil podem ser caracterizados como a década da reforma educacional. Vivemos tentativas de reforma em todos os níveis, etapas e tipos de educação. Por esta razão não podemos falar em reforma educacional no singular neste período, pois elas ocorreram nos níveis federal, estadual e municipal, em cascata ou em concomitância, atingindo vários aspectos educacionais: as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação.

Portanto, o ponto de partida da pesquisa apresentada nesta dissertação são as reformas educacionais implantadas após a década de 1990, entendendo-as como decisivas para se compreender a política educacional no Brasil e, especificamente, as condições atuais do trabalho docente.

Oliveira (2003) chama a atenção para o fato de que as pesquisas voltadas para análise do trabalho docente negligenciam uma análise mais estrutural, pois focalizam os aspectos formativos exigidos ao trabalhador docente sem, no entanto, problematizar as condições reais nas quais esse trabalho é realizado, e a quais objetivos essas exigências estão atreladas. Nesse sentido, o presente trabalho pretende contribuir nessa análise mais estrutural partindo do estudo das categorias já citadas na pesquisa nacional, relacionando-as com as recentes reformas no campo social e educacional, e o impacto sobre a organização do *trabalho escolar* e a *organização escolar*.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, utilizamos os dados coletados no âmbito da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada no final do ano de 2009, em sete Estados brasileiros, sob a coordenação geral da Prof. Dr^a Dalila Andrade Oliveira (UFMG).

Importa ressaltar que a análise dos dados sobre o trabalhador docente da Rede Municipal de Vitória tem como premissa o contexto histórico iniciado na década de 1990, caracterizado por profundas reformas educacionais que produziram transformações significativas no cenário da educação brasileira.

Como o objetivo geral desta pesquisa é analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições esse trabalho é realizado, relacionamos a análise dos dados com as impressões dos trabalhadores docentes obtidas na realização de grupos focais e, ainda, com as considerações dos profissionais que atuam nas diversas gerências de ensino no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, coletadas em entrevistas individuais semiestruturadas.⁹

A opção pela realização de grupos focais surge a partir da necessidade de tentar captar as impressões dos sujeitos da pesquisa a respeito das questões propostas para estudo neste trabalho, podendo ser relacionadas com os dados já coletados na pesquisa nacional, tendo em vista que, “[...] os grupos focais podem ser úteis em análises por triangulação ou para validação de dados” (GATTI, 2005, p.12). Os grupos focais também auxiliam na tentativa de:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreendendo práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventuais comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Conforme destaca a autora, os grupos focais contribuem na compreensão do contexto vivido pelos trabalhadores docentes, sendo esse um importante espaço para o trabalhador docente, no caso desta pesquisa, expressar suas considerações acerca das temáticas de estudo deste trabalho.

⁹ Apêndices A, B, C, D, E, F.

No caso específico dessa dissertação, os roteiros dos grupos focais¹⁰ foram elaborados a partir dos dados coletados na pesquisa em 2009 e das categorias propostas para estudo. Foram realizados em seis Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e em seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). O recorte acerca dos CMEIs e EMEFs envolvidos nos grupos focais foi o mesmo feito na pesquisa realizada em 2009, quando o critério na escolha das unidades foi o sorteio. Na pesquisa em 2009, foram sorteadas nove unidades de ensino fundamental, oito centros municipais de educação infantil e uma creche, tendo um total de 18 unidades sob responsabilidade da esfera municipal participantes da pesquisa. No entanto, a realização dos grupos focais foi feita em 12 das 18 unidades. Não foram desenvolvidos nas outras, devido a dificuldades de horários disponíveis para a realização dos grupos, em decorrência das especificidades das unidades. A seguir apresentamos um quadro-resumo dos grupos focais:

Quadro 3 – Quantidade de grupos focais realizados durante a pesquisa

Unidade	Professores	Assistentes de Educação Infantil	Estagiários
Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)	06	06	-
Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs)	06	-	01

Em cada unidade de educação infantil foram realizados dois grupos focais, um com os professores e o outro com os assistentes de educação infantil. Já nas unidades de ensino fundamental, foi efetivado, em cada unidade, somente um grupo focal com os professores, com exceção de uma unidade, onde também fizemos um grupo focal com os estagiários. É importante destacar que as observações dos trabalhadores docentes, durante os grupos focais, foram gravadas mediante autorização deles e duraram, em média, 30 minutos.

As entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas, como já mencionado, com os profissionais atuantes no âmbito da Seme, com o objetivo de esclarecer alguns pontos relacionados com os dados e enriquecer a análise sobre o trabalho docente desenvolvido no município. Foi feita uma entrevista em cada uma das seguintes gerências: Coordenação de Estágio, Coordenação e Acompanhamento do Ensino Fundamental; Coordenação e

¹⁰ Apêndices G, H, I.

Acompanhamento da Educação Especial; Gerência de Educação Infantil e Gerência de Gestão Democrática. A entrevista semiestruturada contribui no esclarecimento da metodologia de trabalho da Seme e foi desenvolvida seguindo um roteiro básico, de acordo com Lüdke e André (1986), elaborado a partir da análise dos dados. Ressaltamos que esse roteiro pode ser alterado de acordo com as ponderações do gerente da gerência entrevistada.

CAPÍTULO 1 – REFORMAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE

1.1 Síntese problematizadora do contexto da pesquisa

O esquema teórico aqui apresentado traz temas que se relacionam entre si e estão associados ao trabalho docente e ao trabalhador docente. O objetivo deste primeiro capítulo, portanto, é analisar o contexto social e político em meados da década de 1980, perpassando a desertificação (ANTUNES, 2005) vivenciada na década de 1990 e as consequências no campo educacional, bem como se propõe, numa análise mais recente, analisar a emergência de novos atores atuantes na elaboração das políticas educacionais e as tensões presentes nos debates referentes ao novo Plano Nacional de Educação (PL nº 8.035/2010).

Essa análise tem como objetivo compreender as mudanças postas ao trabalho docente e as consequências para o trabalhador docente. Para tanto, é preciso destacar que, neste trabalho, a categoria *trabalho docente* é entendida como toda ação realizada pelo trabalhador docente no processo pedagógico e, *trabalhador docente* é considerado todo agente envolvido no processo pedagógico num ambiente institucionalizado (OLIVEIRA, 2010). A análise será feita a partir de estudos e pesquisas¹¹ desenvolvidos nas últimas décadas, com a preocupação de investigar as condições de trabalho dos trabalhadores docentes em um contexto de aprofundamento das contradições sociais e econômicas. Esse contexto será pensado no fomento das categorias de análise,¹² tais como as condições de trabalho, a jornada de trabalho, a precarização das relações de trabalho e emprego, a intensificação do trabalho e a divisão técnica do trabalho. Partimos do princípio de que, por meio de tais categorias, será possível conhecer o perfil socioeconômico e cultural bem como as condições dos trabalhadores docentes no município de Vitória/ES.

Os estudos relacionados com as reformas educacionais e o trabalho docente remontam a um cenário em que várias tensões estão presentes. Nesse sentido, faz-se necessária a discussão acerca do contexto em que tais tensões são produzidas. O cenário político brasileiro dos anos 80, recém-saído de um regime ditatorial, impôs ao Brasil momentos de escolhas e caminhos a serem seguidos. Debates importantes foram travados na busca da construção de um país democrático. Cunha (2005) apresenta as tensões presentes a partir dos projetos políticos para o Brasil em pauta, um construído com base nos resquícios do período ditatorial, e o outro a caminho de um regime liberal-democrático. O segundo acabou sendo instituído e,

¹¹ Oliveira (2004, 2010, 2012), Duarte (2008, 2010, 2012), Ferreira (2009, 2012), dentre outros.

¹² As categorias de análise serão analisadas mais profundamente no Capítulo 3 deste trabalho.

para sua consolidação, foi necessária a elaboração de uma nova constituição. O autor destaca a instalação da Assembleia Constituinte como um importante momento para a consolidação do regime democrático brasileiro, permeado por conflitos entre grupos na disputa pelos poderes econômicos e políticos.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e com a eleição de um civil, em 1989, para a presidência do Brasil, o projeto democrático brasileiro emerge com fortes traços neoliberais, em consonância com as profundas mudanças que estavam ocorrendo no âmbito internacional, marcado pela reestruturação do modo de produção capitalista.¹³ Como aporte teórico-ideológico dessa reestruturação, as políticas neoliberais estabelecidas primeiramente na Inglaterra, a partir da década de 1980, tiveram uma dinâmica em que:

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p.12).

O autor destaca as mudanças empreendidas no contexto neoliberal inglês, caracterizadas por processos de privatização e diminuição dos investimentos sociais e dos direitos trabalhistas.

No Brasil, nos moldes do capitalismo dependente, o neoliberalismo não se constituiu de maneira plena, devido ao fato de a “burguesia” aqui instalada “[...] não ceder à dominação externa e à imperialização as posições que são estratégias para o controle político do desenvolvimento do capitalismo dependente” (FERNANDES, 2008, p.60).

Mesmo não tendo incorporado totalmente o modelo inglês do neoliberalismo, a racionalidade neoliberal foi vivenciada a partir das reformas empreendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período entre 1995 e 2002, provocando significativas mudanças no campo social brasileiro. Antunes (2005) destaca as reformas políticas, econômicas e sociais que colocaram a sociedade subordinada e subjugada à lógica mundial mediada por privatizações, aumento de impostos, recessão, diminuição dos direitos sociais, subordinação ao Fundo Monetário Internacional (FMI), precarização do trabalho e o combate

¹³ Segundo Bruno (2010), a reestruturação do modo de produção capitalista teve início nos anos de 1970, prosseguindo nas décadas seguintes, introduzindo profundas mudanças nos campos econômico, político, social e cultural das sociedades capitalistas.

às organizações sindicais. Nesse período, o discurso que prevalecia era o de que o País precisava se modernizar, reduzir o custo-Brasil e garantir maior eficácia no atendimento ao serviço público.

O campo educacional também é inserido no conjunto mais amplo das reformas. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), uma nova organização da educação passou a ser seguida. Saviani (2006) aponta várias contradições no texto da lei. Essas contradições podem ser resumidas em três aspectos no que se refere às relações entre o homem e a sociedade, o trabalho e a cultura. Entre o homem e a sociedade, a escola teria o papel de converter súditos em cidadãos, por meio da formação do indivíduo egoísta, pronto para atuar na sociedade burguesa. Entre o homem e o trabalho, esse último é tido como elemento de degradação e escravização, contrapondo-se à concepção do trabalho como ação humana, diretamente relacionada com a formação da essência do ser humano. Já entre o homem e a cultura, percebe-se a tensão entre a cultura socializada, que se refere à produção coletiva dos homens, e a cultura individual, que se reporta à cultura apropriada pela camada dominante da sociedade. A cultura individual, nesse sentido, acaba por se impor sobre cultura coletiva, deslegitimando e até criminalizando as manifestações culturais coletivas, possibilitando, assim, a existência de uma vulgarização da cultura para as massas e uma exaltação da cultura apropriada pelas elites.

Saviani (2006) analisa os limites presentes na forma da lei que, devido ao contexto histórico, social e político em que foi aprovada, não favoreceu, no sentido de apresentar avanços significativos tendo em vista uma mudança de concepção de sociedade e educação, sobretudo para a organização do sistema nacional de educação.

As reformas educacionais no Brasil tiveram sua concepção formulada a partir de acordos estabelecidos em âmbito internacional. Como exemplo, podemos citar a proposta educacional voltada para a reestruturação prevista pela reforma de mecanismos de financiamento, avaliação e da educação profissional (SHIROMA, *apud* FRIGOTTO; CIAVATA, 2003).

No que se refere ao financiamento, podemos apontar a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O financiamento da educação no Brasil, a partir desse aparato legal, torna-se, então, instituído a partir de uma política de fundos, tendo como principal característica a descentralização das verbas para educação, com base em um

processo redistributivo em que a maior responsabilidade de financiamento e gestão fica por conta do município, numa tentativa de melhorar a educação no País (PINTO, 2007).

A análise do financiamento educacional brasileiro se faz pertinente em razão de esse ser um dos principais “motores” do desenvolvimento educacional, sendo possível, por meio dele, a garantia de melhoras efetivas para alunos e trabalhadores docentes. Seu debate configura-se como um importante campo de luta, haja vista o caráter primordial que possui diante dos desafios da realidade educacional brasileira. Outro ponto importante no debate a respeito do financiamento é que, a partir de sua instituição (por meio do Fundef), percebemos um aumento nas responsabilidades, bem como uma maior responsabilização dos atores locais diante dos problemas educacionais presentes nos diferentes contextos. Nessa lógica, a culpabilização perante os “fracassos” recai sobre os trabalhadores docentes, as famílias e também sobre os alunos. O discurso montado na justificativa da “igualdade”, de investimentos realizados a partir do custo-aluno-qualidade mostra-se insuficiente para a melhoria da educação brasileira e não problematiza a questão das profundas diferenças de arrecadação dos municípios que não é resolvida pelo Fundef e nem, posteriormente, pelo Fundeb.

Os limites da questão do financiamento educacional brasileiro, promovido primeiramente pelo Fundef, são apresentados por Pinto (2007, p. 880):

Esta mudança desencadeada pelo FUNDEF no padrão de divisão de responsabilidades, contudo, no nosso entendimento, pouco contribuiu para aumentar a eficiência de gestão do sistema e menos ainda a qualidade do ensino. Em geral, não houve consulta à comunidade escolar e os critérios de decisão foram essencialmente monetários: de um lado, os estados querendo reduzir seus alunos, de outro os municípios querendo ampliar suas receitas. A preocupação com a qualidade do ensino esteve, em geral, ausente em boa parte dos convênios de municipalização.

De acordo com o autor, a forma com que o financiamento da educação brasileira foi efetivado se deu de maneira aligeirada dos atores afetados por tais medidas. A questão da qualidade, salvo as diferentes concepções, ficou em segundo plano, apesar do discurso apregoado de que mecanismos descentralizados de financiamento educacional possibilitariam um maior investimento no âmbito educacional, bem como uma maior autonomia para a comunidade escolar. No entanto, as desigualdades persistiram e se acirraram já que os municípios brasileiros possuem profundas diferenças relacionadas com as suas receitas e, portanto, não poderiam se tornar o principal responsável pelo financiamento educacional, ficando a União apenas como uma peça de complementação.

Numa análise conjuntural, percebemos que o contexto político da era FHC foi determinante na implementação do Fundef e da LDB nº 9394/96, tal qual foi aprovada. Nesse sentido, segundo Ferreira (2009, p. 256), “[...] as reformas educacionais empreendidas no

governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização”. Ainda de acordo com a autora, essas reformas empreendidas tiveram como objetivo a melhoria da qualidade de ensino, a partir de critérios econômicos com foco na gestão dos sistemas educacionais, bem como das instituições de ensino.

Findada a era FHC, com a eleição do presidente Luís Inácio da Silva (Lula), em 2003, o quadro não se altera muito.

[...] o governo do PT mantém uma política econômica que aprofunda a sujeição, amplia o desemprego e a informalidade do trabalho, além de estancar a produção em benefício dos capitais financeiros. Sua postura em relação aos transgênicos curvou-se e cedeu às transacionais e sua ação contra a previdência pública foi visceral e completa negação de todo seu passado, gerando frenesi e catarse junto aos novos operadores e “analistas simbólicos” dos fundos de previdência que vislumbram, sob a batuta do PT, a feliz confluência do mundo financeiro com o sindicalismo de negócios (ANTUNES, 2005, p.166).

Numa análise mais recente do governo Lula, percebemos “[...] a adoção de políticas compensatórias como mecanismo de ajuste dos desequilíbrios causados pela radicalidade das práticas políticas de seu antecessor” (FERREIRA, 2009, p. 258). Os desequilíbrios que provocam as chamadas “crises” se transformam em alvo das políticas focalizadas, sendo a educação um de seus campos de atuação. Para a análise das recentes políticas educacionais, faz-se necessário sua contextualização por meio das reformas ocorridas no contexto social e produtivo dos últimos anos. Os debates giram em torno da relação direta, até então estabelecida entre escolaridade e mobilidade social. De acordo com Ferreira (2009), o acesso à educação escolar, tida como imprescindível para inserção na vida produtiva, agora não se constitui mais como elemento garantidor da mobilidade social, o que possibilita o surgimento da crise da escola.

A autora ainda destaca a continuidade de políticas focalizadas para a população mais pobre. Aponta, também, novos processos regulatórios presentes nas políticas educacionais empreendidas nesse governo, além da atuação de diversos atores na configuração de tais políticas. Nesse sentido, a autora destaca o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que representou a junção de 40 outros programas voltados para a educação.

Atualmente, temos os debates acerca da elaboração do mais recente Plano Nacional de Educação do Executivo Federal (PNE), Projeto de Lei n.º 8.035/2010, com o objetivo de realizar um diagnóstico recente da educação no Brasil, bem como traçar metas para sua melhoria nos próximos dez anos. Nas discussões relacionadas com o plano, há a presença de

várias entidades nas instâncias deliberativas, como, dentre outras organizações, a atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), além de diversos segmentos sociais que participaram de um trabalho de base, por meio de conferências nacionais de educação básica, subsidiando, assim a Conferência Nacional de Educação (Conae).

1.2 Cenário político brasileiro na década de 1980

O Estado Brasileiro, após aproximadamente 20 anos (1964 a 1985) sob o regime de governo militar, começa a ensaiar seus passos em busca de sua constituição num regime democrático. Nesse processo, Cunha (2005, p. 22) destaca o antagonismo de dois projetos em disputa:

Do lado das forças militares que perpetraram o golpe de Estado, em março-abril de 1964, e das forças civis que o apoiaram, desenvolveu-se uma longa luta entre dois projetos: (I) O de uma ditadura que ao estilo latino-americano clássico, que abolisse todos os mecanismos de representação política e as prerrogativas do poder judiciário, e (II) um regime liberal-democrático, conforme o modelo norte-americano, livre das ameaças que se atribuíam às forças políticas de esquerda.

O autor apresenta os dois projetos governamentais para o Brasil pós-64, um voltado para a continuidade do “projeto militar”, pelos mecanismos que garantisse um regime ditatorial, e um “projeto democrático-liberal” no qual os direitos individuais democráticos estariam garantidos. Depois de várias disputas, essa tensão foi vencida pelo segundo projeto, pois o primeiro, já tendo algumas dissidências internas, colocava-se favorável à institucionalização de um regime liberal-democrático. Logo, esse regime necessitaria de uma nova constituição a ser elaborada por uma Assembleia Constituinte.

Cunha (2005) destaca a instalação da Assembleia Nacional Constituinte como um dos fatos primordiais para a construção da democracia no País, tendo nesse espaço muitos embates empreendidos a partir da atuação de vários segmentos da sociedade brasileira. O autor descreve esse importante momento da história brasileira.

Em 1º de fevereiro de 1987, a Assembléia Nacional Constituinte foi instalada, funcionando simultaneamente ao Congresso Nacional. Nesse espaço político especial, focalizado pelo rádio e pela TV em programas diários para todo o país, os embates entre as forças políticas progressistas e as forças conservadoras, entre democratas e autoritários, tiveram ressonância nacional e serviram de espaço de confronto entre parlamentares ansiosos de fazerem valer suas prerrogativas de constituintes e outros, sensíveis aos apelos do governo, mediante retribuições na

forma de concessões de serviços públicos e de controle de áreas da própria administração federal (CUNHA 2005, p. 28-29).

Como destacado pelo autor, a tensão presente nos debates da Assembleia Constituinte se revelava nos embates entre os atores que defendiam um regime político democrático e outros em favor de um regime mais controlado, baseado na “troca de favores”. No meio dos debates, temos a atuação do governo, eleito sem o apoio popular, de maneira a pressionar os constituintes para manutenção de ações mais autoritárias. Nesse sentido, o cenário político brasileiro nos anos 80 revela a tensão social que se fazia presente em nosso contexto, com várias forças na tentativa de se concentrarem os poderes político e econômico.

No campo educacional, também ocorreram intensos debates, e a Constituição Federal de 1988 foi aprovada contemplando acordos e concessões firmados. Conforme Cunha (2005), podemos apontar a questão da obrigatoriedade do ensino que, em seu texto final, foi garantida, apesar de não mencionar a faixa etária específica e a gratuidade em todos os níveis, bem como os mecanismos de financiamento para a educação nacional, tanto no âmbito privado quanto no público. Assim, os dois grupos tiveram alguns de seus anseios atendidos.

A partir da elaboração de uma Constituição democrática, o caminho a ser seguido culminava na realização de uma eleição direta com sufrágio universal para a escolha do primeiro presidente brasileiro. Em 1989, “[...] a união das forças democráticas e progressistas pode levar à conquista do poder político, apesar das diferentes orientações e programas partidários” (CUNHA, 2005, p. 22) e, ainda ressalta, que o desfecho das eleições de 1989 representou a luta pelo poder político, conquistado pela união das frentes democráticas e progressistas, mesmo que representassem diferentes programas e orientações. Dessa maneira, o projeto se consolidou por meio das eleições diretas presidenciais.

Duas propostas bem distintas se colocavam presentes nesse momento. Uma do ex-governador de Alagoas, Fernando Collor de Mello, que propunha reformas com características neoliberais, com menor interferência do Estado no mercado e diminuição da atuação do Estado na prestação de serviços básicos à população; e outra de Luís Inácio Lula da Silva, operário, tendo sua proposta — caminhando na direção inversa de Collor —, maiores investimentos nos setores públicos e não cumprimento de acordos internacionais.

O projeto legitimado, por meio do voto, pela maioria da população brasileira foi o de Collor. Para entendermos as reformas empreendidas pelo então presidente, faz-se necessária uma retomada ao contexto internacional, que também passava por mudanças significativas relacionadas com a reestruturação do sistema capitalista.

Oliveira (2000, p. 26) resume bem essas mudanças:

São novos procedimentos adotados pela economia mundial, obrigando os estados nacionais a assumirem outra conduta política, que muitas vezes implica em aceitar a interferência de instituições externas, nem sempre formalizadas.

Nessa direção, as reformas do Estado iniciadas pelo governo Collor apresentaram interferência internacional, principalmente dos Estados Unidos, e colocaram o Brasil em integração com o capitalismo transnacional, a partir da privatização de empresas nacionais e protecionismo aos setores bancários empresariais, com características neoliberais.

1.3 Reformas políticas nas décadas de 1990/2000 e suas consequências na formulação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei n^o 9.394/96

A década de 1990, nos países latino-americanos, foi um período em que várias reformas foram empreendidas no sentido de possibilitar a inserção desses países num contexto de uma economia globalizada. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), para a sistematização da ampla reforma estrutural, foi necessária a elaboração de um documento produzido pelos países representantes do capitalismo central. Esse documento conhecido como Consenso de Washington, constituiu-se como sustento da doutrina neoliberal e serviu para orientar as reformas sociais ocorridas a partir da década de 1990. Cabe destacar que a expressão “Consenso de Washington”,

[...] decorreu da reunião promovida em 1989 por John Wilianson no Internacional Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina (SAVIANI, 2008, p. 427).

A partir desse “acordo” entre os países representantes do capitalismo real e os países latino-americanos, os últimos iniciaram suas reformas fundamentadas no documento. Alguns países de maneira mais intensa e em outros nem tanto. Como destacado por Antunes (2005), no Brasil, as reformas foram iniciadas no governo Collor e tiveram continuidade, sendo aprofundadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. As privatizações se intensificaram e o Estado diminuiu os investimentos em áreas voltadas para o atendimento social da população. Dessa maneira, o governo FHC cumpre as exigências dos órgãos internacionais, tendo como objetivo o enxugamento do Estado para cumprir os acordos propostos por instituições como Fundo Monetário Internacional (FMI).

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2008, p. 428).

Numa análise mais geral, Ferreira (2006) apresenta de maneira prática como a reforma se deu no que se refere ao atendimento à população de serviços básicos, que antes estava atrelada à administração e controle do Estado. Primeiro, foi necessária a disseminação da ideia de um Estado insuficiente em gerir os recursos e incapaz de ofertar um serviço de qualidade na sua esfera de atuação, para, em um segundo momento, haver a justificativa das privatizações e a instituição de Estado Gerencialista, atuando de maneira regulatória e descentralizada, ocupando-se da fiscalização do cumprimento das atividades realizadas pelas empresas privatizadas.

[...] o governo FHC deslocou o tradicional modelo brasileiro de desenvolvimento capitaneado pelo Estado para um novo, baseado nas relações de força do mercado e na regulamentação governamental. O modelo tradicional de planejamento central dirigido por investimentos das empresas estatais foi transferido para as agências reguladoras. Assim, foram criadas a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e a Agência Nacional do Petróleo (ANP), que substituiu o monopólio da Petrobrás por meio de novos mecanismos de concessão e privatizações (FERREIRA, 2006, p. 90).

Dessa maneira, o governo FHC consolidou a posição do Brasil no contexto globalizado. As reformas referentes às privatizações, diminuição dos investimentos em setores sociais e previdência contribuíram de maneira decisiva para a consolidação de uma opção feita por esse governo: a de atender às exigências dos órgãos financeiros estrangeiros, no sentido da implementação de reformas com características liberais, tendo como objetivo o enxugamento dos gastos públicos e a ampliação do poder do mercado (FERREIRA, 2006).

A principal característica desse Estado consiste na sua atuação por meio de mecanismos de descentralização e autonomia. Outrossim, Frigotto e Ciavatta (2003) analisam esses mecanismos que incidem resumidamente na transferência da responsabilidade de oferta dos serviços públicos para a iniciativa privada e assumem a função apenas de gerenciar as ações associadas aos serviços sociais (educação, saúde, saneamento básico etc.) prestadas por empresas.

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.106).

Os autores alertam para o fato de que todo esse processo de reforma culmina na perda, por parte do Estado, de seu papel como ente responsável por fornecer à população serviços que na realidade são direitos adquiridos. De todo modo, o Estado passa por um processo de desresponsabilização quando não garante mais a oferta dos serviços básicos, o que representa sua incapacidade de atuar política e socialmente, deixando essa função para a esfera privada que, em sua essência, prima pela concorrência e individualismo.

Na esfera educacional, a lógica da privatização pode ser exemplificada com o documento produzido após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990. Segundo Oliveira (2000), o documento afirma que a oferta educacional se faz primordial para o alcance de metas relacionadas com o desenvolvimento.¹⁴ No bojo da Conferência, órgãos financeiros mundiais (Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) se propuseram a financiar projetos sociais em países em desenvolvimento e impor políticas associadas à implantação da oferta da educação básica. Para esses órgãos financeiros, o Estado deve somente se ater à oferta das quatro primeiras séries do ensino fundamental, favorecendo a privatização das demais séries e, ainda, segundo o relatório de Jon Lauglo (1997), citado pela autora, a educação profissional não deve ser ofertada em caráter público, deixando-a para as escolas privadas e para as empresas onde os trabalhadores docentes atuam. Ademais, para o combate à extrema pobreza, os órgãos orientam que os governos devem promover

[...] um planejamento participativo, descentralizado, onde haja menos administração por estruturas burocratizadas e centralizadas e mais um gerenciamento com vistas a objetivos e resultados, além de encorajar a busca de financiamentos na iniciativa privada (OLIVEIRA, 2000, p.113).

A lógica prevista pelos organismos internacionais de políticas educacionais pode ser encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). Os debates em torno da mais recente legislação da educação nacional, aprovada na era FHC, podem ser

¹⁴ Reforçando o pragmatismo dos processos educacionais voltados à formação para o mercado de trabalho, assim como preconizado pela Teoria do Capital Humano.

resumidos na correlação de forças, sempre presente no contexto educacional brasileiro, na tensão entre o público e o privado, bem como na necessidade da constituição de um Sistema Nacional de Educação regulamentado por uma lei para garantir a possibilidade de sua concretização.

Saviani (2008) divide esses debates¹⁵ em quatro momentos. O recorte aqui feito se relaciona com a atuação dos ministros de Educação à época de seus mandatos e sua atuação em frente à escrita e a regulamentação da nova LDB, tendo em vista os papéis assumidos pelo Ministério da Educação, que nos momentos analisados, se fizeram determinantes, principalmente em dezembro de 1996, quando a lei foi aprovada.

O primeiro corresponde à fase final do governo de José Sarney e se estende entre dezembro de 1988 até março de 1990. Nesse momento, o então ministro da Educação, Carlos Sant'Anna, valorizou o processo democrático em torno da nova lei. Várias emendas ao projeto original foram propostas e muitas instituições educacionais se fizeram presentes no debate. O então relator da lei, Jorge Hage (na época PSDB-BA), fez questão de promover várias audiências públicas para que toda a comunidade educacional pudesse ser ouvida. Após essa movimentação, foi apresentado à Câmara dos Deputados, pelo então relator, o substitutivo do projeto elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

De acordo com Saviani (2008, p. 89), o substitutivo teve alguns pontos positivos referentes à abrangência da lei, por seu “[...] empenho em conceituar a educação de forma ampla, assim como a tentativa de articular a variada gama de iniciativas educacionais sob o conceito de sistema nacional de educação”. As propostas eram diversas, tais como: a tentativa de configuração de um sistema nacional de educação, a regulamentação da educação infantil, o ensino médio voltado para uma formação politécnica, a instituição do salário-creche e, por fim, a delimitação dos mecanismos de financiamento voltados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

O segundo momento começa com a posse de Fernando Collor de Melo, em março de 1990, e finda em setembro de 1992, com seu *impeachment*. Nesse momento, o ministro da Educação, Carlos Chiarelli, no bojo da proposta governamental sugerida pelo governo Collor, classificou o projeto como “ideológico”. Entretanto, como o ministro o desconhecia em sua essência, não interferiu diretamente em sua tramitação. Já o próximo ministro, José

¹⁵ Os debates giravam em torno da proposta de LDB, apresentada à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), elaborada pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. Várias emendas ao projeto original foram propostas e muitas instituições educacionais se fizeram presentes no debate.

Goldenberg, ainda no governo Collor, afirmou que o projeto apresentado iria “engessar” a educação e dificultou ao máximo sua tramitação.

Em maio de 1992, percorrendo o caminho inverso ao projeto em tramitação do deputado Jorge Hage, deu-se a entrada, na Câmara do Senado, do projeto de LDB de autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), conforme destaca Saviani (2008, p. 129):

Com efeito, diferentemente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senador tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome de toda a sociedade não necessitando sequer consultá-la.

A ação do senador de apresentar um projeto no Senado em paralelo ao outro em tramitação na Câmara dos Deputados já representa o embate entre as tensões em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases e, também, das opções políticas a serem travadas nos anos posteriores. Nessa conjuntura política brasileira, já se percebe, claramente, a dualidade presente não só nos embates em torno de como a educação nacional deverá ser organizada, mas, além disso, nas questões referentes às políticas governamentais que sinalizavam o caminho que será seguido pelo Brasil.

O terceiro momento diz respeito ao governo de Itamar Franco, ocorrido entre outubro de 1992 e dezembro de 1994. O então ministro da Educação, Murílio Hingel, mostrou-se favorável ao projeto do senador Darcy Ribeiro. Aproveitando a ocasião conturbada da política brasileira, Darcy Ribeiro tentou, às pressas, que seu projeto fosse aprovado. Mas, como outras questões estavam em voga, o Senado acatou o pedido de ordem feito pelo senador Jarbas Passarinho (PDS-PA), alegando que, como não estava na pauta, conseqüentemente, a lei não poderia ser votada. Assim, “[...] aceita a questão de ordem pela presidência do Senado, o referido projeto voltou à Comissão de Educação, entretanto, não chegou a ser novamente apreciado” (SAVIANI, 2008, p.130).

O quarto momento se fez determinante para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Estende-se de janeiro de 1995 a dezembro de 1996 (mês e ano de aprovação da lei), durante governo de Fernando Henrique Cardoso. O ministro Paulo Renato Souza, atuante nesse período, participou efetivamente da reestruturação do projeto em andamento na Câmara dos Deputados. O seu conteúdo era distanciado da antiga proposta do senador Darcy Ribeiro e em conformidade com as políticas educacionais empreendidas por esse governo.

Saviani (2008, p. 161) nos apresenta como ficou o conteúdo da LDB aprovada.

Vê-se que essa estrutura se baseia fortemente naquela do primeiro projeto de D. Ribeiro com leves alterações baseadas no projeto aprovado na Câmara. Quanto ao conteúdo, se distancia bastante do primeiro projeto, aproximando-se da proposta da Câmara sob o aspecto da organização das bases, isto é, dos níveis e modalidades de ensino. Já no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-se e sintonizando-a com as linhas da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso.

Compreendemos que a aprovação da LDB representou a proposta política para a educação brasileira, no governo FHC, consolidando-se nas políticas públicas baseadas em privatizações e diminuição dos investimentos sociais, seguindo, portanto, alguns postulados da teoria neoliberal.

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES; 2009, p. 764).

Quanto ao conteúdo da LDB nº 9.394/96, apresentado por Saviani (2008), tal qual foi aprovado, com a análise feita pelos autores Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) acerca das crises vivenciadas nesse modelo neoliberal, que culpabiliza e rotula o Estado, tido como o principal responsável por elas, dado o seu caráter burocrático e centralizador, podemos perceber que as recentes políticas vêm no sentido de diminuir os aparelhos burocráticos e descentralizar as ações. A própria LDB, em sua estrutura, prevê uma maior responsabilização por parte da comunidade escolar, em detrimento de uma atuação mais efetiva dos órgãos centrais, que, nesse momento, se ocupa das avaliações em escala nacional, podendo ser entendido como um Estado Gerencial (FERREIRA, 2009).

Conforme comentado, a concepção das reformas foi baseada em documentos e acordos internacionais, firmados por meio de conferências realizadas em âmbito mundial. Os principais interessados na reestruturação educacional dos países latino-americanos eram a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Esses organismos fizeram diversas recomendações aos países relacionadas, principalmente, com o empreendimento das reformas para a modernização gerencial da sociedade. Um exemplo

importante foi o documento do Banco Mundial, publicado em 1995, elaborado a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, pelo economista francês Jacques Delors, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, *Prioridades y estrategias para la educación*, com as seguintes recomendações.

Reiteram os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda 'a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos', o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a 'reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde' e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade (SHIROMA, *apud* FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 99).

Esse documento representou a proposta educacional dos organismos internacionais para os países da América Latina. A citação acima dá a dimensão do que se esperava das reformas educacionais empreendidas na década de 1990. Propõe uma reforma desde o financiamento da educação (estabelecido mediante parcerias entre setores públicos e privados), passando pela avaliação (com foco apenas nos resultados), até chegar à educação profissional, em que apresenta uma clara posição de dependência com as relações de trabalho estabelecidas pelo setor produtivo baseado na Teoria do Capital Humano. Desse modo, a educação deveria ser gerida de maneira a atender aos interesses das novas necessidades de formação, de acordo com os determinados estabelecidos pelos organismos internacionais.

A reforma proposta para o financiamento educacional se efetivou por meio da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e sua sucessora, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Aliás, ressaltamos essa política, nesta dissertação, porque ela imprimiu mudanças consideráveis no trabalho docente.

Oliveira (2004) destaca que, no bojo das reformas empreendidas nos últimos anos, o financiamento *per capita* é configurado de maneira a constituir uma nova regulação posta às políticas educacionais. A autora relaciona o Fundef com uma perspectiva mais geral de gestão escolar e destaca a lógica recentemente posta e sua consequência para a escola:

O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à

descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

A autora ressalta, inclusive, que o Fundef configurou como o melhor exemplo desse tipo de política, influenciando os aspectos físicos e organizacionais, imprimindo, contudo, critérios relacionados com a produtividade, eficácia, excelência e eficiência no âmbito escolar. Esse mecanismo consolidado no Brasil também pode ser percebido em outros países, o que se configura como uma lógica a ser adotada globalmente. Duarte (2005, p. 829) enfatiza as pesquisas, as características presentes nas recentes políticas de financiamento e as consequências para o trabalho docente.

Os estudos comparativos destacam o modo como medidas de gestão financeira das escolas promovem procedimentos centrados na avaliação de resultados. À maior autonomia de gestão dos recursos corresponderiam mecanismos mais rígidos de prestação de contas e de responsabilização dos gestores escolares. Nesses países, a distribuição do financiamento para cada escola é calculada a partir do número de alunos, acrescentando-se a ponderação dos valores em face das características das escolas e do corpo docente. Adicionam-se, também, recursos provenientes de um conjunto de programas específicos, aos quais as escolas se candidatam e são avaliadas. A regulação dos sistemas educacionais analisados flexibilizava as fontes dos recursos a serem disponibilizados, em simultâneo com maior rigidez na prescrição normativa de sua aplicação.

A análise feita pelos autores contribui na reflexão acerca do impacto das políticas de financiamento *per capita* no trabalho docente, uma vez que novas atribuições se fazem presentes, como a organização dos investimentos a serem feitos acerca dos recursos recebidos e da necessidade da realização de prestações de contas. Percebemos, ainda, que as instituições escolares, na tentativa de melhorar a prática pedagógica, agregam-se em programas vinculados ao recebimento de recursos prevendo uma avaliação, por parte dos órgãos centrais, voltada aos critérios acima citados, de maneira que cada uma seja responsabilizada por sua colocação em frente aos mecanismos avaliativos.

O impacto incidente sobre os trabalhadores docentes, desse modo regulatório, implica uma intensificação¹⁶ do trabalho docente, já que eles ainda precisam desempenhar o papel pedagógico, além de sofrer um processo de culpabilização e responsabilização voltado para as unidades escolares, numa análise descontextualizada da lógica à que estão expostos.

¹⁶ De acordo com Dal Rosso, *apud* Duarte (2010, s/p), podemos definir a intensificação do trabalho como: “A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos”. Esse conceito será mais discutido no âmbito do trabalho docente nos Capítulos 2 e 3 deste trabalho.

Ferreira (2009), Pinto (2007) e Oliveira (2004) nos ajudam a refletir como esse processo se deu especificamente no Brasil, com a criação do Fundef e, posteriormente, o Fundeb. A criação do fundo possibilitou o cumprimento de seu principal objetivo: aumentar de maneira considerável o atendimento do ensino fundamental. Atualmente, apreendemos que, nesse segmento, o atendimento está por volta dos 97% de alunos matriculados. Contudo, para que esse fato realmente acontecesse e esse número fosse alcançado, houve necessidade de um processo de municipalização muito intensificado nos últimos anos (FERREIRA, 2009), o que contribuiu para a consolidação das políticas descentralizadas.

Pinto (2007) ressalta que, salvo alguns avanços do Fundeb, por exemplo, a retomada do conceito da educação básica — visto o aumento nas etapas a serem atendidas pelo fundo — essa política ainda não proporciona a resolução de dois principais pontos destacados pelo autor. São eles:

- 1) a inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais; 2) embora o fundo seja único no âmbito de cada unidade da Federação, os alunos permanecem atendidos por duas redes distintas, com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração (PINTO, 2007, p. 894).

Esses pontos evidenciados pelo autor interferem no trabalho docente, uma vez que o financiamento educacional se encontra inferior ao necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira qualitativa. Dessa maneira, o trabalhador docente se depara com condições precárias de trabalho, contribuindo assim para o processo de precarização docente.¹⁷

Podendo ser relacionada com a precarização docente, a massificação escolar proporcionada pelo Fundef com as das municipalizações, elevou o número de alunos matriculados nas redes municipais, mas, em contrapartida, as condições reais efetivas do trabalho pedagógico continuaram as mesmas, ou seja, o número de alunos aumentou, sem que as condições materiais acompanhassem esse aumento (OLIVEIRA, 2004). Além disso, a autora destaca que, com a massificação escolar, os problemas sociais penetram na escola, tendo, como consequência, as transformações de comportamentos e deveres dos trabalhadores docentes, principalmente dos professores, que se veem diante do cumprimento de exigências que estão para além de sua formação.

¹⁷ De acordo com Marin (2010), o termo precarização é oriundo da área acadêmica das Ciências Sociais, formulado por Pochmann (1999). No caso específico da precarização do trabalho docente, refere-se “[...] a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente” (MARIN, 2010, s/p). O conceito ainda será discutido nos Capítulos 2 e 3.

Outro ponto destacado pela autora refere-se às estratégias de gestão financeira primordialmente centradas na escola, sendo os órgãos centrais incumbidos de fiscalizar a verba gasta. Esse último ponto faz-se presente não somente pelo Fundef, mas também por meio de outros mecanismos de financiamento, como Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), conforme destacado por Ferreira (2009).

Juntamente com a análise das políticas de financiamento, podemos inferir que as reformas no campo educacional, a partir da década de 1990, caminham na direção da diminuição do aparelho burocrático e da descentralização das ações. Findada a era FHC, a esperança que se tinha dava conta da reformulação das políticas, a partir de critérios voltados para o atendimento das necessidades da população. Todavia, como aponta Antunes (2005), isso efetivamente não aconteceu. O governo Lula, iniciado em 2003, não se mostrou disposto a romper com a lógica das políticas até então implementadas. Antunes (2005, p.155-156) apresenta o panorama social brasileiro após o primeiro mandato de Lula:

A política econômica, por exemplo, é de destruição do mundo produtivo, em benefício dos capitais financeiros, reiterando vergonhosamente a dependência aos ditames do FMI. A desumanização na concentração da terra mantém-se intacta e aumentam os assassinatos no campo. O sentido público e social do Estado está sendo passo a passo, desmantelado.

O autor destaca a continuidade de mecanismos visando à acumulação do capital externo, em detrimento da política voltada a benefícios sociais necessários ao Brasil, o que provoca uma deslegitimação do Estado como ente responsável pela consolidação de tais políticas.

No âmbito educacional, o governo Lula representou:

[...] um período de promoção de debates com as entidades que raramente ocorreram no governo anterior, cujos resultados ficaram perdidos em anais de reuniões e na memória dos participantes. Com isso, predominou uma multiplicidade de projetos, com perspectivas opostas no campo da formação de professores, educação profissional, currículo, ensino superior, financiamento, etc., que revelaram a desistência, pelo governo, do seu compromisso eleitoral ‘Uma escola do tamanho do Brasil’ (FERREIRA, 2009, p. 261, grifo do autor).

Apesar de as discussões terem sido negligenciadas, a autora destaca a promoção de espaços de discussão que, no governo anterior, não foram promovidos, possibilitando, assim, o surgimento de vários projetos, destacando a expansão quantitativa das escolas técnicas e de *campi* universitários, bem como a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(Proeja). Apesar da importância desses projetos, a autora pontua que tais medidas não alteraram de maneira significativa o panorama educacional brasileiro.

Ainda que as expectativas do aumento de políticas sociais não tenham sido efetivadas no governo Lula, Oliveira (2009) destaca os programas relacionados com a promoção de justiça social por meio da escola, por exemplo, programas voltados para a distribuição de renda, de saúde e de alimentação. Nessa perspectiva, ainda segundo a autora, a ampliação do acesso à escola é destacada a partir da instituição da educação, como um direito, e também devido às pressões sociais que cobravam uma maior participação do Estado nessa empreitada, na tentativa de resolver as desigualdades sociais. Apesar do crescimento do acesso à escola nos últimos anos, as desigualdades persistiram e até se ampliaram, conforme aponta Oliveira (2009, p. 20):

Assim, a educação tomada como uma política pública sempre esteve de alguma maneira vinculada à busca de justiça social nesta sociedade. Contudo, a ênfase nesse papel se altera a partir das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, que põem em evidência a falência (ou falácia?) do ideal de igualdade de oportunidades. O desemprego em larga escala, em consequência da reestruturação do capitalismo, somado à ampliação do acesso à educação escolar, evidenciou o caráter restritivo do sistema escolar na promoção da mobilidade social.

A autora pontua que o acesso à escola esteve por algum tempo relacionado com a ascensão social. Atualmente essa associação foi desfeita devido ao acirramento das contradições sociais, momento em que se reestruturou o capitalismo nos últimos anos. O acesso à escola não é mais garantia de uma mobilidade social, pois “[...] a crise assistida entre os muros da escola é, antes de tudo, reflexo das mudanças que estão para além deles” (OLIVEIRA, 2009, p. 23). Dessa maneira, a escola não conseguirá “resolver” as contradições sociais, pois é um elemento no debate, dentre muitos outros, que ainda precisa ser resolvido.

A crise da escola se constitui a partir da distância entre o que é proclamado e o que é vivido, como pontua Ferreira (2009, p. 266):

Além dos muros da escola, a crise é espelhada no alto número de analfabetos funcionais, que pouco entendem o que leem, na incapacidade da juventude de envolvimento com a política, que cuida do coletivo, das transformações sociais e do poder de dirigir suas vidas.

A autora resume a crise da escola e sua relação com a vida prática dos sujeitos em que a instituição educativa se torna incapaz de produzir mudanças significativas também devido ao contexto em que se encontra de deslegitimidade social e destaca que, nessa conjuntura, não somente os estudantes são afetados, mas também os trabalhadores docentes com a insatisfação

e desvalorização de seu trabalho inserido no processo de intensificação do trabalho docente. A crise é vivenciada pelos trabalhadores docentes, pois, imersos na falta de condições concretas para a realização do trabalho pedagógico, ainda precisam enfrentar as contradições sociais, econômicas e culturais dentro dos muros da escola e, mais diretamente, os professores “[...] passaram a conviver e a temer os fenômenos da violência, indisciplina e não aprendizagem” (FERREIRA, 2009, p. 266).

As políticas educacionais, em contrapartida, não contribuem efetivamente para a melhoria desse quadro, pois “[...] as políticas educacionais atuais revestem-se cada vez mais de caráter social/assistencial e adotam como modelo de gestão a descentralização e a participação no nível local” (OLIVEIRA, 2009, p. 28). Os conceitos relacionados com novos processos regulatórios ajudam-nos a entender o deslocamento das políticas dirigidas à massificação escolar na década de 1960, para a educação voltada à equidade social, característica da década de 1990 (OLIVEIRA, 2004). Relacionando com o contexto exposto pelas autoras, temos, na atualidade, os debates relativos ao Plano Nacional de Educação (PNE) a ser cumprido nos próximos dez anos, após a aprovação do Projeto de Lei que se encontra no Congresso Nacional. O plano cumpre o compromisso assumido na LDB nº 9.394/96, art. 9º, e se configura como um planejamento educacional a ser elaborado pela União, em regime de colaboração com o Distrito Federal, Estados e municípios.

Importa ressaltar algumas propostas que fazem parte da luta de muitas entidades e segmentos sociais em favor de uma educação pública que estiveram presente nas discussões da Conae: constituição de uma escola pública, gratuita, laica, democrática e com qualidade para todos, que assegure não somente o acesso, mas também a permanência dos estudantes; a consolidação de um sistema nacional de educação e o aumento significativo dos investimentos financeiros na educação básica em escolas públicas e no ensino superior.

Ademais, quanto aos trabalhadores docentes, é importante a disseminação das pesquisas realizadas que favorecem o trabalho pedagógico, bem como a melhoria das condições de trabalho,¹⁸ elaboração dos planos de carreira, pagamento do piso salarial profissional nacional e também uma quantidade específica de estudantes por turma e professor, tempo dedicado para estudos e pesquisas, garantia de jornada de trabalho¹⁹ em uma única instituição educativa, dentre outros pontos.

¹⁸ Essa categoria de análise será mais aprofundada nos Capítulos 2 e 3 desta dissertação.

¹⁹ Essa categoria de análise será mais aprofundada nos Capítulos 2 e 3 desta dissertação.

1.4 Políticas educacionais e as novas regulações

Sobre as políticas educacionais emanadas legalmente a partir dos órgãos públicos de planejamento, cabe aqui uma análise diante das novas formas de regulação presentes nesses espaços com consequências significativas para o campo educacional.

Segundo Lessard (2010), a forma como o Estado regula a educação passou por modificações ao longo do tempo. A princípio, este tinha como objetivo estabelecer e garantir o cumprimento de normas profissionais. Lessard (2010) nos ajuda a entender esse recente movimento quando o compara com o antigo. O autor aponta que a antiga forma de regulação presente nas políticas se preocupava com o cumprimento das regras burocráticas, das normas profissionais e com o controle burocrático exercido. Seu principal objetivo era o funcionamento do sistema de maneira a cumprir os compromissos viáveis diante de tal organização. Já a nova regulação (denominada de pós-burocrática) pressupõe uma dinâmica sobre o controle baseada em critérios como eficácia, desempenho e produtividade. Seu objetivo é movimentar o sistema de maneira a cumprir seus objetivos. No sistema educativo, o autor especifica efetivamente como esse movimento se dá a partir de duas alavancas:

[...] a primeira é sustentada pela hierarquia burocrática: é a alavanca da avaliação, da prestação de contas e da imputabilidade. A segunda alavanca é a da abertura do espaço educativo local para a concorrência entre os estabelecimentos, que criam leis e regras administrativas que facilitam o exercício do direito dos pais de escolher a escola de seus filhos (LESSARD, 2010, s/p).

É importante destacar que, no Brasil, diferentemente de países como a França, a escolha da escola pelos pais ainda não é tão evidente, pois as opções estão limitadas às condições de acesso e de oferta de vagas. O autor também destaca que os dois modelos de regulação passam a conviver simultaneamente. Do mais antigo temos o poder hierárquico e do mais recente temos os novos atores na ação pública, colaborando, assim como aponta o autor, para uma multirregulação.

Outros dois conceitos nos ajudam a entender melhor esse novo movimento regulatório:

A *governance*, a ação pública e a regulação são tendências teóricas que buscam contribuir na análise das políticas públicas, tentando compreendê-las por meio de uma representação menos linear e estatal-centralizada. Assim, as políticas públicas seriam o resultado da ação de grupos de interesse, que participam ativamente de sua execução (OLIVEIRA, 2009, p.18, grifo do autor).

O conceito de *governance*, segundo Oliveira (2009), possui cunho ideológico neoliberal advindo de parte da literatura das ciências políticas e econômicas e representa a

capacidade do Estado de governar a partir dos preceitos estabelecidos pelo contexto internacional. No caso do Brasil, “[...] o Estado participa como órgão de coordenação central, instaurando ou (re) instaurando a autoridade no sistema autorregulado de atores em situação de mudança” (OLIVEIRA, 2009, p. 20). Nessa configuração de Estado, ele não precisa necessariamente ser o agente direto das ações públicas admitindo assim novos atores na efetivação de tais ações.

Podemos entender o conceito de regulação a partir de Barroso (2005, p. 728):

A regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.

Nas políticas educacionais, os modos de regulação são estudados a partir do entendimento do sistema educacional como um sistema social complexo e conflituoso, devido ao grande número de atores envolvidos, muitas vezes com interesses divergentes visto que esse sistema se constitui como campo de disputa, sendo presente nesse contexto uma infinidade de atores envolvidos, com os mais diversos interesses (BARROSO, 2005).

Nesse campo de disputa, vemos o modelo burocrático profissional (necessário para o atendimento da demanda por educação pública, visando à constituição de um sistema nacional de educação com espaços bem demarcados, com o controle bem definido) ser substituído pelo modelo pós-burocrático (espaços não tão demarcados a partir de modelos de gestão impostos por organismos internacionais). Nas políticas educacionais, o modelo pós-burocrático pode ser caracterizado pela presença de cinco elementos apresentados por Lessard (2010, s/p):

1) de um domínio da oferta de educação ao da demanda; 2) de um controle burocrático dos processos a uma prestação de contas explícita, referente aos resultados (sobretudo quantitativos); 3) de uma prioridade concedida à acessibilidade à da qualidade (mais ou menos diferenciada); 4) de um sistema de autoridade unívoca (centralizado ou descentralizado) a recomposições dessas dimensões (acentuando algumas vezes as duas, mas em relação a objetos diferentes); 5) do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem, o que tentam exprimir os currículos conhecidos como currículos por competências.

Seguindo os discursos baseados em critérios de eficácia, produtividade e competitividade, os modelos atuais utilizados nas políticas educacionais se baseiam em duas vertentes. A primeira caracteriza o controle exercido pelo Estado por meio dos processos avaliativos em escala nacional, controle das prestações de contas e da política de responsabilização. A segunda, ainda menor no Brasil, concretiza-se a partir da concorrência

entre as unidades de ensino exercendo uma influência decisiva na escolha dos pais sobre em qual escola matricular os filhos (LESSARD, 2010).

Os autores Lessard, Brassard e Lusignan (2002), *apud* Barroso (2005), ajudam-nos a compreender a atuação do Estado a partir desses novos modos de regulação:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados.

Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do ‘mercado’ educativo (BARROSO, 2005, p.732).

Nessa lógica, as políticas planejadas a partir de um Estado avaliador não preveem a atuação somente do Estado, mas sim de diversos atores presentes nos três âmbitos onde as políticas educacionais se dão: na legislação, nos programas e na prática social. A ação pública passa a admitir a atuação de entidades privadas nessas três esferas, favorecendo os processos descentralizados, fragmentados e flexíveis presentes nas políticas sociais como um todo.

Oliveira (2009, p. 26) esclarece:

[...] o conceito de ação pública pode indicar a multiplicidade e a diversidade de atores que dela participam. Este conceito explora o caráter compósito do ator público envolvido na implementação das políticas públicas, que, por meio dos processos de descentralização, têm atenuado as relações de hierarquia entre os atores.

Segundo a autora, a forma pela qual a ação pública está sendo reelaborada permite a atuação de vários atores, imbuídos de elementos heterogêneos com interesses diversos. Esses atores promovem políticas descentralizadas e hierarquizadas.

No campo educacional, esse movimento é perceptível por meio de políticas em que a responsabilidade da implementação recai sobre os atores diretamente envolvidos com a demanda vivenciada. A hierarquização ocorre a partir de avaliações realizadas em escala nacional que têm como objetivo ranquear as escolas e, conseqüentemente, os atores locais responsáveis.

Na escola temos os trabalhadores docentes diretamente envolvidos nesse processo. Dessa maneira,

[...] mais do que estarem submissos apenas à obrigação de recursos e à conformidade de procedimentos e dos regulamentos, os profissionais dos estabelecimentos são

incitados a melhorar a qualidade da educação pela obrigação que têm de submeter suas práticas a uma avaliação externa ou interna (MAROY, 2010, p. 2)

O autor destaca a relação direta existente entre financiamento e melhoria na qualidade de ensino.

Os recursos recebidos pelas unidades dependem dos resultados obtidos por elas em avaliações externas. O cenário descrito pelo autor nos permite perceber que as políticas educacionais vêm sendo implantadas a partir de práticas “[...] descentralizadoras, de controle e de privatização” (FERREIRA, 2009, p. 256).

No governo Lula, as novas formas de regulação podem ser percebidas nas diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007. Este tinha como foco responder às críticas relacionadas com a fragmentação das políticas educacionais (FERREIRA, 2009). O plano incorporou as metas presentes no documento Todos pela Educação: Rumo a 2022 produzido pelo movimento Compromisso de Todos pela Educação e pretende mobilizar os setores sociais em prol da educação (SHIROMA et al., 2011). Para tal, propõe uma reforma educacional baseada em preceitos empresariais, nos quais pais, alunos, mídia, empresários etc. são convocados a participar do projeto. Intrinsecamente, a reforma apregoada pretendia mudanças no âmbito educacional com vistas a “[...] formar um ‘trabalhador de novo tipo’, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada ‘sociedade do conhecimento’” (SHIROMA et al., 2011, p. 227).

A autora ainda destaca a metodologia do programa:

Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de ‘eficiência e eficácia’ em seus processos internos. A resolução da crise educacional, implicava, entre outros aspectos, a descentralização das atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os “atores sociais” pela efetivação das mudanças necessárias (SHIROMA et al., 2011, p. 228, grifo do autor).

De acordo com a autora, o diagnóstico do movimento para a educação pública a representa como um espaço em que as práticas necessitam ser mudadas para a garantia da resolução da crise educacional. As mudanças consistem no planejamento de políticas em que a concepção e a implementação estejam separadas, ou seja, são concebidas e avaliadas pelos organismos centrais e implementadas pelos organismos locais. Esses últimos são alvo de maiores responsabilizações.

Essa lógica dificulta a participação política dos trabalhadores docentes em busca de melhorias para a educação, pois os trabalhadores docentes precisam cumprir “[...] novos

projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos” (FONSECA, 2009, p. 276), advindos de atores não envolvidos com a situação local.

A adesão por parte do governo aos anseios do movimento Todos pela Educação, no que tange à introdução de mecanismos gerenciais com critérios empresariais, representa a consonância do modelo educacional brasileiro com os novos mecanismos de regulação já bastante evidentes em outros países. Assim vemos as políticas educacionais serem planejadas por meio da maior responsabilização dos entes locais (escola, trabalhadores docentes, comunidade escolar) na implementação de tais políticas.

1.5 Consequências para o trabalho docente

Para os objetivos deste trabalho, faz-se necessário um esclarecimento sobre a categoria trabalho docente. De acordo com Oliveira (2010, s/p):

[...] o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para [educar].

Portanto, o trabalho docente pode ser definido como aquele realizado pelos trabalhadores docentes objetivando promover processos pedagógicos sistematizados a fim de produzir o conhecimento por meio da experiência laboral. Oliveira (2010) aprofunda a análise quando o relaciona com o trabalho como ato de transformação da natureza pelo homem. Segundo a autora, “[...] educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências” (OLIVEIRA, 2010, s/p). Como o trabalho docente está diretamente associado ao contexto em que é exercido, este é fortemente afetado pelas necessidades sociais vivenciadas pelo público a quem esse trabalho se destina. Diante disso, tendo nos últimos anos o aumento considerável das matrículas com vistas ao atendimento de uma população que até então se encontrava alijada dos serviços públicos sociais, vemos que inúmeras novas demandas são atribuídas ao espaço escolar. Oliveira (2010) destaca que a escola passa a ser responsável por suprir diversos serviços sociais inerentes a outras esferas da administração pública. Dessa forma, o trabalho docente sofre uma reconfiguração não ficando somente restrito ao trabalho realizado na sala de aula, no processo pedagógico:

Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente (OLIVEIRA, 2010, s/p).

O trabalho docente se complexifica devido à inclusão de outras funções além da atividade pedagógica, como gestão escolar, reuniões, trabalho em equipe e outras participações ativas no contexto educacional. Portanto, o trabalho docente não pode mais ser estudado apenas a partir do que concerne à sala de aula; é preciso estudá-lo de maneira estrutural conjuntamente com a atuação dos sujeitos e os processos ali ocorrentes. Dessa forma ampliamos o conceito de trabalho docente:

[...] compreende não só aquele realizado em sala de aula, como também o processo que envolve o ensino e a aprendizagem e, ainda, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e de articulação da escola com as famílias e a comunidade (DUARTE et al., 2008, p. 222).

Conforme aponta Duarte et al. (2008), o trabalho docente compreende não somente aquele trabalho efetivo realizado em sala de aula, mas também prevê a construção de espaços coletivos com vistas à promoção de uma gestão articulada e compromissada com a comunidade onde está inserido.

Nesse sentido, cabe um esclarecimento a respeito de quem são os trabalhadores docentes:

[...] abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas (OLIVEIRA, 2010, s/p).

Como destaca a autora, os trabalhadores docentes são os sujeitos atuantes em espaços educativos institucionalizados assim definidos a partir de sua experiência laboral, favorecendo a constituição de experiências e identidades forjadas no seio do trabalho pedagógico. Nesse sentido, compreende não somente os professores, mas também os auxiliares, coordenadores, monitores, estagiários, supervisores e diretores, entre outros.

O trabalho docente tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, tais como: Oliveira (2003, 2004, 2010), Duarte (2010), Pini (2010), Rosso (2010), Shiroma; Evangelista

(2010), Fanfani (2005), Tardif e Lessard (2012), entre outros. As pesquisas relacionadas com o trabalho docente “[...] buscam captar o sujeito e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho” (OLIVEIRA, 2010, s/p).

Assim, temos Tardif e Lessard (2012) que, ao analisarem os fins do trabalho docente, relacionam com os objetivos gerais das escolas. Os autores destacam que, durante muito tempo, os programas das escolas se resumiam ao ensino de conteúdos associados à tradição do humanismo clássico (cultura verbo-intelectual e literária) e às competências individuais de como se portar num ambiente social. A partir da década de 1960, esses saberes se expandem tendo como objetivo a integração de saberes contemporâneos, modificados também em decorrência das alterações econômicas (informática, estatística) e de novas modalidades de ensino. Os autores também apontam, a partir de pesquisas realizadas em países como Canadá e Estados Unidos, uma inclinação política e social por parte dos governos voltada a mitigar o atraso da escola em relação à constante mudança social. Dessa maneira, os professores são encarregados de implementar mudanças metodológicas planejadas sem sua participação. Todo esse quadro provoca mudanças na natureza do saber escolar que hoje funciona:

[...] na ausência de um referencial social e epistemológico seguro: ele não é mais o reflexo de um conhecimento fundamental (filosofia, ciência, religião, etc.) considerado imutável, mas parece antes uma construção híbrida, uma espécie de *patchwork*, de caleidoscópio que tenta integrar bem ou mal um universo epistemológico e cultural mais e mais destruído (TARDIF; LESSARD; 2012, p. 201).

Como destacado pelos autores, as recentes reformas não se estruturam sobre um planejamento em longo prazo baseado em conhecimentos sólidos acumulados historicamente. As reformas no campo educacional aparecem numa tentativa de resolver as contradições sociais modificando o saber escolar. Dessa forma, acabam por promover um esvaziamento do trabalho docente que sofre com a falta de uma base epistemológica e cultural sólida.

Devido às constantes transformações no conteúdo escolar transmitido aos discentes, os objetivos pedagógicos: “[...] são muitos e variados, gerais e não operacionais, e tocam ao mesmo tempo dimensões de formação pessoal, social e de instrução” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 206). Esse quadro provoca, no trabalho docente, conforme análise dos autores, quatro importantes reconfigurações. A primeira se refere ao ato de ensinar que, nesse panorama, é desempenhado na ausência de uma base sólida dos objetivos do ensino escolar; conseqüentemente, temos a segunda, que equivale à exigência de uma maior autonomia, visto que o trabalhador docente terá de construir esses objetivos. A terceira reconfiguração se

relaciona com a autonomia quando os objetivos podem parecer muitas vezes distantes de serem alcançados, causando um sentimento de derrota nos trabalhadores docentes e, por fim, esse quadro dificulta uma avaliação de alcance ou não de objetivos acerca do trabalho realizado.

As questões levantadas pelos autores nos ajudam a refletir sobre as reformas educacionais dos últimos anos e as consequências dessas modificações para o trabalho docente. Na tentativa de entender melhor o processo de funcionamento dessas transformações, iremos agora abordar as categorias de análise da pesquisa nacional: condições de trabalho, jornada de trabalho, precarização das relações de trabalho e emprego, intensificação do trabalho e divisão técnica do trabalho, relacionando-as com parte da produção bibliográfica que discute o tema.

Começamos discutindo a concepção de condições de trabalho que é definida como um:

[...] conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção [...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010, s/p).

A partir das autoras, podemos inferir que as condições de trabalho dependem dos insumos materiais, técnicos, das relações estabelecidas no ambiente de trabalho e das condições de emprego, associadas a aspectos inerentes à carreira docente. De acordo com as autoras, as condições de trabalho não podem ser analisadas descoladas do contexto histórico-social e econômico em que são engendradas, pois tal contexto influencia o modo em que tais condições são vivenciadas. Dessa maneira, as análises das condições de trabalho, na atualidade, devem levar em consideração a base econômica sustentada pelo modo de produção capitalista. As autoras ressaltam ainda, que “[...] as circunstâncias em que os processos de trabalho são desenvolvidos não se constituem, na maioria das vezes, em objeto de debate e permanecem invisíveis para a gestão dos sistemas” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010, s/p). Dessa forma, percebemos que as condições de trabalho vêm sendo ignoradas nos planejamentos das políticas educacionais.

Analisando as relações estabelecidas entre os trabalhadores docentes e as condições de trabalho vivenciadas, temos Tardif e Lessard (2012) que trazem dados de pesquisas realizadas recentemente relacionadas com a capacidade que esse trabalhador docente tem de (re)produzir as condições de trabalho. As pesquisas apontam que os professores “[...] se empenham em

compreender a classe, analisá-la e administrar o que nela acontece” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 250). Nesse movimento de entender o espaço onde atua, o professor se percebe construindo sentidos que possibilitam a construção de rotinas e improvisação diante das inúmeras situações ocorrentes nesse espaço. No entanto, os diferentes contextos com que se depara impõem limites à previsibilidade da rotina desenvolvida, implicando necessidade de improvisação. Essa só se dará de maneira eficiente se o professor tiver “[...] à sua disposição planos que se adaptem bem as diferentes situações que sobrevêm no contingente da atividade educativa” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 250-251). Os autores concluem que, para a construção desse repertório, é necessário o envolvimento dos professores nesse exercício de maneira regular, pois “[...] é na experiência adquirida na prática que ele desenvolve a capacidade de improvisação” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 251).

Essas constatações levantadas pelos autores nos levam a questionar acerca da capacidade do professor em agir diante de suas próprias condições de trabalho no sentido de conseguir modificá-las, sendo necessária, para uma atuação significativa diante dos diversos contextos, a elaboração de planos que atendam aos objetivos de ensino propostos em diferentes realidades. Para a elaboração desses planos, no entanto, é preciso que as condições materiais da atuação docente sejam garantidas, possibilitando a construção da experiência necessária para atuação do professor nos diversos contextos.

Assunção (2003), em pesquisa realizada a respeito das relações entre adoecimento e condições de trabalho docente, constatou que as políticas educacionais empreendidas nos últimos anos não vêm garantindo melhorias efetivas nas condições de trabalho: “No espaço da produção do ensino, ao professor não são garantidas as condições que lhe permitam atingir os objetivos que orientem as reformas educacionais recentes, as metas de produtividade e os planos pedagógicos” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 88).

Desse modo, a ausência da relação entre a organização real do trabalho e as metas educacionais impostas faz com que os profissionais, atuantes no ambiente escolar, estejam sobrecarregados. A autora aponta, contudo, que esses esforços resultam em vários problemas de doença, conforme citado pelos professores participantes da pesquisa apresentada por Assunção (2003, p. 91): “As condições de trabalho portam as marcas de uma relação de forças e dos valores da sociedade em que elas são geradas e exprimem de modo determinado a sociedade da qual faz parte”.

Não somente os trabalhadores docentes passam por essa situação, mas também grande parte dos trabalhadores da sociedade salarial.²⁰ Nessa sociedade, a flexibilidade é bastante exigida, de modo a excluir os trabalhadores que não possuem essa qualidade (CASTEL, 2004). Nessa lógica, as políticas exigem que o educador seja flexível, isto é, eles precisam estar preparados para as mais diversas situações, além de corresponder às expectativas no que tange à sua atividade principal.

O trabalho intitulado “Reformas Neoliberales, Condiciones Laborales y Estatutos Docentes”, publicado por Jaimovich et al. (2004), também aponta tendências que contribuem para a piora nas condições de trabalho. São elas: o aumento do número de professores contratados, as terceirizações, a diminuição das garantias de estabilidade laboral, das concessões de licenças e dos planos de cargos e salários.

Jaimovich (2004) destaca ainda que as políticas encaminhadas dessa forma favorecem a desmobilização e o enfraquecimento dos trabalhadores docentes. Os direitos conquistados em décadas de lutas vão sendo perdidos a partir da fragmentação do trabalho docente por meio das péssimas condições de trabalho a que os trabalhadores docentes estão submetidos. As políticas salariais também caminham nessa direção uma vez que passam a ser implementadas a partir de critérios meritocráticos, baseados numa concepção de eficiência diretamente relacionada com os resultados das avaliações de aprendizagem e capacitação. Essa reconfiguração gera processos de individualização e desmobilização de trabalhadores docentes, que inviabilizam a construção de uma organização coletiva que busque melhorias no aspecto salarial.

O contexto em que os trabalhadores docentes atuam também não pode ser desconsiderado nas discussões acerca das condições de trabalho, visto as transformações nos setores produtivos ocasionadas pelas crises cíclicas, nos últimos anos, provocadas pelo modo de acumulação capitalista. Nesse período, percebemos a diminuição das políticas sociais, profundas desigualdades sociais, aumento do tráfico de drogas e do consumo de álcool, atitudes de vandalismo, entre outros.

A jornada de trabalho é o tempo despendido pelo trabalhador no exercício de sua atividade laboral. No modelo social em que vivemos, fizeram-se necessários seus estudos²¹ a partir da percepção dos estudiosos economicistas sobre a exploração dessa jornada pelos capitalistas.

²⁰ Termo cunhado por Castel (2004) para designar a sociedade onde grande parte da população vive a partir de uma remuneração recebida em troca da venda da sua força de trabalho.

²¹ Dal Rosso (2008, 2010).

O processo de industrialização e a expansão irrefreável do capitalismo, cuja acumulação se estrutura sobre a exploração sistemática do tempo de trabalho não pago, implicaram no domínio do conhecimento das horas de trabalho e das jornadas (DAL ROSSO, 2010, s/p).

A partir desses estudos, foi possível mensurar as jornadas de trabalho impostas ao longo das décadas. Os estudiosos perceberam um aumento da carga horária de trabalho e, conseqüentemente, movimentos em prol de sua diminuição foram surgindo. A partir daí, observamos uma diminuição destas em solo europeu (DAL ROSSO, 2010).

No Brasil, segundo Dal Rosso (2010), as lutas travadas em torno da diminuição das jornadas de trabalho se fizeram em três grandes momentos: o primeiro se refere à regulamentação da jornada pelo do Código de Leis Trabalhistas, em 1930, após greve dos operários; o segundo com a instituição das 44 horas de trabalho semanais instituídas na Constituição Federal de 1988, também fruto dos movimentos grevistas; o terceiro, que se prolonga até os dias atuais, refere-se à luta pela redução da jornada de trabalho para 40 horas semanais.

Os estudos sobre jornada de trabalho podem contribuir para as análises sobre o trabalho docente, quando são associados à saúde dos trabalhadores docentes. Dal Rosso (2010, s/p) aponta:

Há profissionais da educação que realizam jornadas entre 60 e 70 horas semanais. Com isso, avolumam-se os problemas de saúde física e emocional na categoria. Muitos docentes também se submetem a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas na escola (DAL ROSSO, 2010, s/p).

Conforme aponta o autor, no âmbito do trabalho docente também percebemos um aumento nas horas trabalhadas. Tal contexto produz um cenário de adoecimento, pois os trabalhadores docentes precisam se dedicar ainda mais para cumprir as atividades relativas às suas atribuições.

Segundo Duarte, *apud* Dal Rosso (2010), a intensificação do trabalho acontece quando é exigido mais empenho do trabalhador, seja físico, seja intelectual, seja psíquico. Essa maior exigência advém do acúmulo de funções. Como sintomas dessa intensificação, temos “[...] um desgaste maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológicos, mental, emocional e relacional” (DUARTE, *apud* DAL ROSSO, 2010, s/p). Os sintomas aparecem devido à diminuição do tempo disponível pelo trabalhador docente para descansar, relaxar, se socializar e pesquisar sobre as inovações no seu campo de trabalho.

No caso mais específico brasileiro, a intensificação do trabalho docente dos últimos anos se deve às novas atribuições escolares inseridas nas recentes reformas.

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

A autora nos apresenta a responsabilização atribuída à escola, e particularmente aos professores, de, além de atuar na execução de políticas sociais voltadas para a contenção da pobreza, preparar seus egressos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente. A análise superficial da função da escola voltada para a formação para esse mercado de trabalho e, ainda, tendo de atuar como agente ativo na contenção da pobreza, revela a conjuntura vivenciada pelos trabalhadores docentes. A esse professor também são exigidos os planejamentos de aulas, planos de ensino, cumprimento de projetos, resultados diante de avaliações externas, resultados diante das avaliações institucionais, atuação em conjunto com a comunidade escolar e controle da frequência dos alunos. Soma-se a essa conjuntura a submissão desse trabalhador docente a uma jornada de trabalho tripla, de modo a driblar a problemática da baixa remuneração.

O acúmulo de funções e tarefas atribuídas aos trabalhadores docentes, no caso mais específico, aos professores, já vem estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seus arts. 13 e 14.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Os artigos acima citados colaboram para a sensação de que as ações desenvolvidas no âmbito escolar são feitas de forma democrática, prevendo a participação de todos. Os discursos das práticas participativas se apresentam como uma política que procura aproximar os trabalhadores docentes dos planejamentos educacionais. Na realidade,

Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral. Outro conceito bastante evocado nessas reformas é o de ‘coletividade’ ou colegiabilidade, no sentido de criar a noção de um ‘nós’ comprometido com o destino, ou melhor, a eficácia da execução das políticas (OLIVEIRA, 2009, p. 20, grifos do autor).

Conforme apontado pela autora, nessa lógica, o Estado se coloca como promotor dos processos de democratização, cabendo aos trabalhadores docentes a concretização desses processos. A contradição pode ser observada quando, ao mesmo tempo em que o Estado legitima a participação de todos, não oferece aos trabalhadores condições efetivas para que o processo democrático aconteça. Por exemplo, na legislação, é previsto, além do trabalho efetivo do professor (art. 13), que ele precisa se dedicar à elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas em que leciona e ainda proporcionar à comunidade escolar mecanismos de participação. Essa intensificação também pode ser distribuída para os demais trabalhadores docentes atuantes na escola, estagiários, assistentes etc.

Assim, notamos uma profunda transformação da instituição escolar:

[...] massificou-se sem se democratizar; sem alterar sua organização pedagógica (voltada para atender públicos seletos), sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação de seus alunos, sem dispor dos recursos (BARROSO, *apud* DUARTE, 2006, p. 9).

Os autores destacam a transformação vivida pela escola diante de sua massificação. Essa transformação só foi sentida a partir do aumento das matrículas na educação fundamental. Porém, esse aumento não garante a democratização, haja vista que as condições materiais de atendimento dessa parcela da população, até então alijada dos processos educacionais institucionalizados, não foram garantidas. O fenômeno observado é caracterizado por massificação em detrimento de democratização.

No centro deste processo estão os profissionais da educação, que foram sobrecarregados com forte acúmulo de funções e concomitante aumento do número de discentes.

Todo esse processo vivenciado pelo trabalhador docente acaba por provocar seu adoecimento. Assunção (2003) apresenta dados de uma pesquisa realizada em Vitória da Conquista (BA). No estudo epidemiológico de corte transversal, no caso aqui apresentado pela autora, referindo-se somente aos professores, 70% dos entrevistados relataram ter cansaço mental, 67% afirmaram com dor nos membros superiores e 63% relataram ter dor nos membros inferiores. Os dados evidenciam o adoecimento a partir das novas exigências atribuídas à escola, e conseqüentemente, aos professores. Nesse sentido a intensificação do trabalho docente passa a:

Ser o resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, em relação àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

A partir da análise das autoras, podemos concluir previamente que as políticas educacionais nos últimos anos favorecem os processos de intensificação do trabalho docente quando conclamam a participação desses trabalhadores docentes, mas sem, no entanto, considerar as condições de trabalho a que eles estão submetidos. Os trabalhadores docentes se empenham nas novas funções atribuídas à escola em condições precárias, resultando no seu adoecimento e na não obtenção de resultados positivos. O professor, nessas condições, acaba por se sentir o único responsável pelos problemas enfrentados pela escola, e quando não consegue diminuí-los, acaba por se sentir culpado.

As pesquisas realizadas no Brasil a partir dos anos 1990 apontam que as reformas buscam o apoio efetivo dos professores, como apontam Garcia e Anardon (2009, p. 83):

A intensificação é apoiada voluntariamente pelas professoras entrevistadas e confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola.

Barroso (2011) apresenta, de maneira clara e resumida, a lógica das reformas empreendidas nos últimos anos:

A aplicação da reforma através de um processo de ‘integração normativa’, utilizando um processo linear e descendente: dedução da norma – experimentação – alteração – desenvolvimento. Ou, dito, por outras palavras: a reforma é concebida por uns, ensaiada por outros, e imposta a todos (BARROSO, 2011, p. 686, grifo do autor).

Conforme aponta o autor, o aparato montado a partir das recentes reformas se constitui de maneira linear, num movimento hierárquico. Podemos inferir que, nesse movimento, a concepção se concentra nos órgãos centrais de planejamentos educacionais, passando por um processo de experimentação em algumas escolas, para somente então ser imposta às demais instituições de ensino.

As reformas educacionais implementadas dessa forma acabam também por provocar uma precarização do trabalho docente. O conceito vem da área das Ciências Sociais a partir dos estudos de Pochmann (1999) e “[...] refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente” (MARIN, 2010, s/p). Surge nas pesquisas educacionais a partir de 2002, relacionado com dois blocos de estudos: o primeiro se refere às caracterizações atribuídas à precarização do trabalho docente e o segundo às consequências para o trabalhador docente.

As reformas empreendidas a partir da reestruturação capitalista (transformações na gestão do processo produtivo e das relações de trabalho) provocaram uma flexibilização nas relações de trabalho e emprego que consiste na diminuição dos direitos trabalhistas, modificação dos contratos de trabalho, tendo como objetivo o aumento do lucro pelas empresas.

No Brasil, essa reestruturação provoca a chamada insegurança de classe, que se concretiza a partir da insegurança do emprego, da existência de contratos temporários, da intensificação da exploração da força de trabalho, do desmonte dos coletivos de trabalho, do crescimento do desemprego e da não garantia da constituição de uma carreira (ALVES *apud* FERNANDES; HELAL, 2010).

O contexto colocado aos demais trabalhadores do Brasil se estende aos trabalhadores docentes. As questões que contribuem para a precarização do trabalho docente e se colocam para análise são: “[...] necessidade de escolaridade e de professores; Salário; Condições de trabalho – Carga horária de trabalho/ensino, Tamanho das turmas, Razão professor/aluno, Rotatividade/itinerância” (FERNANDES; HELAL, 2010, s/p).

Todas essas questões, quando somadas às exigências concernentes às novas práticas disseminadas no âmbito educacional e, ainda, às desigualdades sociais presentes nos contextos onde atuam os trabalhadores docentes, favorecem os processos de precarização.

A precarização do trabalho docente consiste no aumento das exigências com novas demandas impostas pelas reformas implantadas, sem as condições concretas para cumprimento dessas determinações. Oliveira (2004, p. 1140) resume bem o momento que vivemos:

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.

A autora aponta as consequências das reformas para a organização escolar. Conceitos como participação e democratização tiveram diferentes interpretações ao longo dos diversos governos, impactando assim no trabalho escolar. A falta de uma definição por parte dos governos pode ser percebida quando as condições necessárias para que tais processos sejam possíveis não são garantidas, demonstrando assim uma perspectiva superficial desses conceitos. Esse cenário intensifica os processos de precarização.

Percebemos a precarização do trabalho docente também a partir dos estudos²² voltados à divisão técnica do trabalho. Essa categoria de análise se relaciona mais diretamente com as outras funções atribuídas à escola, no que tange ao seu contexto social. A divisão técnica no âmbito escolar é implementada de maneira pormenorizada no Brasil, mas, em alguns países da Europa, no Canadá e Estados Unidos, o processo acontece de maneira intensificada. A metodologia imprimida a partir da divisão técnica do trabalho nos ambientes escolares consiste na atuação de profissionais docentes e técnicos que atuam direta ou indiretamente no atendimento a alunos “difíceis” no processo de escolarização, promovendo a integração escolar, social e dando apoio pessoal a esses alunos (LEVASSEUR; TARDIF, 2004).

Em pesquisas realizadas na Europa, Canadá e Estados Unidos, Levasseur e Tardif (2004) constataram que a presença dos técnicos nas unidades escolares se configurou como uma política imposta a partir do entendimento da escola como fonte de despesas. Nessa lógica, a opção pela contratação de técnicos se torna menos custosa, se comparada com os investimentos necessários para enfrentamento da precarização a que os docentes estão submetidos. Esse caráter menos custoso na contratação de técnicos se deve ao fato de esses trabalhadores docentes estarem submetidos a contratos anuais, impedindo o recebimento de vantagens sociais e acumulação na escala salarial. De maneira prática, “[...] engajar um técnico custa às comissões escolares a aos diretores de escola metade do custo que representa o recrutamento de um docente” (LEVASSEUR; TARDIF, 2011, p. 198).

²² Levasseur e Tardif (2004, 2011).

Aos técnicos são atribuídas ações que se tornam mais difíceis para um docente realizar.

Essas ações compreendem a:

[...] intervenção por ocasião de crises, repressão e controle da violência, monitoramento de alunos na e ao redor na escola, suporte emocional aos alunos em situação de abandono ou de fracasso escolar, acompanhamento de alunos com necessidades especiais, preparação de material pedagógico e etc. (LEVASSEUR; TARDIF, 2011, p. 192).

Pelas ações atribuídas aos técnicos, podemos inferir que à escola não mais cabe somente o papel educativo, mas também o de possibilitar o equilíbrio social.²³ Nessa tentativa, para os docentes e diretores das escolas pesquisadas, a presença dos técnicos se torna imprescindível. É cogitada até a impossibilidade do funcionamento em face da falta desses profissionais.

Apesar da importância atribuída aos técnicos, a pesquisa realizada nas escolas dos países acima citados demonstrou que, além dos processos relacionados com suas precárias condições de trabalho, eles precisam enfrentar relações autoritárias estabelecidas no ambiente escolar, conforme apontam os autores. Essas relações são identificadas a partir do entendimento de alguns docentes de que, por não possuírem curso superior, não estarem enquadrados num plano de cargos e salários e por não terem uma função estabelecida e definida dentro da unidade de ensino, estão completamente subjugados às suas exigências.

Em contrapartida, como apontado pelos autores, muitos docentes veem-se ameaçados pela atuação de alguns técnicos. Dado o caráter específico de sua atuação, aos técnicos é reservada, podemos assim dizer, a gestão dos problemas sociais mais pesados que afetem os estudantes. Por estarem numa relação mais próxima com eles, de maneira a contribuir nas dificuldades que enfrentam, ambos acabam por estabelecer relações mais sólidas de confiança. Para os professores, esse apoio dado pelos técnicos deve ser exercido de maneira descolada de seu espaço de atuação. Nesse sentido, há, concomitantemente com a aproximação entre técnicos e alunos, um afastamento destes últimos com os docentes.

[...] os docentes dão força para que estes casos mais pesados sejam tratados fora da sala de aula, a fim de que sua própria gestão não seja afetada. Mas alguns parecem não aceitar o fato de que a gestão de casos pesados pelos técnicos possa levar a uma relação de cumplicidade entre estes e o aluno, o que tem por efeito afastar ainda mais o aluno do docente, e este último do técnico (LEVASSEUR; TARDIF, 2011, p. 232).

²³ No Brasil, principalmente a partir do governo Lula, o equilíbrio social é buscado em políticas compensatórias como “bolsas” de assistência social. No âmbito educativo a tentativa de ajustamento se faz por meio de programas realizados por diversos atores sociais (FERREIRA, 2009).

Toda essa tensão produzida no ambiente escolar, em decorrência de uma estrutura hierarquizada exemplificada pelos autores nas relações entre técnicos e professores, demonstra como as políticas educacionais na atualidade atuam para fragmentar os trabalhadores docentes. Quando suas funções são estabelecidas de maneira separada e não em conjunto, ou seja, quando esses trabalhadores docentes são colocados em posições antagônicas de atuação docentes e não docentes, os técnicos acabam por sentir seus espaços invadidos no caso dos docentes ou se sentirem desrespeitados em frente suas funções desempenhadas no caso dos técnicos.

A análise dos autores contribui para o entendimento das tensões presentes na atual divisão do trabalho no ambiente escolar. Demonstra a repartição desse espaço no que se refere ao tipo de atendimento dispensado para cada estudante de acordo com seu contexto social. A principal questão apontada pelos autores se reporta à atuação da escola diante das mazelas a que esses estudantes estão expostos. A atuação dos técnicos tenta, então, apontar caminhos para a diminuição dos efeitos dessas mazelas no ambiente educativo, ficando, assim, esse técnico com o “trabalho sujo”. A noção de “trabalho sujo” é aplicada somente ao fazer desses trabalhadores docentes? Ou pode ser estendida aos técnicos e aos alunos com os quais trabalham? Essas questões nos possibilitam entender que tanto técnicos quanto docentes estão expostos à proletarianização.

Por proletarianização entendemos aqui o fato de os técnicos serem considerados, tanto no plano estatutário quanto simbólico, como os operários da educação, isto é, como colarinhos azuis, como executores cujas tarefas são definidas por outros, como agentes que devem aplicar as diretrizes ou os procedimentos com fraca margem de autonomia, que não exercem ou exercem fracamente o controle sobre seu próprio emprego assalariado geralmente precário; enfim, que possuem pouquíssimo poder na organização do trabalho nos estabelecimentos de ensino (LEVASSEUR; TARDIF, 2011, p. 239).

Como destacado pelos autores, a divisão do trabalho educativo, baseada na atuação dos técnicos de um lado e dos professores de outro, acaba por legitimar um processo de hierarquização nos espaços escolares. As condições de trabalho, impostas pelos contratos precários e pela falta de uma carreira estável e promissora aos técnicos, contribuem para uma imagem desgastada, desprestigiada desse importante trabalho realizado nas escolas. Os demais trabalhadores docentes acabam por reproduzir a lógica a qual estão acostumados diante de tantos processos hierarquizados latentes no espaço educativo.

Toda essa lógica colocada pelas políticas educacionais se dá a partir da nova regulação da educação, que culmina em processos discriminatórios e classificatórios das instituições

escolares. Segundo Levasseur e Tardif (2004), a divisão técnica foi planejada tendo como relevantes apenas fatores econômicos, imprimindo um critério comercial à educação. Esses critérios favorecem a nova regulação posta à educação, tendo como princípios “[...] a descentralização, a devolução, a imputabilidade dos resultados, a competição de mercado, a excelência e os estímulos ao desempenho” (LEVASSEUR; TARDIF, 2004, p. 1287). A lógica comercial, quando remetida à educação, favorece situações como as observadas na França, onde os pais escolhem a escola para seus filhos de acordo com critérios que separam as escolas em boas e ruins (BROCCOLICHI *apud* LEVASSEUR; TARDIF, 2004).

O cenário descrito pelos autores representa uma ameaça à escola pública nacional, onde todos têm as mesmas chances. A lógica da diferença tão marcada nas desigualdades sociais será mantida no ambiente escolar podendo até ser acirrada.

A emergência de um modelo comercial gera novas formas de segregação e leva à dualização do sistema educativo entre uma rede de desempenho e uma rede de relegação centrada na luta contra a exclusão social, o que coloca em xeque a ideia de igualdade de chances na educação e constitui assim uma mancha na representação moderna da escola como instrumento de democratização (LEVASSEUR; TARDIF, 2004, p. 1288).

Conforme apontam os autores, a lógica comercial, quando imposta ao ambiente educacional, acaba por prejudicar a representação de escola moderna que possui como principal objetivo ser um elemento de contraposição às contradições sociais. Quando essa acaba por seguir uma lógica baseada em critérios hierárquicos e quantitativos, reproduz as contradições, alimentando-as. Nesse sentido, os autores apontam duas mudanças substanciais relacionadas com os contextos escolares atuais. A primeira se refere à concepção atribuída à escola pelos técnicos. Para eles, a escola se torna um meio de adaptação dos sujeitos à ordem social vigente, de acordo com as expectativas das instituições sociais. Os autores apontam uma modificação na metodologia utilizada no tratamento de alunos em situação de fracasso. A escola passa a forçar um enquadramento desse discente às condições dadas, em detrimento de romper com a lógica social à qual ele está submetido. Muitas vezes o fracasso desse aluno está diretamente associado à lógica social que o cerca. A outra mudança diz respeito ao comprometimento da ideia de comunidade educativa, que cede espaço a uma estrutura hierarquizada e sem comunicação (LEVASSEUR; TARDIF, 2011).

No próximo capítulo, buscaremos traçar uma análise das políticas educacionais no município de Vitória, no contexto das reformas educativas e das novas formas de regulação, compreendidas como pós-burocráticas.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICA EDUCACIONAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA E O TRABALHO DOCENTE

Conforme sinalizamos no capítulo anterior, na década de 1990, os países latino-americanos passaram por diversas reformas advindas do receituário pregado pelo Consenso de Washington. Tinham como base privatizações e políticas descentralizadas que garantiam autonomia a seus executores. De forma resumida, ressaltamos que esse contexto representou a diminuição da atuação do Estado nos serviços públicos que passam a funcionar segundo a lógica privada. A educação foi fortemente afetada por essa conjuntura a partir da realização de políticas concebidas sob a lógica da descentralização, da participação e da autonomia. Cabe destacar que, na prática, a participação e a autonomia não se deram conforme ansiavam os movimentos em defesa de uma escola pública de qualidade. Seu caráter foi tecnocrático.

Numa análise mais recente das políticas educacionais, percebemos que vivemos um momento de multirregulação que combina elementos da antiga regulação burocrática (hierarquia) com outros da regulação pós-burocrática (presença de novos atores na ação pública). São profundas as transformações vivenciadas pela educação nacional e cabe investigar como essa dinâmica se apresenta a partir de pesquisas, as quais podem nos dar uma compreensão melhor sobre a oferta do ensino público.

Como Vitória é a capital do Espírito Santo, inserida nesse processo nacional (e global), apresentamos, neste capítulo, algumas políticas educacionais praticadas no município, que trazem elementos dessa multirregulação. Ademais, indicamos os dados gerais e educacionais do município e alguns dados coletados por meio do *survey* da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada em 2009. Também trazemos algumas considerações significativas para maior compreensão das condições do trabalho docente em Vitória, obtidas por meio dos grupos focais realizados com os trabalhadores docentes das instituições de ensino. Apresentamos ainda dados retirados das entrevistas realizadas com os coordenadores das diversas gerências inseridos no âmbito do sistema municipal de ensino. Tais análises nos ajudam na compreensão das dimensões constitutivas do trabalho docente do município.

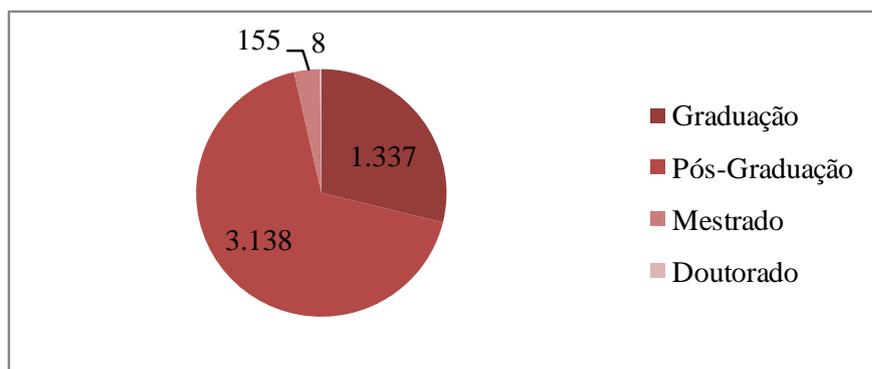
2.1 Dados gerais e educacionais do município de Vitória

De acordo com o *site* institucional do município, entre as capitais do Brasil, Vitória possui o 3º melhor IDH e o maior PIB *per capita*, com o Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH), em 2000, calculado em 0,856. Vitória se classifica, no *ranking* nacional dos municípios, como o 8º menor grau de exclusão social (2000), 3º município que possui melhores condições para se fazer carreira (2011) e o 2º com melhores condições de vida em 2005.

No campo educacional, temos a composição quantitativa do quadro de servidores vinculados à Secretaria Municipal de Educação (Seme), sendo de 6.020²⁴ profissionais. Com relação ao nível de escolaridade desses profissionais, o gráfico abaixo mostra uma ótima qualificação dos trabalhadores docentes com a grande maioria possuidora de título de pós-graduação.

Gráfico 1 — Nível de escolaridade dos trabalhadores docentes²⁵ vinculados à Seme



Fonte: Site institucional de Vitória (2012).

Quanto à faixa etária desses trabalhadores docentes, de acordo com o *site* institucional do município, 727 estão entre 18 e 29 anos, 1.786 entre 30 e 39 anos, 2.071 entre 40 e 49 anos, 1.156 entre 50 e 59 anos e 280 possuem mais de 60 anos. Diante desses dados, percebemos que cerca de 60% dos servidores vinculados à Seme estão em vias de se aposentar, o que representa a necessidade da realização de concursos para provimento dessas vagas.

Quanto ao regime trabalhista, ainda de acordo com o *site*, temos que, dentre esses trabalhadores docentes²⁶, 4.091 são estatutários e 806 se encontram²⁷ em regime de contrato temporário. A partir desses números, percebemos que grande parte dos servidores são efetivos, com cerca de 20% em contratos temporários.

²⁴ Dados retirados do *site* institucional do município <http://www.vitoria.es.gov.br/> referentes a 30-10-2012.

²⁵ Nesse caso, os trabalhadores docentes se referem aos professores, pedagogos e coordenadores atuantes na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas de ensino fundamental e nas unidades de educação infantil, de acordo com informações da gerência de recursos humanos.

²⁶ Para os objetivos deste trabalho, destacamos o quantitativo apenas dos estatutários e contratados.

²⁷ Em 30-10-2012.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, de 2011, temos os seguintes dados.

Tabela 1 – Comparação média do Ideb Vitória e Brasil

Anos	2007	2009	2011
Iniciais (4ª série/5º ano)	4,2	4,8	5,0
Média Nacional²⁸	4,0	4,4	4,7
Anos Iniciais			
Finais (8ª série/9º ano)	3,6	3,8	4,2
Média Nacional²⁹	3,4	3,6	3,8
Anos Finais			

Fonte: Site do Ministério da Educação.

Observando a tabela acima, constatamos que, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, o município ultrapassou a média nacional, mantendo o padrão de qualidade estabelecido pelo Governo Federal. Com relação aos dados relativos à taxa de alfabetização de pessoas com dez anos ou mais, em 2010, atinge a taxa foi de 97,14% assim como a taxa bruta de frequência escolar, em 2000, registra por volta dos 93%, bem mais alta do que a taxa nacional indicada no censo de 2007, que era 44,5%. Ambas as taxas apresentam resultados fortemente positivos.

A Rede Municipal de Ensino de Vitória é constituída de 47 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem cerca de 17 mil alunos, e de 53 Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEFs) atendendo aproximadamente a 28 mil alunos, totalizando 45 mil alunos nas duas etapas da educação básica.

No *survey*, tivemos a participação de oito CMEIs contabilizando cerca de 400 trabalhadores docentes entrevistados. Desse total, destacaremos os percentuais mais significativos: 53,58% são professores; 10,37% classificaram-se como educadores infantis; 7,65% são estagiários; 4,94% são pedagogos; 3,46% coordenadores de turno; e 1,73% assistentes de educação infantil. De acordo com informações adquiridas pela entrevista com a gerente da educação infantil, não existe o cargo de educador infantil como identificado no *survey*. A hipótese levantada pela gerente é de aqueles que se identificaram como educadores infantis sejam os mesmos que estão no cargo de assistentes.

²⁸ Média das instituições municipais.

²⁹ Média das instituições municipais.

No caso específico do ensino fundamental, cerca de 760 trabalhadores docentes responderam ao *survey*. Desse total, destacamos os percentuais mais significativos segundo os cargos ocupados pelos trabalhadores docentes: 72% são professores, 7% coordenadores de turno e 4,6% são estagiários.

Como forma de propor um ensino complementar, possibilitando ao aluno a permanência na escola de maneira a atender às suas necessidades básicas e educacionais, a Prefeitura, em parceria com organizações não governamentais, promove o projeto Educação em Tempo Integral, desenvolvido, de acordo com o *site*,³⁰ em 22 CMEIs e em 40 escolas municipais de ensino fundamental. No âmbito da educação infantil, estão os núcleos *Brincarte*, que promovem atividades socioeducativas voltadas para o atendimento de crianças entre quatro e seis anos. Atualmente existem cinco núcleos *Brincarte* (3 mantidos por meio de parcerias com organizações não governamentais e 2 sob responsabilidade da Seme), voltados para o atendimento de crianças consideradas em risco social,³¹ matriculadas nos CMEIs. A Educação em Tempo Integral da Educação Infantil, conforme informações do *site* institucional da Prefeitura, referente ao ano de 2012, atende a 2.514 crianças, distribuídas da seguinte forma: 946 são atendidas pelos núcleos *Brincarte* e 1.568 no próprio centro municipal onde estudam. No ensino fundamental, o projeto proporciona aos alunos matriculados atividades educativas extracurriculares, com a promoção de atividades esportivas, de lazer, cultura, entre outras. Também no projeto são promovidas visitas a parques, museus, clubes e às escolas de ciência do município. O quantitativo de alunos atendidos no âmbito do ensino fundamental foi de 4.743 no ano de 2012, como consta no *site* institucional.

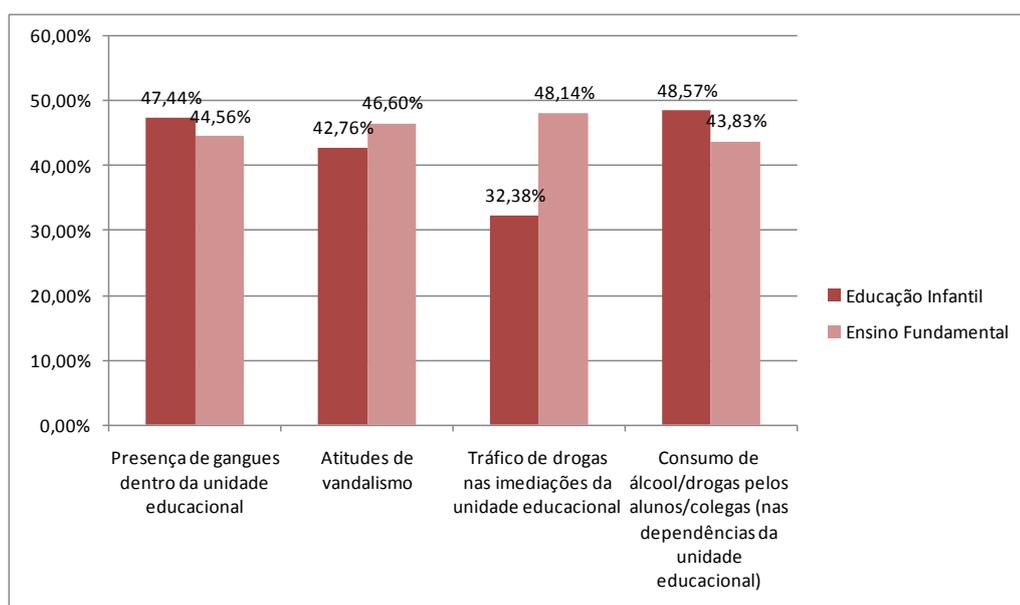
Os projetos implementados pela Seme voltados ao atendimento da população considerada em risco social podem ser relacionados com a lógica das atuais políticas educacionais que visam à promoção da justiça social, sob o critério da focalização. Para Oliveira (2009), tais políticas pretendem corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigente. Na prática, percebemos que essas políticas são executadas por organizações privadas com financiamento público. Essas novas formas de regulação buscam assegurar que a educação pública cumpra a formação da força de trabalho e a assistência aos que vivem em risco social.

³⁰ *Site* <<http://www.vitoria.es.gov.br/seme.php?pagina=locaisdeatendimento>>

³¹ De acordo com Lescher et al. (2004, p. 11): “Por situação de risco, entende-se a condição de crianças que, por suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento bio-psico-social”.

Os desequilíbrios sociais que afetam as escolas aparecem em algumas questões do *survey*. Uma das perguntas refere-se ao grau de interferência no desempenho de suas atividades por determinadas situações sociais. Um percentual significativo dos trabalhadores docentes atuantes na educação infantil e no ensino fundamental afirmou que o contexto social vivenciado pelo entorno escolar interfere muito nas atividades exercidas no ambiente escolar, conforme podemos perceber no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Situações que interferem no desempenho das atividades docentes



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFGM, 2010.

As políticas educacionais, planejadas de maneira a contemplar as demandas sociais a partir das novas formas de regulação observadas, desafiam-nos também no sentido de refletir sobre a função da instituição educacional. Esta está cada vez mais frágil quanto à disseminação de conhecimentos válidos, fato confirmado pelo baixo desempenho dos alunos nos exames externos. Ao analisar os dados do Gráfico 2, percebemos que as condições sociais vivenciadas pelos alunos na sua comunidade interferem de maneira significativa nas atividades exercidas dentro da escola.

Nos grupos focais, os trabalhadores docentes participantes relataram que as contradições sociais afetam seu trabalho no que tange às dificuldades de trabalhar conteúdos pedagógicos diante das demandas sociais vivenciadas nas unidades de ensino, como podemos perceber no trecho a seguir pela fala de um professor:

[...] hoje os problemas sociais estão muito grandes. E a escola está nesse processo. Antigamente o engajamento das famílias era maior, a presença da família era maior,

o relacionamento era melhor, tinha mais respeito, hoje em dia não tem. Professor era uma profissão com grande reconhecimento; não que não seja hoje, mas diminuiu. Hoje a escola é um depósito. O professor não atua só como professor; ele atua como professor e ainda educa as crianças, pois a maioria das crianças não têm um mínimo de educação. O professor precisa ensinar tudo, pois não aprendem em casa.³²

Quando perguntamos a respeito do motivo dessa transformação, uma professora relata o seguinte: “Acho que a principal situação é social, financeira. As famílias precisam trabalhar, também tem o aumento do consumo de drogas, muito mais forte, mais escancarado”.³³

Diante das reflexões feitas pelos professores, percebemos que o contexto educacional vem sendo afetado pelas contradições sociais de uma maneira mais evidente nos últimos anos. Assim, políticas educacionais são planejadas no sentido de atender às demandas desse contexto social.

Além dos espaços destinados ao atendimento das crianças em risco social, a Seme também mantém outros espaços dedicados à ampliação do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de ensino, quais sejam: a Escola da Ciência – Física, a Escola da Ciência-Biologia-História, a Praça da Ciência e o Planetário. Esses espaços, no ano de 2012, atenderam a 28.559 alunos da rede municipal. É importante destacar que, nesses locais, também são promovidos cursos voltados para os professores, aulas para alunos de outras redes municipais, bem como para o público em geral.

A Secretaria Municipal de Educação ainda desenvolve outros programas³⁴ com o objetivo de apoiar o trabalho pedagógico, quais sejam: “Escola Aberta”, “Projeto VixLousa”, “Cantos de Vitória”. O “Escola Aberta” é um programa de iniciativa federal mantido em parcerias entre Estados e municípios. No município, 12 escolas participam do programa, ficando abertas durante os finais de semana com diversas oficinas voltadas para a comunidade. O “VixLousa” se refere à utilização das novas tecnologias nas escolas. Segundo informações contidas no *site* institucional, a maioria das escolas conta com recursos tecnológicos (*softwares* educacionais) que auxiliam o professor em seu trabalho diário. Outro programa citado é o “Cantos de Vitória”, voltado para crianças e adolescentes em risco social. Oferece várias atividades no horário inverso ao horário do ensino regular. O programa também é estendido às demais crianças de seis meses a três anos, nos CMEIs, e às crianças de quatro a seis anos nos núcleos Brincarte. Já os outros alunos do ensino fundamental assistem às aulas nos polos de educação musical. O programa conta com o trabalho de estagiários, pedagogos,

³² Informação verbal apresentada durante um dos grupos focais realizados com os professores de ensino fundamental.

³³ Informação verbal apresentada durante um dos grupos focais realizados com os professores de ensino fundamental.

³⁴ De acordo com informações do *site* institucional do município.

auxiliares e também apoia a formação de bandas escolares. A rede tem ainda com a Biblioteca do Professor, voltada para o atendimento do trabalhador docente que exerceu ou exerce função no magistério do município.

Com relação à Educação Especial, o município promove o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado por profissionais e professores especializados em educação especial. É destinado às crianças, adolescentes e adultos matriculados nas unidades de ensino. O atendimento contempla várias áreas da educação especial, altas habilidades, deficiência visual, surdez, tecnologias assistivas e núcleo de robótica e matemática.

2.2 Legislação Educacional do município

A política educacional e a organização administrativa da educação no município de Vitória refletem a sua territorialização, que conta com oito Regiões Administrativas. A coordenação da política municipal de educação e a gestão da educação básica, em integração com as políticas educacionais da União e do Estado, têm como referência a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, pela Lei nº 4.747, de 27 de julho de 1998, estabelecendo a garantia do desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, dentre outros. Essas garantias obedecem aos princípios da experiência compartilhada; da gestão democrática; da universalização do acesso e da permanência na educação básica com qualidade socialmente referenciada; da ampliação do atendimento às crianças de seis meses a seis anos; da valorização dos servidores; do processo de inclusão, construção e implementação de uma política curricular que contemple a diversidade em seus diversos aspectos. Ainda na legislação, é estabelecido que o Sistema Municipal de Ensino compreende as escolas oficiais de ensino fundamental, mantidas pelo Poder Público Municipal, nas modalidades regular, educação de jovens e adultos e educação especial, assim como os Centros de Educação Infantil mantidos pelo Poder Público Municipal e as instituições de educação infantil instituídas e mantidas pela iniciativa privada. Os órgãos municipais de educação são a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

A Lei nº 6.529, de 29 de dezembro de 2005, que trata da estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Vitória, enquadra a Secretaria Municipal de Educação no Capítulo 2 como um órgão da administração direta. Suas atribuições estão determinadas na Seção X:

- I- assegurar a organização eficaz do ensino e da aprendizagem;
- II- ofertar a educação infantil em creches e pré-escolas e, como prioridade, o ensino fundamental;
- III- promover o desenvolvimento da tecnologia em educação, na Rede Municipal de Ensino Fundamental;
- IV- prestar atendimento adequado aos alunos com dificuldades específicas;
- V- atender aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental, matriculados na Rede Municipal de Ensino, com programas suplementares de alimentação e material didático-escolar;
- VI- ofertar, através de programas complementares, cursos de formação profissional;
- VII- ofertar outros níveis de ensino, desde que atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência;
- VIII- assegurar padrões de qualidade de ensino;
- IX- promover a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino;
- X- promover políticas públicas de democratização do acesso ao ensino fundamental e de inclusão social;
- XI- estabelecer diretrizes para a atuação da Secretaria;
- XII- desempenhar outras atribuições afins.

As atribuições da Seme estão distribuídas entre unidades administrativas³⁵ que se dedicam à organização das políticas educativas do município. Com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos CMEIs e EMEFs, os documentos que norteiam as práticas são os seguintes: o referencial “A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: um outro olhar” e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

No caso específico da educação infantil, a primeira etapa da educação básica, de acordo com o documento, tem como finalidade o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças até os seis anos, matriculadas nas unidades de ensino. O atendimento é realizado nos CMEIs e divide-se em dois grupos: o primeiro se destina a crianças de até quatro anos incompletos e o outro atende a crianças de quatro anos completos a seis anos. A avaliação, nessa etapa, é feita de maneira descritiva pelo registro do desenvolvimento dos alunos, sem o objetivo de classificação ou promoção para o ensino fundamental.

O atual projeto político-pedagógico da educação infantil do município foi elaborado em 2006 e culminou na produção do documento “A EDUCAÇÃO INFANTIL DO

³⁵ O Decreto nº 12.666, de 25 de janeiro de 2006, estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das unidades administrativas da Secretaria de Educação que são as seguintes: Secretaria Executiva, Assessoria Técnica, Subsecretaria Político-Pedagógica, Gerência de Educação Infantil, Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Infantil, Gerência de Ensino Fundamental, Coordenação de Formação e Acompanhamento de 1ª a 4ª, Coordenação de Formação e Acompanhamento de 5ª a 8ª; Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação de Desporto Escolar, Gerência de Tecnologias Educacionais, Coordenação Pedagógica de Tecnologias Educacionais, Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial, Subsecretaria de Gestão Escolar, Gerência de Recursos Humanos, Coordenação de Pessoal, Gerência Orçamentária e Financeira, Coordenação de Contratos e Convênios, Gerência Administrativa, Coordenação de Compras e Materiais, Coordenação de Manutenção e Equipamentos, Gerência de Gestão Democrática, Coordenação de Acompanhamento a Obras, Coordenação de Descentralização de Recursos, Unidades de Ensino e Centros de Ciências.

MUNICÍPIO DE VITÓRIA: um outro olhar” . O documento apresenta o principal objetivo dessa etapa: “[...] o de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, tendo em vista a formação de sujeitos críticos, criativos e cidadãos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006, p. 34). Nele são apresentadas as especificidades dessa etapa da educação básica. São elas:

A Educação Infantil não é uma preparação para o Ensino Fundamental, mas está em permanente articulação com este.

A afirmação do trabalho com crianças de zero a seis anos como práxis pedagógica, onde o cuidar e o educar se revelam de maneira interdependente e permanente.

O envolvimento dos trabalhadores da Educação Infantil numa dinâmica de participação e discussão democrática tendo em vista a construção de um projeto coletivo.

O reconhecimento do brincar e aprender em todos tempos e espaços da Educação Infantil.

A afirmação da criança como ser social, histórico e produtor de cultura (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006, p. 34).

Ainda segundo o documento, a educação infantil, como etapa da educação básica, tem como objetivo a relação permanente entre o educar e o cuidar. Na educação infantil do município, temos três trabalhadores docentes que atuam mais diretamente com as crianças. São eles: os professores, os assistentes de educação infantil e os estagiários.

No caso do ensino fundamental, sua finalidade é estabelecida na mesma lei (nº 4.747/1998), na Seção II, art. 19, tendo por finalidade a formação voltada para o exercício da cidadania, devendo fornecer ao educando a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores. A seção reafirma a obrigatoriedade dos oito anos (anos obrigatórios à época da elaboração da lei) tendo como objetivos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da Leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006, p. 10).

Analisando os objetivos, percebemos o quão abrangente o trabalho docente desenvolvido nas unidades de ensino deve ser.

O ensino fundamental do município pode ser organizado em séries ou ciclos. É necessário que os currículos acompanhem as diretrizes estabelecidas, complementados a partir das necessidades dos alunos e também das diretrizes apontadas pelo projeto político-

pedagógico das unidades. Com relação aos trabalhadores docentes atuantes nessa etapa de ensino, no âmbito da sala de aula, temos os professores e os estagiários.

Com referência à gestão escolar, o município tem como parâmetro uma organização de gestão democrática, na forma da lei, aplicada nas três esferas da administração — Classe, Escola e Secretaria Municipal de Educação — e no reconhecimento, pela Seme, da autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira dos estabelecimentos de ensino. Esse processo implica a organização colegiada e coletiva que oportuniza a participação da comunidade escolar no planejamento, na elaboração de políticas educacionais e na definição das prioridades nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, por exemplo, a eleição para diretores. A eleição é regulamentada pelo Decreto nº 12.237, de 27 de abril de 2005, e garantida no art. 221 da Lei Orgânica do Município. Os Conselhos de Escola são regulamentados pela Lei nº 6.794, de 29 de novembro de 2006; os Grêmios Estudantis pela Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Em relação às funções da direção da instituição educacional, no art. 42, da Lei nº 4.747/1998, cabe ao diretor escolar elaborar e executar, com os outros trabalhadores docentes, o projeto político-pedagógico da unidade escolar e assegurar as condições de ensino para os alunos, tendo como referencial os Parâmetros Curriculares do município. Já os Conselhos de Escola assumem as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora de todas as atividades desenvolvidas na conjuntura escolar, relativas aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. É importante ressaltar que o município tem um ordenamento jurídico condizente com a CF/1988 e com a LDB/1996. Todavia, o exercício da gestão democrática precisa ser analisado de forma mais detalhada com pesquisas que abordem os sujeitos e suas práticas. No subitem 2.2 e também no Capítulo 3, analisaremos alguns dados que se referem a essa questão relacionados especificamente com o trabalho docente.

Outro importante âmbito de planejamento das políticas educacionais no município é o Conselho Municipal de Educação de Vitória (Comev) instituído pela Lei nº 4.746, de 27 de julho de 1998 (alterada pela Lei nº 7.124, de 15 de novembro de 2007). O Comev é um órgão colegiado do Sistema Municipal de Ensino, de natureza participativa, representativo da comunidade na gestão da educação, constituído de representantes (eleitos a cada dois anos) do Governo Municipal e da sociedade civil. É dividido nas seguintes esferas: magistério, associação de pais, instituições de educação infantil iniciativa privada, comunidade, estudantes da rede pública municipal, Secretaria de Educação, comunidade científica das áreas educacionais, diretores de escolas municipais, servidores técnico-administrativos da educação básica municipal, Conselho Tutelar de Vitória e professores das instituições de educação

infantil da rede privada. Suas funções são de caráter normativo, consultivo e deliberativo sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do município.

O município também conta com o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), criado desde 1995. Em 2009, a Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), regulamentou a atuação do órgão com base no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). No município, o Decreto nº 13.747, de 29 de fevereiro de 2008, posteriormente alterado pelo Decreto nº 14.734, de 12 julho de 2010, regulamenta o Conselho. De acordo com o *site* institucional, o Conselho de Alimentação é formado por 14 representantes, sete titulares e sete suplentes: um representante do Poder Executivo e um do Legislativo, eleitos pela mesa diretora dos seus respectivos poderes; um da sociedade civil, escolhido pelo Conselho Popular de Vitória; dois professores, eleitos em assembleia do órgão de classe; e dois pais de alunos, definidos em assembleia do Conselho de Escola. Os suplentes de todos os conselheiros são selecionados pela Seme, e os são mandatos exercidos no período de quatro anos.

Quanto ao Plano de Cargos e Salários (da Lei nº 6.754/2006), temos que, de acordo com o art. 4º, o quadro do magistério efetivo compreende: 1) – Grupo Docente: a) Professor de Educação Básica I (PEB-I); b) Professor de Educação Básica II (PEB-II); c) Professor de Educação Básica III (PEBIII); d) Professor de Educação Básica III (PEBIII)-Dinamizador. 2) – Grupo Técnico-Pedagógico: a) Professor de Educação Básica IV (PEB IV) - Especialista Educacional; b) Professor de Educação Básica IV (PEB IV) - Coordenador de Turno; c) Professor de Educação Básica IV (PEB IV) - em função pedagógica.

O ingresso do servidor no Quadro de Cargos do Magistério Público Municipal se dá sempre na Referência “1” e na Classe correspondente à sua titulação.³⁶ As Classes definidas no art. 5º da Lei nº 6.754/2006 são: Classe I: formação em Nível Médio; Classe II: formação em Nível Médio com Estudos Adicionais; Classe III: formação em Nível Superior com Licenciatura Curta; Classe IV: formação em Nível Superior com Licenciatura Plena; Classe V: pós-graduação, devidamente reconhecida pelo MEC obtida em curso de especialização, com duração mínima de 360 horas, com aprovação de monografia; Classe VI: mestrado em educação ou área de conhecimento correlata/afim ao desempenho de suas atribuições, reconhecido pelo MEC, com defesa e aprovação de dissertação; Classe VII: doutorado em

³⁶Classe: indicativo de cada posição salarial em sentido vertical que o servidor poderá estar enquadrado na carreira, representado por algarismos romanos; Referência: indicativo de cada posição salarial em sentido horizontal que o servidor poderá estar enquadrado na Tabela de Vencimentos, representado por algarismos arábicos.

educação ou área de conhecimento correlata/afim ao desempenho de suas atribuições, reconhecido pelo MEC, com defesa e aprovação de tese.

Quanto às progressões, essas se dividem entre vertical e horizontal. Na vertical o trabalhador docente passa de uma Classe para outra superior, que é concedida mediante aperfeiçoamento obtido em cursos realizados em instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação, podendo ser feita sua solicitação duas vezes ao ano. Já a progressão horizontal permite ao trabalhador docente progredir nas referências estabelecidas no Plano, mantendo a Classe em que está “localizado”. Estas podem ser concedidas a cada três anos, por merecimento (participação em cursos ou eventos de qualificação profissional) e pela avaliação de desempenho; assim como por antiguidade, a cada quatro anos. A solicitação de progressão horizontal pode ser feita pelo trabalhador docente a cada ano, a partir de algumas condições: o servidor precisa ser estável; não pode ter sofrido pena disciplinar de suspensão ou multa nos últimos três anos; precisa já ter passado três anos na classe em que se encontra (nos casos de solicitação da progressão por merecimento e desempenho); passados quatro anos a partir da concessão da progressão por antiguidade; quando não estiver de licença médica ou para tratar de assuntos particulares. Cabe destacar que, dentre os três anos exigidos para concessão da progressão, o trabalhador docente, para ter direito a ela, não pode ter interrompido seu efetivo exercício.

No Capítulo V, é previsto o Sistema de Avaliação de Desempenho do Magistério, sob responsabilidade da Seme, que é regulamentado pelo Decreto nº 14.682, de 31 de maio de 2010, composto pela avaliação especial de desempenho relacionada com a aquisição de estabilidade no serviço público e com a avaliação periódica de desempenho (evolução da qualificação, avaliação de competências, assiduidade), destinado a fins de evolução funcional. Cabe destacar que os princípios desse plano são aplicados ao Quadro Suplementar de Cargos do Magistério composto pelos cargos de berçarista, orientador de Educação Física e secretário escolar.

Quanto à jornada de trabalho do servidor do magistério, constitui-se de 25 ou de 40 horas semanais, com a seguinte composição: a) para os cargos de PEB-I, PEB-II e PEB-III, com 20% de hora-atividade destinada ao trabalho pedagógico individual e/ou coletivo e 25% de hora-atividade voltada para o trabalho pedagógico individual e/ou coletivo para os que atuam no ensino fundamental.

No que se refere à remuneração, essa é determinada pelo enquadramento, jornada e evolução funcional do servidor do magistério, sendo praticada de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 2 – Remuneração do magistério municipal a partir de maio/2013

Classe (Nível de Escolaridade)	Salário-Base (1ªReferência em R\$ Jornada de 25 horas)
I (Nível Médio)	1.049,55
II (Nível Médio com estudos adicionais)	1.192,66
III (Nível Superior com licenciatura curta)	1.452,20
IV (Nível Superior com licenciatura plena)	1.793,15
V (Pós-Graduação)	1.972,48
VI (Mestrado)	2.169,72
VII (Doutorado)	2.386,70

Fonte: Decreto nº 8468, de 17 de maio de 2013.

O município também possui legislação específica quanto à licença remunerada do trabalhador docente prevista no quadro do magistério vinculado à Seme. O Decreto nº 14.484, de 23 de novembro de 2009, estabelece que a licença seja concedida ao trabalhador docente para participação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado – com duas condições: a primeira se refere ao curso ser pago pelo servidor, neste caso é garantido o afastamento do local de trabalho e o recebimento do salário; na segunda, referente ao curso sem ônus para o município ou para o servidor, da mesma forma é garantido tanto o afastamento do local de trabalho quanto o recebimento do salário. Ainda com relação a essa temática, foi publicado o Decreto nº 14.958, de 10 de fevereiro de 2011, no qual ficam estabelecidos os critérios de concessão das licenças. O trabalhador docente também pode solicitar a licença sem remuneração prevista nos casos de atendimentos a interesses particulares por um período de quatro anos.

A formação continuada praticada no município é garantida pelo Decreto nº 12.840, de 8 de junho de 2006, que institui as diretrizes para gestão da política de formação e desenvolvimento de pessoas. Esse decreto rege que as políticas de formação continuada sejam implementadas pelas respectivas Secretarias no âmbito do Poder Executivo de Vitória. De acordo com o Decreto nº 12.666/2006, art. 1º, as seguintes unidade administrativas são estabelecidas, pelos respectivos incisos: V – Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Infantil, VII – Coordenação de Formação e Acompanhamento de 1ª a 4ª série, VIII – Coordenação de Formação e Acompanhamento de 5ª a 8ª série e ainda, XIII – Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação. A Coordenação de Acompanhamento da Educação Infantil possui como objetivo assessorar as unidades de ensino no que se refere aos planejamentos e ações desenvolvidos por elas, assim como a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de planos de trabalhos que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem, conjuntamente com as unidades. À Coordenação de Formação e Acompanhamento de 1ª a 4ª

série cabe o assessoramento, acompanhamento e avaliação dos planejamentos e ações das unidades de ensino. Também devem elaborar, desenvolver e avaliar planos de trabalho voltados ao enriquecimento dos processos de alfabetização. Essas atribuições são compartilhadas com a Coordenação de Formação e Acompanhamento de 5ª a 8ª série, com exceção dos processos de alfabetização. A Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação deve promover intercâmbio técnico com entidades afins, nacionais e estrangeiras. Esta última também é responsável por organizar e manter atualizado o cadastro de órgãos, instrutores e entidades voltadas para a formação e desenvolvimento de recursos humanos na área de educação.

A Seme também tem um projeto de monitoria para alunos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com a Secretaria de Inclusão Social da universidade. Além de auxiliar os alunos da rede, os universitários também participam do planejamento de pauta conjuntamente com os professores. Os estudantes recebem uma bolsa R\$ 440,00 e vale-transporte, por 20 horas semanais de carga horária, quatro destas dedicadas ao planejamento.

2.3 Políticas educacionais em Vitória e o trabalho docente

De acordo com a Lei nº 4.747, de 27 de julho de 1998, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, em seu art. 43, podemos observar as atividades a serem desenvolvidas pelos docentes:

- I - participar efetivamente da elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo o projeto político-pedagógico do estabelecimento;
- III - ser responsável e assegurar a aprendizagem dos alunos;
- IV - recuperar a aprendizagem dos alunos de menor rendimento;
- V - cumprir os dias letivos e ministrar as aulas previstas no calendário para o ano letivo;
- VI - participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VII - participar, colaborar, promover atividades de integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VIII - outras atividades afins.

Ao analisar as atribuições dos docentes, de acordo com a legislação, percebemos conformidade com a tendência apregoada na Lei nº 9.394/96. Tal legislação é produzida num contexto de reformas em que a descentralização é o ponto-chave da discussão, e a escola é entendida como núcleo da gestão (OLIVEIRA, 2000). Para a autora, várias atribuições

relativas à maior participação dos atores escolares são exigidas. Analisando as atividades dos professores, percebemos que, além de elaborar e cumprir um plano de trabalho, recuperar o rendimento dos alunos, ministrar aulas, participar de planejamento aos docentes, ainda lhes são atribuídas outras funções, por exemplo, a participação efetiva na discussão do projeto político-pedagógico da escola, a promoção de atividades integrativas entre as famílias e a escola, entre outras atividades. Estas, conforme apregoadas na legislação, apresentam uma concepção ampliada do fazer docente, entendendo-o para além da sala de aula. As diversas atribuições podem representar um ponto positivo, haja vista ser garantida ao professor a participação na construção de um projeto de educação, além de um maior contato com pais e outros membros da comunidade escolar. No entanto, com relação a tais aspectos, precisamos fazer algumas considerações.

Com referência a essas atividades, temos a Lei nº 6.754/2006, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória. No Capítulo I, art. 3º, XIII e XIV, há a separação entre a hora-aula (trabalho efetivo do professor com os alunos) e a hora-atividade (trabalho do professor relacionado com o planejamento de suas atividades bem como sua participação nas decisões coletivas da unidade de ensino), regulamentando assim o tempo de dedicação a atividades de pesquisa. A separação das horas dedicadas ao trabalho efetivo do professor das horas para o trabalho individual e coletivo na unidade de ensino apresenta avanços, mas ainda deixa algumas lacunas como, destaca o Capítulo III, Seção I – Da composição da Jornada, nos incisos I e II, quando destina uma porcentagem fixa (20% para o trabalhador docente que atua na educação infantil e 25% para o trabalhador docente que trabalha no ensino fundamental) das horas relacionadas com o trabalho individual, os planejamentos e avaliações. Mesmo a Lei nº 4.747/1998 apresentando uma concepção ampliada do fazer docente, as condições materiais para a atuação do professor em outros aspectos importantes para seu trabalho não são garantidas no plano legislativo e nem no plano material. Não havendo tal garantia, podemos trabalhar com a hipótese de que as condições de trabalho a que os docentes se deparam não possibilitam que tais atividades sejam desenvolvidas de maneira plena.

A união das atividades associadas ao trabalho coletivo (hora-atividade) e ao trabalho individual (hora-aula) do professor, no âmbito de uma mesma carga horária, acarreta uma intensificação do trabalho docente. Além do tempo dedicado ao planejamento das atividades referentes ao seu trabalho efetivo em sala de aula (pesquisa e seleção de material pedagógico, preparação das aulas e avaliação dos trabalhos dos alunos), considerando a quantidade de alunos envolvidos no trabalho pedagógico individual, o professor ainda precisa se dedicar ao

trabalho pedagógico coletivo. Como exemplo, notamos a atuação com a equipe escolar em grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas, construção, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade de ensino, formação ou aperfeiçoamento profissional, atividades pertinentes à Unidade de Ensino e/ou à Secretaria de Educação, intercâmbio interescolar e de socialização de pesquisas.

Com relação ao trabalho pedagógico coletivo, é importante destacar algumas questões que se reportam à gestão democrática, associando-as com os dados coletados no *survey*, com as considerações dos grupos focais e, ainda, com a entrevista realizada com o gerente da Gerência de Gestão Democrática no âmbito da Seme.

Na entrevista com o gerente, observamos o destaque de importância quanto ao papel da eleição de diretor, dos Conselhos de Escola e dos grêmios estudantis para a constituição dos pilares básicos da gestão democrática do município. Nesta, o entrevistado informa que são promovidas formações com os conselheiros do Conselho de Escola, diretores e também com os representantes de pais, alunos (nos CMEIs representados pelos pais), magistério e demais servidores.

É importante ressaltar que o município tem um ordenamento jurídico condizente com a CF/1988 e com a LDB/1996. Todavia, o exercício da gestão democrática precisa ser analisado de forma mais detalhada por meio de pesquisas que abordem os sujeitos e suas práticas. Na tentativa de colaborar nessas análises, trazemos alguns dados coletados no *survey* (Tabela 3) e algumas considerações dos grupos focais.

Tabela 3 — Distribuição dos sujeitos docentes que observam os seguintes aspectos relacionados com a organização e gestão escolar ocorrentes nas unidades educacionais

Aspectos	Educação Infantil	Ensino Fundamental
A gestão é democrática envolvendo o coletivo dos docentes no planejamento dos trabalhos	79,8%	65,63%
O projeto político-pedagógico é resultado de um trabalho coletivo dos docentes	84,41%	65,6%
A administração/direção exerce forte liderança sobre o coletivo	66,33%	69%

Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

Conforme podemos observar na tabela, grande parte dos trabalhadores docentes considera que vivencia um ambiente democrático e que o projeto político-pedagógico é construído a partir do trabalho coletivo, tendo o diretor como líder da gestão. Tal experiência

se aproxima dos estudos de Souza (2009, p. 125) que ressalta a natureza política da gestão escolar relacionada com o poder.

[...] se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é pré-condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática.

Conforme o autor aponta, a vivência de uma gestão democrática depende de como a política é feita na escola. Pela análise dos dados, constatamos que, se o projeto político-pedagógico é o resultado de um trabalho coletivo e a direção exerce uma liderança sobre o coletivo, a política praticada nas escolas pesquisadas se configura de uma maneira mais democrática. Isso se deve ao fato de que a forma como o poder do diretor está sendo gerido nessas unidades se baseia nas discussões coletivas, possibilitando que haja uma percepção da rotina escolar como democrática.

Os dados relacionados com a vivência de um ambiente democrático também podem contribuir na análise relativa às condições de trabalho observado nos últimos anos. Cerca de 50% dos trabalhadores docentes dos dois âmbitos (educação infantil e ensino fundamental) concordam que há uma melhoria nas condições de trabalho. Outro dado se refere à realização de parcerias com Fundações, ONGs e empresas, que têm auxiliado na introdução de novas formas de organização e gestão do trabalho na unidade educacional. Porém, cerca de 70% dos docentes afirmam que não estão cientes de tal colaboração.

A legislação prevê a criação do Conselho de Escola em todas as unidades de ensino, haja vista este ser um forte contribuinte para uma gestão democrática do município. O colegiado do Conselho é formado pelos eleitos em cada segmento da comunidade escolar e da comunidade local: magistério, servidor, aluno e pais. A Lei nº 6.794/2006 destaca, em seu art. 3º, a necessidade de o Conselho de Escola se constituir como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, de modo a receber e gerir os recursos financeiros recebidos das esferas municipal e federal. O Conselho ainda deve, de acordo com o art. 4º da referida lei:

- I - prestar assistência aos alunos, respeitando a legislação em vigor;
- II - contribuir para o funcionamento eficiente da escola;
- III - promover, em caráter complementar e subsidiário, a melhoria qualitativa do ensino;
- IV - colaborar na formulação de uma política educacional de qualidade social.

Com relação às atividades com os Conselhos, 70% dos trabalhadores docentes da educação infantil e 50% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental concordam com a

eficácia dessa instituição. Esse ponto foi abordado na entrevista com o gerente da gestão democrática do município. Foi ressaltado o importante papel desempenhado pelos Conselhos na resolução de problemas não previstos na legislação. Temos, então que, essa instituição, além de ser responsável legalmente pela gerência dos recursos financeiros, precisa desenvolver atividades associadas ao andamento do processo educativo e ainda atuar na resolução de problemas sem amparo legislativo.

Souza (2009) nos aponta algumas reflexões acerca do Conselho de Escola. Como é um importante espaço constituído a partir das lutas em defesa dos objetivos educacionais a serem alcançados, é preciso que analisemos como, na prática, esse espaço vem sendo concretizado. A partir dos estudos desenvolvidos pelo autor, percebemos um aparelhamento da participação política voltada à regulação e controle escolar. Essa intervenção é prejudicial à gestão democrática, pois limita a participação dos agentes locais (SOUZA, 2009).

Diante desse quadro, o autor nos indica pontos primordiais na consolidação de uma gestão efetivamente democrática, destacando processos que vão além da tomada de decisões:

Implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões (SOUZA, 2009, p. 135).

Nos grupos focais, os professores relataram que no município conseguem dialogar a respeito de questões pertinentes à sua unidade educacional. Esses momentos se constituem de 30 a 40 minutos, realizados após o horário de atendimento dos alunos. Porém, os professores percebem que, não obstante suas contribuições acerca da organização do processo de ensino, é necessário aceitar as decisões tomadas em instâncias superiores. Estes afirmam que as políticas, em alguns casos, não levam em consideração as condições reais do trabalho docente.

Os trabalhadores docentes destacam que sua representação no Conselho de Escola e as eleições para diretor são importantes mecanismos de gestão democrática. Outro ponto abordado pelos professores se refere à comparação entre a gestão atual (2012) e a de outras gestões municipais. No momento atual, destacam-se os papéis da direção e da Seme na tentativa de empreender diálogos.

Nas unidades de ensino fundamental, alguns professores relatam que os tempos são insuficientes para discussão das políticas, tendo o diretor, em alguns casos, de decidir pelo grupo. Os professores analisam essa situação num contexto de diminuição dos tempos dedicados às discussões coletivas, pois, de acordo com eles, a reflexão em grupo possibilita

que se articulem e busquem melhores condições de trabalho. Relataram também a falta de condições relacionadas com o conhecimento das questões a serem discutidas, tanto pelos pais quanto pelos demais trabalhadores docentes e ainda destacaram a falta de participação desses trabalhadores docentes na implementação dos mecanismos de gestão democrática e a responsabilização atribuída ao diretor no caso de falhas estratégicas. Consideram que o movimento de gestão democrática, em muitos casos, se resume apenas à eleição de diretor e que é ainda incipiente no município, sendo necessário haver discussões mais aprofundadas com relação a essa temática. Percebemos nos grupos focais que vários elementos influenciam a consolidação de uma gestão democrática. Nesse sentido, destacamos a fala de uma professora do ensino fundamental durante a realização dos grupos focais, a partir da questão relacionada com os espaços coletivos de discussão garantidos pela gestão nas unidades de ensino:

Democrático?! Em qual sentido? A gestão é democrática até o momento em que eles depende da Seme, eles são analisados, eles são refém da Seme. Então não tem como ter democracia, se a ordem veio de cima. Agora a gente trabalha, também trabalha em alguns pontos que podem ser resolvidos pela própria escola [...] algumas coisas que a gente tem batido de frente a gente tem conseguido, outras não.³⁷

Nesse depoimento, percebemos a tensão entre a sensação da vivência de uma gestão democrática e os obstáculos enfrentados para que tal gestão realmente seja garantida. Na fala ainda podemos observar que os professores sentem distância da gestão democrática de sua prática. Isso fica claro, quando usam o pronome “eles”, referindo-se à gestão, ao invés de nós. A partir disso, podemos inferir que os professores não se sentem como partes da gestão. É como se ela estivesse fora da dimensão da realização de seu trabalho. Tal fato pode evidenciar uma distância entre as políticas educacionais, concebidas no âmbito da gestão, e a participação dos professores atuantes nas unidades de ensino.

Os trabalhadores docentes demonstram que ainda faltam alguns elementos para que possam afirmar realmente que vivenciam uma gestão democrática. Nesse sentido, eles problematizam os tempos, os modos e a participação coletiva, necessários a essa consolidação, conforme aponta Souza (2009).

Ampliando a discussão iniciada por Souza (2009), a readequação da gestão local das unidades de ensino segue as tendências gerais do capitalismo contemporâneo, que assumem o

³⁷ Informação verbal apresentada durante um dos grupos focais realizados com os professores do ensino fundamental.

paradigma imposto pelas grandes instituições financeiras que, com o apoio de instâncias internas, afirmam que as reformas aumentam a eficiência das unidades de ensino.

O controle exercido pela organização total (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso das parcerias), passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo (BRUNO, 1997, p. 40).

Percebemos, a partir das considerações da autora, que a gestão escolar da educação pública passa por uma forte reorganização. Vale ressaltar a extrema importância desta instituição, haja vista ser o campo formativo de grande parte da classe trabalhadora. Tal reforma, concebida a partir das mudanças no capitalismo, pretende implementar uma lógica de trabalho voltada para o controle sobre os recursos financeiros e sobre os processos educacionais.

O impacto dessa conjuntura nas políticas educacionais pode ser analisado a partir das novas formas de regulação implantadas recentemente. Duarte e Ferreira (2012) nos ajudam nessa análise quando analisam os impactos das novas formas de regulação no contexto escolar:

Nesse contexto, novas formas de regulação são implantadas com o fim último de garantir a eficácia e a eficiência nas organizações educacionais, tendo como prática a participação dos trabalhadores docentes e da comunidade na gestão de 'novas práticas' que conduzam a uma escolaridade adequada aos interesses do capitalismo transnacional. Dessa forma, as reformas educativas assumiram um caráter descentralizado, autônomo e avaliador (DUARTE; FERREIRA, 2012, p. 234).

As autoras ressaltam que a metodologia das políticas educacionais no contexto das novas formas de regulação acaba por contribuir para a disseminação de uma lógica baseada em critérios de eficácia e eficiência. Nesse sentido, os trabalhadores docentes são afetados no sentido de terem de desempenhar atividades a partir dessa conjuntura, dessa metodologia colocada. Interessante também é perceber que tal metodologia está intrinsecamente relacionada com os interesses do capitalismo transnacional, sendo aspectos relativos à lógica capitalista adaptada às políticas educacionais.

As reflexões das autoras nos ajudam na análise de outros dados. Por exemplo, cerca de 90% (em ambas as etapas da educação básica) consideram que os participantes da gestão devem receber formação específica, pois, conforme vimos acima, precisam desempenhar várias funções. Tal noção difundida entre os trabalhadores docentes aparece também nos grupos focais. Com relação a esse ponto, é importante considerar como a natureza do trabalho

da direção vem sendo observada pelos respondentes. Para cerca de 50% (ambas as etapas da educação básica participantes da pesquisa) dos trabalhadores docentes, a direção utiliza a maior parte do seu tempo na resolução de problemas administrativos. O gerente da Gerência de Gestão Democrática confirma tal fato, quando ressalta que, na ocorrência de problemas administrativos, o diretor escolar, juntamente com o Conselho Fiscal, é o responsável legal pela escola, podendo ser acionado judicialmente caso haja problemas mais sérios.

A participação política dos trabalhadores docentes na definição dos objetivos educacionais a serem alcançados é uma reivindicação antiga dos movimentos em defesa da escola pública. Tal participação vem atrelada à noção de autonomia a ser construída por meio do conhecimento e discussão das tensões intrínsecas à prática pedagógica e à gestão escolar.

No entanto, tal anseio dos trabalhadores docentes é apropriado nos discursos dos organismos financeiros. Oliveira (2000) aborda essa temática a partir dos estudos das relações entre as reformas implementadas na década de 1990 e as orientações advindas dos órgãos financeiros. De acordo com a autora, são orientações baseadas na Teoria do Capital Humano, sendo, nessa perspectiva, a educação básica fundamental para o treinamento dos futuros ou atuais trabalhadores, no que tange à sua capacidade de leitura, escrita e cálculos matemáticos elementares. Nessa lógica a escola se torna parte primordial no desenvolvimento econômico, pois representa o *locus* formativo da classe trabalhadora, ao moldar sua capacidade produtiva.

Numa análise mais atual, temos as reflexões de Ferreira (2009) ao interpretar que a escola é o núcleo administrativo, financeiro e pedagógico, estabelecido a partir da legislação vigente. Nesse contexto, a gestão escolar, conforme a autora, torna-se o ponto-chave dos debates relacionados com o desenvolvimento econômico e social. Ferreira (2009, p. 256) destaca a Lei nº 9.394/96 como o marco legislativo, que

[...] afirma responsabilidades maiores para a instituição educacional e seus profissionais, por meio de mecanismos de participação da comunidade, acompanhamento aos alunos e de elaboração do projeto pedagógico para citar alguns exemplos. Os programas e os projetos implantados no contexto dessa lei fizeram da gestão administrativa, financeira e pedagógica uma competência da escola. A organização do trabalho, por sua vez, não foi alterada, pois constituída pelos mesmos princípios da divisão do trabalho, com ausência de alteração na quantidade de profissionais [...].

Podemos observar que a gestão democrática é implementada a partir de mecanismos que atribuem maiores responsabilizações à escola e aos trabalhadores docentes que nela atuam, sem, no entanto, haver uma reestruturação da organização do trabalho. Tais responsabilizações estão associadas às discussões coletivas, à participação da comunidade, à captação de recursos, à gestão das verbas recebidas, dentre outras. Somadas a essas atividades,

os trabalhadores docentes ainda precisam desempenhar outras atividades voltadas ao cargo que ocupam nas unidades escolares. As demandas atribuídas à gestão democrática não vieram acompanhadas dos investimentos necessários à contratação de mais trabalhadores docentes, ao aumento do tempo dedicado às atividades referentes à gestão, à diminuição do número de alunos por sala, dentre outros pontos.

A vivência da gestão democrática no município precisa ser relacionada com outros dados, por exemplo, aqueles que dizem respeito à intensificação do trabalho. Dal Rosso, *apud* Duarte (2010), ao analisar a intensificação do trabalho docente, define-a como o grau de energia dispensada pelos trabalhadores no ato de trabalhar, no desenvolvimento da atividade concreta. A autora, citando Dal Rosso, destaca que, nesse contexto, é exigido do trabalhador um maior empenho físico, intelectual e emocional. No caso específico dos trabalhadores docentes, percebemos que, com o aumento das atividades referentes ao seu cargo, conforme podemos observar no aspecto legislativo, sem, no entanto haver um aumento na carga horária remunerada estabelecida, há uma intensificação do trabalho.

Na tentativa de minimizar os danos causados por esse acúmulo de atividades voltadas ao professor, na Seção II do Plano, é garantida a Carga Suplementar de Trabalho do Magistério. É prevista remuneração adicional ao magistério, caso a jornada regular de trabalho seja ultrapassada. Porém, é importante ressaltar que a remuneração só ocorrerá mediante autorização do secretário municipal de Educação.

Ainda em relação ao Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória, conforme informações retiradas no *site* institucional da Prefeitura, sua aprovação garantiu vários avanços, dentre eles:

[...] diminuição da jornada de trabalho de 30 para 25 horas, com garantia do horário de planejamento, um reajuste de 17% em setembro e mais 5% em março de 2007, o que vai representar, em pouco mais de dois anos da atual gestão, um aumento na base do salário de 43,41%, a progressão horizontal e vertical e um Plano de Carreira que garante 5% de aumento a cada três anos por merecimento e 5% a cada 4 anos por antiguidade, além do adicional de tempo de serviço de 5% a cada 5 anos. [...] Em relação ao FUNDEF, que exige o mínimo de 60% com remuneração do magistério, nosso percentual chegou a 89,7%, o que mostra a prioridade para valorização dos professores (VITÓRIA, 2007, s/p).

De acordo com essas informações, percebemos que o município, a partir das reivindicações dos trabalhadores docentes, tem ampliado o investimento voltado para o magistério municipal e vem tentando, pelo menos no plano legal, garantir uma melhoria nas condições de trabalho relacionadas com a jornada de trabalho, o planejamento, as progressões e a remuneração do magistério.

A jornada de trabalho do trabalhador docente de Vitória será vista melhor no Capítulo 3. Cabem, neste momento, alguns destaques sobre os Planos de Cargos e Salários do município.

Se compararmos o Plano de Cargos e Salários de 2006 com o anterior, aprovado em 2005 (Lei nº 4264/1995), constatamos que, nos aspectos relacionados com as progressões por antiguidade e a criação de cargos suplementares no âmbito do magistério público municipal, há perdas significativas para o trabalhador docente. No caso das progressões por antiguidade, houve um aumento no espaço dos anos necessários para que o trabalhador docente tenha direito a essa progressão. Enquanto no Plano de 1995 eram necessários dois anos, no de 2006, são necessários quatro anos.

Comparando os dois planos, notamos que as mudanças legais ocorridas no contexto das novas formas de regulação têm forte correlação com as reformas iniciadas na década de 1990. Nesse período, o município, a exemplo do que ocorre em todo o País, reformulou o Estatuto do Magistério (Lei nº 4.264/1995), reestruturando a carreira docente de modo a organizar de acordo com a formação dos trabalhadores docentes. Nesse caso, os professores com ensino superior tiveram um *status* diferenciado dos professores sem essa qualificação, deslocados para um quadro suplementar, cujo cargo deverá ser extinto assim que entrar em vacância.

Consolidando tal política, em 2006, com a introdução do concurso para auxiliar de berçário, sem a exigência de ensino superior, esses trabalhadores docentes foram inseridos no quadro geral do funcionalismo público municipal e não mais na carreira do magistério. No percurso dessas reformas educacionais e no quadro de crise do emprego do capitalismo contemporâneo, a maioria dos trabalhadores docentes que ingressaram nesse posto de trabalho possuía o ensino superior ou o estava concluindo. Nesse caso, esses trabalhadores docentes se organizaram para a melhoria de suas condições de estatutárias.³⁸ Como consequência, em 2009, foi promulgada a Lei nº 7.857/2009, que alterou o enquadramento relacionado com os vencimentos recebidos por esses trabalhadores docentes, o nome de berçarista que passou a assistente da educação infantil e também as atribuições desse cargo.

Quanto ao enquadramento, temos que, em 2006, tais trabalhadores docentes estavam inseridos no Grupo II, Subgrupo A. Já em 2009 eles passaram para o Subgrupo B. Tal mudança representou um ganho salarial significativo para os trabalhadores docentes, conforme tabela a seguir:

³⁸ Informação obtida por meio de entrevista com um funcionário do Departamento de Recursos Humanos da Seme.

Tabela 4 – Remuneração dos assistentes de educação infantil/comparativo 2006/2012

	2006	2012
Classe (Nível de Escolaridade)	Salário-Base (1ª Referência em R\$ - Jornada de 30 horas)	Salário-Base (1ª Referência em R\$ - Jornada de 30 horas)
I (Nível Médio)	580,50	1.065,91
II (Graduação)	713,94	1.310,97
III (Pós-Graduação)	878,06	1.612,32

Fonte: Site institucional da Prefeitura de Vitória.

Essas atribuições mesclavam desde atividades relacionadas com o âmbito educativo, passando pelas atividades de discussão do projeto político-pedagógico das unidades, da higienização das crianças e, até atividades de limpeza do ambiente físico onde as crianças permaneciam. Com a promulgação da Lei nº 7.857/2009, percebemos um recorte no campo de atuação dos assistentes, desta vez específicas, referentes às atividades voltadas diretamente ao atendimento da criança nos aspectos da higienização, repouso, alimentação, locomoção e às atividades extraclasse, bem como um apoio pedagógico a ser feito a partir das orientações do professor. Comparando as duas legislações, percebemos que, a partir da organização dos trabalhadores docentes desse cargo, houve uma sistematização voltada para a regulamentação das atividades a serem exercidas, focadas no trabalho desempenhado em sala de aula (atividades de higienização e apoio pedagógico aos trabalhos pedagógicos), não mais sendo prevista a participação desses trabalhadores docentes nas discussões acerca do papel institucional das unidades de ensino.

As orientações com relação às atividades a serem exercidas pelos assistentes estão de acordo com as determinações presente tanto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado em 1998, quanto no documento norteador do município “A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: um outro olhar”, de 2006. Ambos trazem uma concepção de educação infantil baseada na relação intrínseca estabelecida entre o cuidar e o educar na práxis pedagógica. Nesse sentido, o conceito de educação, nessa etapa da educação básica, é constituído a partir de algumas especificidades:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Na educação infantil, portanto, educar implica não somente o trabalho com conteúdos pedagógicos, mas também se refere às questões que se reportam ao cuidado do corpo da criança, suas relações e as ações necessárias para o seu bom desenvolvimento. Sendo assim, os documentos preveem a colaboração de vários campos de conhecimento, bem como a atuação de outros trabalhadores docentes, além dos professores, no âmbito da realização do trabalho educativo na educação infantil.

No entanto, ao observar as atribuições dos professores de educação infantil, estabelecidas no Decreto nº 13.615, de 7 de dezembro de 2007, percebemos certa diferença nas atividades de higienização das crianças menores, se compararmos com as atribuições dos assistentes de educação infantil. No caso dos professores, temos a seguinte orientação “[...] estimular e orientar a criança quanto a sua higienização, alimentação e objetos pessoais, visando à preservação da saúde e o bem emocional e físico – cuidar e educar” (VITÓRIA, 2007, p. 4). Ou seja, ao professor cabe orientar/formar as crianças; aos assistentes, a função de executar a higienização. Isso significa que há uma divisão do trabalho em uma mesma turma de crianças de zero a três anos; deve existir um professor e um assistente, pelo menos.

Ampliando a discussão acerca dos assistentes e professores, percebemos a precarização das relações de trabalho e emprego e a divisão técnica do trabalho. Antes de analisarmos as categorias a partir da legislação vigente no município, cabe destacar o conceito de profissão: “As profissões são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas (PINI, 2010, s/p).

A autora aponta as especificidades relacionadas com a constituição de um campo profissional, sendo necessário o cumprimento de algumas regras por parte dos profissionais interessados em ocupar tais campos. Essa organização profissional, no entanto, para ser alcançada, necessita da luta dos trabalhadores docentes pertencentes a esse campo profissional.

Se relacionarmos as análises da autora com a situação dos assistentes de educação infantil, no caso específico do município de Vitória, temos que esse contexto provoca um impacto na constituição do campo profissional do magistério. Conforme aponta Pini (2010), as profissões se constituem a partir do conhecimento especializado adquirido no mesmo nível, o que contribui para o controle sobre o conteúdo a ser trabalhado e também para a organização da categoria. No caso dos assistentes, inseridos num plano estatutário diferente dos professores e, ainda, com uma formação diversificada e distante dos critérios assentados na licenciatura, prejudica a organização e a autorregulação do campo profissional do magistério. Esse contexto contribui para um processo de hierarquização das atividades educativas a serem

desempenhadas tanto pelos assistentes quanto pelos professores, dificultando assim a união dos trabalhadores docentes em torno de objetivos comuns, visto que estes se encontram em quadros funcionais diferenciados, apesar de desempenhar atividades similares e com os mesmos sujeitos (crianças).

Esse impacto é observado na divisão técnica do trabalho docente, pois, mesmo desenvolvendo atividades pedagógicas, eles se encontram inseridos no quadro administrativo municipal e não no quadro do magistério. Tal situação leva a uma precarização do trabalho docente, que vem sendo percebida de maneira mais intensa a partir das reformas neoliberais, não somente no campo educativo, conforme aponta Marin (2010), a partir dos estudos de Pochmann (1999). Esse contexto se mostra permeado por medidas voltadas para a diminuição dos direitos trabalhistas, cortes nos salários dos trabalhadores docentes, mudanças nas jornadas de trabalho e também nos movimentos sindicais, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 5 — Tabela salarial magistério e assistentes de educação infantil

	Magistério para uma jornada de trabalho de 25 horas semanais (R\$)	Classe (quadro geral dos servidores municipais)	Assistente de educação infantil para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais (R\$)
I (Nível Médio)	1.049,55	I (Nível Médio)	1.098,94
II (Nível Médio com estudos adicionais)	1.192,66	II (Graduação)	1.351,60
III (Nível Superior com Licenciatura curta)	1.452,20	III (Pós-Graduação)	1.662,30
IV (Nível Superior com Licenciatura plena)	1.793,15	-	-
V (Pós-Graduação)	1.972,48	-	-

Fonte: Lei nº 8.468, de 18 de maio de 2013.

Os dados obtidos na tabela acima estão de acordo com a Lei nº 8.468, de 18 de maio de 2013, tendo os salários dos servidores reajustados. Comparando os valores estabelecidos nessa lei com os valores pagos aos funcionários do quadro geral do município, Lei nº 6.752, de 16 de novembro de 2006, percebemos que os assistentes vêm garantindo importantes conquistas no que se refere à carreira profissional, conforme podemos perceber pela Lei nº 7.857, de 23 de

dezembro de 2009, em que esses trabalhadores docentes saíram do Grupo 2, Subgrupo I para o Subgrupo 2, sendo sua classificação alterada de auxiliar para assistente. Tal mudança também representou um aumento no salário-base desses trabalhadores docentes.

Analisado a tabela com relação aos vencimentos pagos aos professores e aos assistentes (comparando o nível IV do magistério com o nível II dos assistentes), concluímos que, mesmo possuindo um mesmo nível de escolaridade, há uma diferença significativa no salário pago aos assistentes, não obstante os últimos possuem carga horária maior que a dos primeiros. Verificamos também que o topo da carreira do assistente se dá na pós-graduação, desestimulando assim esse trabalhador docente a continuar sua formação.

As progressões funcionais dos assistentes são concedidas a partir de uma previsão orçamentária. Somente estarão inseridos nesse processo 10% dos funcionários de cada grupo na progressão vertical e 15% também de cada grupo na progressão horizontal. Para a “escolha” dos trabalhadores docentes que poderão usufruir desse benefício, são utilizados critérios como tempo de recebimento da progressão, nota da avaliação de desempenho e tempo de serviço.

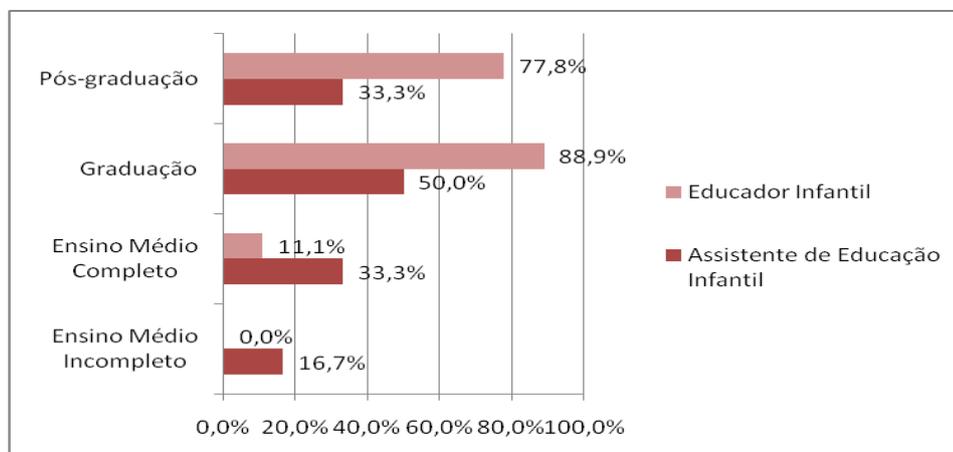
Esse dado representa bem a precarização analisada por Pochmann (1999), pois, mesmo tendo o direito à progressão garantida na lei, o trabalhador docente ainda depende de previsões orçamentárias e avaliações individuais. No caso dos assistentes, essa situação fica mais complicada, pois muitos procuram uma formação (inicial ou pós-graduação) na área pedagógica com o objetivo de atender melhor às necessidades dos professores e das crianças.³⁹

No caso da política educacional relacionada com os assistentes, percebemos que estas vêm no bojo das novas formas de regulação discutidas no capítulo anterior. Portanto, podemos associar os cargos criados nos Centros de Educação Infantil pela Seme, como formas de atendimento aos problemas que adentraram as instituições, em um contexto de precarização das relações de trabalho, tendo em vista que não houve a preocupação de expansão do quadro de professores, mas de “outro tipo” de trabalhador docente sem a qualificação conquistada e reconhecida pela legislação vigente, assentada na licenciatura feita em ensino superior.

Dessa forma, a figura dos assistentes de educação infantil (reconhecidos também por educadores) não tem a exigência de licenciatura na área, fato que reflete uma situação de fragmentação e precarização do trabalho docente. No *survey*, dentre os 406 respondentes, seis informaram que são assistentes de educação infantil e 18 se identificaram como educadores dessa área de ensino. Neste universo dos assistentes e educadores da educação infantil, o gráfico na próxima página apresenta a formação inicial desses trabalhadores docentes.

³⁹ Informações obtidas nos grupos focais realizados nas escolas que participaram da pesquisa.

Gráfico 3 — Nível de escolaridade dos assistentes de educação infantil/ educadores infantis



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

Como podemos observar nesse gráfico, acima, mesmo não sendo exigida a formação em nível superior, um percentual significativo de trabalhadores docentes possui um alto nível de escolaridade. Ainda no aspecto formativo, um dos elementos que possibilitam formas de regulação sobre o trabalho docente (OLIVEIRA, 2011), temos algumas considerações acerca de tal campo. A partir da Lei nº 9.394/96, a formação inicial exigida para atuação como professor da educação básica, de acordo com o art. 62, é o curso superior em nível de licenciatura plena. No caso mais específico da educação infantil e do ensino fundamental, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), em seu art. 2º, confere a esse curso a formação específica para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação ao percentual de trabalhadores docentes que declararam possuir licenciatura plena em Pedagogia, temos 81,14% dos trabalhadores docentes atuantes na educação infantil e, dentre os trabalhadores docentes do ensino fundamental, 46,76%. No que se refere à instituição em que se formaram, dentre os trabalhadores docentes da educação infantil, 62,5% declararam que se formaram numa instituição particular de ensino e apenas 36,15% declararam formação em instituição pública federal. Com relação aos trabalhadores docentes atuantes no ensino fundamental, a diferença percentual permanece, havendo um acréscimo quanto aos formados numa instituição pública federal: 56,88% se formaram numa instituição de ensino particular e 41,89% em uma instituição pública federal⁴⁰.

⁴⁰ Esse fato se justifica porque há poucas faculdades particulares do Estado que ofertam outras licenciaturas, além do Curso de Pedagogia.

É importante destacar que o baixo índice de formandos numa instituição federal deve-se ao fato de o Estado do Espírito Santo possuir somente uma instituição pública federal de ensino superior. Com relação a esse dado, podemos apontar uma questão associada aos fundamentos da universidade *versus* os fundamentos das faculdades de educação. A universidade, como um todo, tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Resguardando as demais considerações, propõe um projeto de ensino dos conteúdos necessários à atuação profissional, na pesquisa desenvolvida a partir desses conteúdos e na sua extensão para a sociedade. Esse princípio, baseado no tripé, não se faz obrigatório para as faculdades privadas, podendo as faculdades investirem apenas no ensino, representando assim uma lacuna nos processos formativos.

Com relação à discussão teórica acerca da formação inicial praticada nos Cursos de Pedagogia, temos Saviani (2009) que apresenta importantes considerações. O autor demonstra que, na recente história dos currículos e das práticas de formação inicial direcionada para os recém-aprovados nos cursos de licenciaturas, percebe-se uma diferenciação entre conteúdo e forma. De acordo com o autor, os currículos voltados para os estudantes dos Cursos de Pedagogia detinham-se mais à forma, deixando os conteúdos a cargo das demais licenciaturas. O autor destaca o avanço diante da exigência de uma formação em nível superior voltada aos estudantes que pretendem atuar nesse segmento da educação básica, mas ressalta:

[...] por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p.150).

A discussão de Saviani (2009) a respeito da formação inicial dos trabalhadores docentes perpassa também os aspectos relacionados com o estágio docente, pois esse se configura como:

Ato educativo supervisionado realizado no contexto do trabalho docente que objetiva a formação de educandos que estejam regularmente frequentando cursos e/ou programas de formação de professores nos níveis do ensino médio e do ensino superior, nos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (VENTORIM, 2010, s/p).

Conforme o conceito trabalhado pela autora, podemos perceber que o estágio é um processo a ser realizado durante o percurso formativo nos diversos níveis de ensino. A autora ainda complementa ressaltando que tal ato necessita de um acompanhamento de um profissional orientador com experiência na área de atuação do estagiário, pertencente à instituição a qual esse estudante está vinculado.⁴¹ Nos cursos de licenciatura, ainda de acordo com a autora, o estágio se configura como um componente curricular inserido a partir da segunda metade do curso, tendo de ser cumprido o mínimo de 400 horas.

A importância para o campo formativo do futuro trabalhador docente também é ressaltada pela autora, como um importante contribuinte para a reflexão teórico-prática acerca da docência. A autora sintetiza a concepção voltada a essa etapa da formação docente:

No estágio docente, tem-se como princípio aprender a profissão docente entendida na sua complexidade e dinamicidade; construir a identidade profissional; dotar o educando de instrumentos teóricos e metodológicos para compreender a escola e o preparar para as suas demandas; reafirmar as escolhas profissionais e crescer na formação; articular formação inicial e continuada, universidade e sistemas de ensino e instituições educativas (VENTORIM, 2010, s/p).

Conforme destaca a autora, o estágio é um espaço primordial voltado para a reflexão da prática docente a partir de suas especificidades, contribuindo assim de maneira significativa para a constituição da identidade docente, a partir dos aparatos teóricos e metodológicos acumulados nos estudos da área.

No caso do município, com relação aos estagiários, temos um universo bem significativo, 400⁴² atuando na educação infantil.⁴³ Desse universo, 66 participaram da pesquisa, representando um percentual de 12,26% dos trabalhadores docentes participantes da pesquisa.

Com base nos dados, percebemos que, dentre o universo de trabalhadores docentes, os estagiários representam um percentual significativo. Diante disso, apresentamos algumas considerações acerca desse campo de trabalho, a partir dos autores, das entrevistas realizadas na Seme e também das análises presentes no grupo focal com eles.

Em entrevista realizada com uma funcionária da Coordenação de Estágio, foi esclarecido que a contratação dos estagiários é feita a partir da divulgação de um informativo a ser distribuído nas faculdades. A classificação final do candidato ao estágio é definida de acordo com o seu coeficiente educacional.

⁴¹ De acordo com Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

⁴² Dado obtido em entrevista semiestruturada realizada com a gerente de educação infantil.

⁴³ Não conseguimos informações com relação ao número de estagiários atuantes no ensino fundamental.

A funcionária esclarece que a contratação de estagiários é feita para suprir as demandas das unidades de ensino, relacionadas com o atendimento das crianças, nos CMEIs, nos Grupos 4, 5 e 6 e também no acompanhamento de crianças deficientes nesses e nos outros grupos também; nas EMEFs, os estagiários trabalham nos 1ºs anos e também acompanham as crianças especiais, de acordo com a avaliação do grau de necessidade desse acompanhamento. Também atuam no programa Tempo Integral e Escola Aberta. Quanto ao processo avaliativo do estagiário, é feito pelo Centro de Integração Empresa-Escola⁴⁴ (CIEE) com um relatório de atividades que também serve como instrumento de avaliação (fica arquivado no CIEE e na escola) para a chefia imediata do estagiário (diretor, pedagogo e professor).

Com relação às atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário de maneira que contemplem os aspectos elencados por Ventorim (2010), a coordenação reconhece que ele deve apoiar as atividades docentes, acompanhado por outro professor. No entanto, admite que, em alguns momentos, os estagiários são chamados a participar de uma maneira mais efetiva os problemas ocorrentes nas unidades de ensino, por exemplo, assumir sala de aula na ausência de um professor, apesar de as unidades saberem que tal fato não deve acontecer. Mesmo com o discurso apregoado, a funcionária ressalta que isso acontece devido às condições objetivas de trabalho na escola, que hoje enfrenta um contexto de falta de professores e de muitas ausências cobertas por atestados médicos no campo do magistério, mas destaca que a responsabilidade, caso aconteça algum imprevisto, é remetida ao diretor e ao pedagogo e não ao estagiário. A funcionária ressalta ainda que, quando as substituições acontecem de uma maneira mais intensificada, o estagiário se dirige à Coordenação de Estágio e faz um relato por escrito apontando tal situação. A partir daí, é feita uma conversa com a unidade de ensino para saber o que está acontecendo.

No grupo focal os estagiários ressaltaram que a contratação vem para suprir uma demanda relacionada com a falta de professores e também com a quantidade de alunos nas unidades de ensino. Os estagiários esclarecem que fazem “de tudo”, participam de muitas atividades desenvolvidas nas unidades, como: confecção de murais, observação das crianças nos recreio etc.

Com relação às atividades a serem desenvolvidas, os estagiários informam que não há planejamentos com os professores e pedagogos. As ações a serem feitas são apenas informadas. Apesar disso, ressaltam o trabalho pedagógico, quando apoiado por um professor, como uma importante contribuição para sua formação.

⁴⁴ A funcionária esclarece que, para a contratação de estagiários, faz-se necessária uma agência integradora.

Com referência ao exposto pelos estagiários, temos as análises de Ventorim (2010, s/p) que descreve o estágio docente como uma “[...] inserção real em situação de trabalho docente e da articulação entre a prática e o estudo acadêmico”. Relacionando os aspectos levantados pelos estagiários com os apontamentos da autora, percebemos que, desenvolvendo atividades sem momentos de planejamento, o que acaba por dificultar momentos de reflexão a respeito do contexto de trabalho vivenciado, tendo de assumir turmas sem o devido acompanhamento, a articulação da prática com o estudo acadêmico acaba por ficar prejudicada.

Dessa maneira, podemos relacionar o contexto vivido pelos estagiários com a divisão do trabalho docente no interior da escola observada, a partir das novas regulações influentes nas políticas educacionais. Percebemos a inserção de um trabalhador docente no ambiente educativo a partir das demandas voltadas à expansão das matrículas na educação infantil e no ensino fundamental, tendo de desempenhar ações não planejadas previamente, estabelecidas de maneira hierárquica. No grupo focal, esses trabalhadores docentes ressaltam ainda que, em algumas unidades, são chamados para realizar trabalhos que não são feitos pelos demais trabalhadores docentes e até mesmo atividades como limpeza de almoxarifado e de armários de professores e, ainda, contagem de material de estoque das unidades.

Percebemos então que, dessa forma, o estágio não contribui de uma maneira muito significativa para a formação do futuro professor e que esses trabalhadores docentes acabam por se sentir frustrados, pois desenvolvem funções não pertinentes à sua formação.

Além da situação dos estagiários, temos ainda outras questões relacionadas com o trabalho docente que serão analisadas mais profundamente no próximo capítulo, a partir dos dados coletados no *survey*, das observações dos grupos focais e das entrevistas focalizando outros aspectos, com o objetivo de entender melhor em que condições acontece o trabalho docente no município de Vitória.

CAPÍTULO 3 – O PERFIL E A CONDIÇÃO DOS TRABALHADORES DOCENTES EM VITÓRIA: ANÁLISE DOS DADOS

Como vimos no capítulo anterior, as políticas educacionais implementadas em Vitória vêm no bojo das reformas da década de 1990, a partir das novas formas de regulação, centradas numa maior responsabilização das instituições educacionais e de seus trabalhadores docentes. Os impactos produzidos por tais políticas, no trabalho docente, podem ser observados nas várias atribuições remetidas aos trabalhadores docentes, que extrapolam o trabalho efetivo realizado em sala de aula sem, no entanto, serem garantidas as condições materiais necessárias para que o trabalhador docente desempenhe as suas atividades de maneira plena. Também podemos observar mudanças significativas no Plano de Cargo e Salários do Magistério, com perdas consideráveis para o trabalhador docente.

Na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil”, o Estado do Espírito Santo participou com um universo de cinco municípios. Os dados aqui apresentados e comentados foram coletados por meio de um *survey* aplicado em 23 escolas, localizadas no município de Vitória, capital do Estado.

Para maior aprofundamento da compreensão sobre a realidade da educação de Vitória, trazemos análises dos depoimentos retirados dos 19 grupos focais (6 realizados com os professores dos Centros Municipais de Educação Infantil, 6 desenvolvidos com os professores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, 6 com os assistentes de educação infantil e 1 com os estagiários), e nas seis entrevistas feitas com os gerentes das diversas gerências de ensino do município. Cabe destacar que, no âmbito da administração municipal, participaram 16 instituições educacionais: oito Centros Municipais de Educação Infantil e oito Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

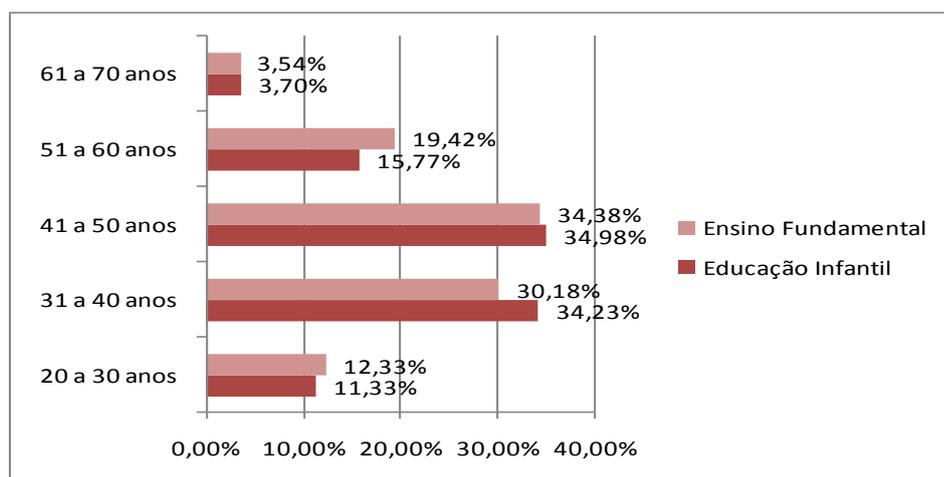
3.1 Perfil socioeconômico dos trabalhadores docentes do município

Para análise do perfil socioeconômico dos sujeitos docentes, atuantes no município de Vitória, de acordo com os dados coletados no *survey*, 98% dos trabalhadores da educação infantil são mulheres. No ensino fundamental, 81,3% são mulheres. Nos dois âmbitos, um pouco mais de 54% se declaram casados e cerca de 70% possuem filhos. Quanto à raça/cor,⁴⁵ temos que dentre os trabalhadores docentes atuantes na educação infantil, 42,12% se

⁴⁵ Nessa questão destacamos os maiores percentuais.

declararam brancos, 35,47% pardos, 19,7% negros; dentre os trabalhadores docentes do ensino fundamental, 46,46% se identificaram como brancos, 37,53% pardos, 13,65% negros.

Gráfico 4 — Faixa etária trabalhadores docentes participantes da pesquisa



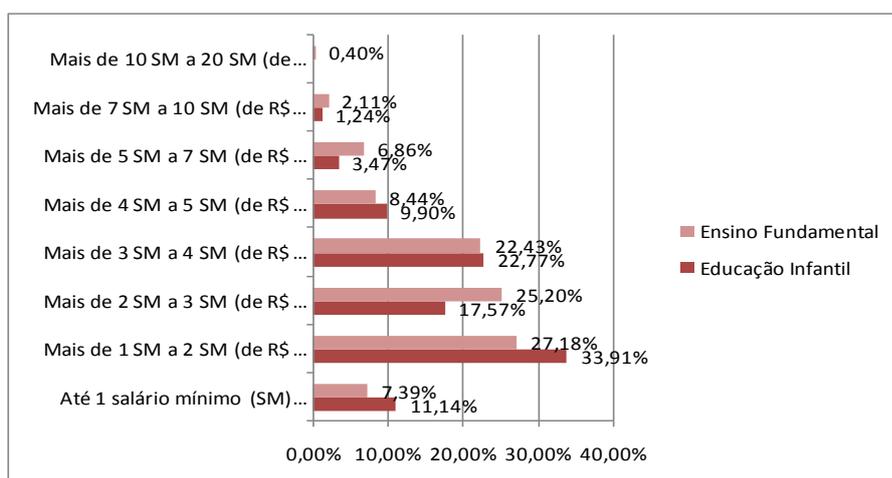
Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

De acordo com o gráfico, grande parte dos trabalhadores docentes se encontra na faixa etária compreendida entre os 31 e 50 anos. Tal dado permite-nos inferir o percentual significativo de trabalhadores com a faixa etária mais avançada, com maiores probabilidades de estarem próximos da aposentadoria. Essa conclusão exige do município um esforço sistemático de realização de novos concursos. O gráfico também sinaliza a baixa atratividade da carreira docente, pois temos um percentual pequeno de trabalhadores docentes com idade entre 20 e 30 anos.

Conforme citado no Capítulo 2, participaram da pesquisa 400 trabalhadores docentes atuantes na educação infantil e 760 trabalhadores docentes do ensino fundamental. Desse total, temos os dados relacionados com o mais alto nível de escolaridade que possuem. Entre os trabalhadores docentes da educação infantil, 73,15% possuem graduação; desse total, 63,3% têm pós-graduação. Cerca de 23% apresentaram como mais alto nível de escolaridade o ensino médio completo; 1,23% possui o ensino fundamental completo e 0,99% fundamental incompleto. Tem-se a mesma porcentagem para os que declararam possuir o ensino médio incompleto. Os percentuais dos trabalhadores docentes do ensino fundamental diferem pouco desses apresentados, 85% possuem graduação, desse total, 70,6% têm pós-graduação. Cerca de 14% informaram ter como mais alto nível de escolaridade, o ensino médio completo; 0,26% ensino médio incompleto; e 0,13% possui ensino fundamental incompleto. A partir

desses dados, entendemos que grande parte dos trabalhadores docentes participantes da pesquisa possui um bom nível de escolaridade.

Gráfico 5 — Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao salário bruto que recebem⁴⁶



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

A partir desses dados, é possível afirmar que os trabalhadores docentes, mesmo tendo um alto nível de escolaridade, ainda recebem um salário relativamente baixo, se compararmos com outras profissões. Mesmo assim, somente 58,91% dos trabalhadores docentes da educação infantil demonstraram insatisfação em relação aos seus provimentos, e 64,91% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental afirmaram sua insatisfação, sob a alegação de que a remuneração é injusta diante da dedicação dispensada ao seu exercício profissional. A condição financeira melhora um pouco quando observada pela renda da família: 41,86% dos trabalhadores docentes da educação infantil ficam na faixa de cinco a sete salários mínimos, e 40,51% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental afirmaram ter uma renda familiar de sete a dez salários mínimos. Cerca de 40% dos respondentes, nas duas etapas de ensino aqui pesquisadas, afirmaram ser o principal provedor da família (Gráfico 5).

⁴⁶ O salário mínimo aqui citado se refere ao ano de 2009, com os seguintes valores praticados: 1 SM (R\$ 465,00); 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00); 2 SM até 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00); 3 SM até 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00); 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00); 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.325,01 a R\$ 3.255,00); de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00); 10 SM a 20 SM (de R\$ 4.650,01 a R\$ 9.300,00).

3.2 Profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho

Contreras (2012, p. 82), a partir dos estudos de Hoyle (1980) e de Gimeno (1990), associa a profissão docente “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Conforme destaca o autor, os estudos acerca da profissão docente devem contemplar não somente o trabalho de ensinar, mas também as necessidades vivenciadas, bem como as pretensões expressas pelos trabalhadores docentes em frente à realização desse trabalho.

O autor, aprofundando a discussão, apresenta três dimensões importantes acerca da profissão. Elas são necessárias para a elaboração da concepção de autonomia. São elas: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Para os objetivos deste trabalho, iremos nos deter à terceira dimensão. O autor destaca que a competência profissional, entendida a partir de Giroux (1987) como uma competência intelectual e não somente técnica, não se refere apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também

[...] aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissão dos professores (CONTRERAS, 2012, p. 93).

A partir da análise do autor, percebemos que, para a constituição da profissão docente, é preciso que os professores desenvolvam um aprofundamento e ampliação do conhecimento profissional que possuem. Nesse sentido, a análise e reflexão sobre sua prática profissional se tornam imprescindíveis no processo.

Ampliando a discussão do tema, Contreras (2012) destaca ainda que, como o ensino é uma prática social que não depende somente da atuação do professor em sala de aula, mas também está relacionado com o contexto em que é exercido, deve-se levar em consideração “[...] a compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos” (CONTRERAS, 2012, p. 93).

Dessa forma, no âmbito dos recursos intelectuais importantes para o aprofundamento do conhecimento profissional, como é necessária sua ampliação e desenvolvimento, entendemos os espaços de formação inicial e continuada dos trabalhadores docentes como elementos que necessitam ser analisados nesse contexto.

Não menos importante, temos as condições de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores docentes como um elemento fundamental no debate referente à profissionalidade docente, visto que, conforme destacado pelo autor, o contexto acaba interferindo de maneira significativa no exercício profissional.

Assim, neste subitem, iremos analisar os aspectos relativos à formação inicial e continuada e as condições de trabalho relacionando-os com as categorias propostas para estudo nesta dissertação: jornada de trabalho, intensificação do trabalho docente, precarização das relações de trabalho e emprego e divisão técnica do trabalho.

3.2.1 Formação dos trabalhadores docentes de Vitória

No aspecto legal, atualmente, é exigido dos professores atuantes na educação básica no Brasil, nas etapas (fundamental e infantil), formação inicial e continuada, conforme da LDB, nº. 9.394/1996, em seus arts. 62, 63, 64 e 65, e pela Lei nº. 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/Capes.

Os artigos citados da LDB preveem a formação básica necessária em nível superior, incluindo a modalidade de curso normal superior, promovida por meio de regimes de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios, bem como a promoção de cursos voltados para a formação continuada. A lei também prevê o uso de tecnologias de educação a distância para a promoção tanto da formação inicial quanto da continuada, mas ressalta que a preferência é de que sejam realizadas na modalidade presencial.

A lei citada, no geral, apresenta avanços referentes à garantia da formação docente como compromisso público de Estado, bem como incluída em um projeto social político e ético. Além disso, prediz a atuação da Capes no fomento de projetos pedagógicos. Alguns problemas permanecem, por exemplo, a falta de dispositivos do regime de colaboração, quando não há a determinação do agente direto responsável pelo financiamento e a promoção das políticas.

No âmbito acadêmico, vários debates têm sido travados em torno da formação inicial e continuada dos professores, pois

[...] a formação inicial de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial na própria organização da educação nacional não só por ser um momento de entrelace entre o nível básico e o superior, mas também por representar o momento de inserção qualificada na escolarização, hoje cada vez mais necessária (CURY, 2003, p. 140).

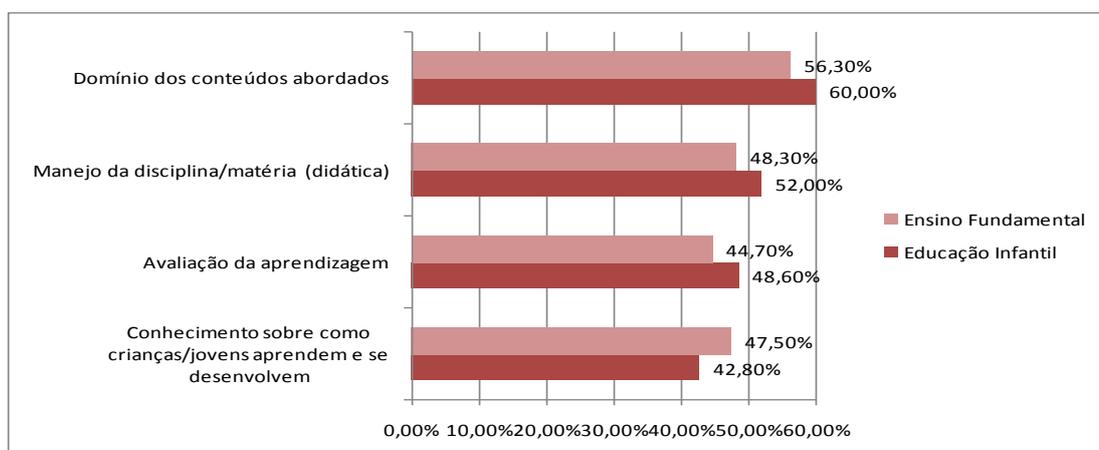
Apesar de percebermos avanços no aspecto legislativo, ainda temos alguns desafios relacionados com os espaços formativos ofertados aos estudantes interessados em seguir a carreira do magistério. Um deles se refere aos currículos dos cursos de licenciatura. No capítulo anterior, apresentamos as considerações de Saviani (2009) com relação aos currículos praticados nas licenciaturas, em que há o privilégio do conteúdo em detrimento da didática. A preocupação do autor se faz pertinente devido ao histórico formativo dicotômico em que as especializações universitárias se constituíram. Nesse modelo, os estudantes interessados em atuar na educação infantil e no ensino fundamental, formados nos Cursos de Pedagogia, teriam sua formação inicial baseada nos conteúdos a serem trabalhados com as crianças, secundarizadas as especificidades relacionadas com a didática.

Os aspectos referentes à formação inicial de professores, apontados por Saviani (2009), podem servir de análise aos dados coletados por meio do *survey* a respeito da formação no âmbito da pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil”. Como já apresentado, 81,14% dos trabalhadores docentes atuantes na educação infantil do município de Vitória declararam que possuem licenciatura plena em Pedagogia. Desse total, 15,4% com habilitação⁴⁷ em educação infantil. Dentre os trabalhadores docentes do ensino fundamental, 46,76% informaram ter cursado Pedagogia, 32% habilitados para atuação nas séries iniciais.

Para uma melhor compreensão dos dados sobre a formação inicial dos trabalhadores docentes participantes da pesquisa, podemos relacionar com outros dados coletados por meio do *survey*, que tratam a respeito do sentimento de preparação que esses trabalhadores docentes têm ao iniciar suas atividades na educação, conforme o gráfico a seguir:

⁴⁷ É importante destacar que antes da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006), o Curso de Pedagogia era dividido em habilitações que eram ofertadas a partir das condições de cada instituição de ensino.

Gráfico 6 — Distribuição dos sujeitos docentes quanto a estarem razoavelmente preparados/despreparados ao iniciar as atividades na educação



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

Há um dado preocupante nesse gráfico, quando temos que cerca de 50% dos trabalhadores docentes participantes da pesquisa, ao iniciarem sua carreira profissional, declararam estar razoavelmente preparados para o desempenho das atividades destacadas. Relacionando os dados apresentados acima com as reflexões feitas por Saviani (2009), percebemos que, na formação inicial dos trabalhadores docentes, além dos aspectos específicos relativos à didática, como o manejo da disciplina em sala de aula, aspectos também envolvendo o conteúdo vêm sendo negligenciados, por exemplo, o domínio dos conteúdos a serem trabalhados. Tal contexto gera entre os trabalhadores docentes, como vimos nos dados, um sentimento ainda pouco seguro de sua atuação profissional.

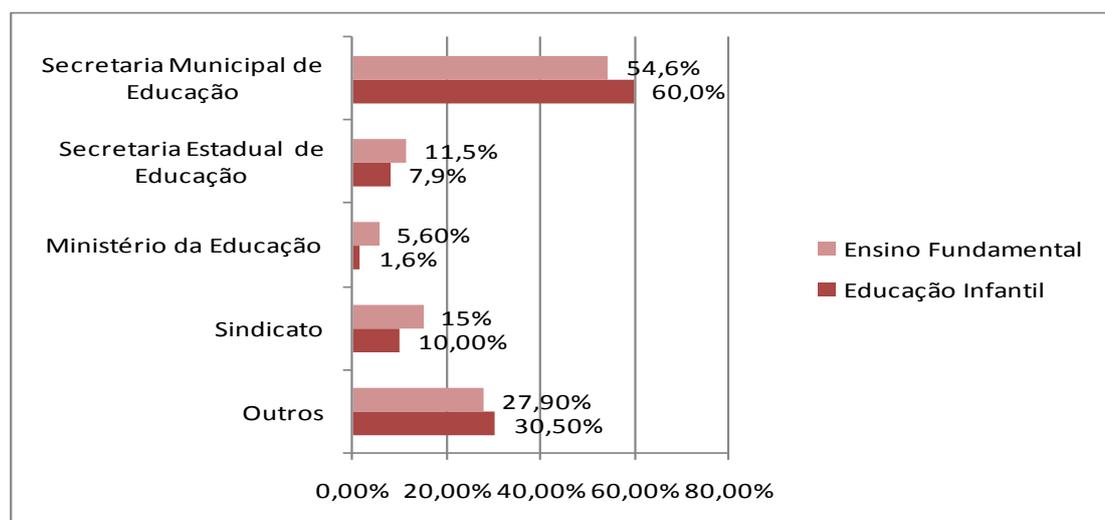
Portanto, como a formação continuada também é um importante aspecto relacionado com o trabalho docente, cabem, neste momento, algumas observações acerca dela.

A formação continuada para os trabalhadores docentes do magistério, garantida pela Lei n.º. 9.394/96, em seu art. 62, §1º, deve ser oferecida pela União, Estados e Municípios em regime de colaboração. No município de Vitória, a formação continuada dos servidores municipais é regulamentada pelo Decreto n.º. 12.840/2006. No campo específico da educação, na Lei n.º. 6.529/2006 constam as atribuições das Secretarias do município, dentre elas, a educação. Na Seção X, art. 12, IX, fica estabelecida, como atribuição da Secretaria de Educação, a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino. As formações promovidas pela Seme, de acordo com informações retiradas do *site* institucional da Prefeitura, são coordenadas pela Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação.

Ressaltados os âmbitos normativos legalmente estabelecidos no município, cabe, então uma análise dos dados coletados no *survey*, relacionados com as entrevistas realizadas com os

gerentes da Gerência de Formação Continuada e as considerações dos trabalhadores docentes apresentadas nos grupos focais. O gráfico a seguir revela que grande parte dos trabalhadores docentes participa dos espaços formativos promovidos pela Seme, muito mais que nos espaços oferecidos pelo Estado ou pela União.

Gráfico 7 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a participação em congressos, seminários e colóquios de educação para cada tipo de instituição promotora



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFGM, 2010.

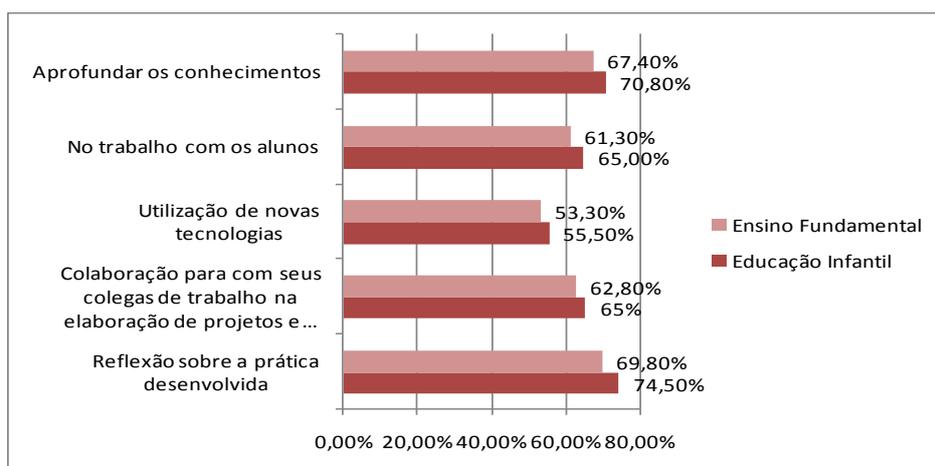
Em entrevista com a Gerente da Gerência de Educação Infantil, foi mostrado que a maioria dos cursos de formação continuada, proporcionados aos professores da educação infantil, é ofertada pela Seme. Na entrevista com o gerente de Formação Continuada do Ensino Fundamental, foi destacado que nem todos os programas formativos oferecidos pelo Governo Federal são promovidos pelo município, pois ocorrem algumas contradições teóricas relacionadas com a opção do município. O gerente destacou, ademais, que o município já vem construindo autonomia no que tange aos planejamentos dos espaços formativos e que, a partir disso, consegue ter um acúmulo de discussão referente à garantia desses espaços.

Apesar de o índice de participação ser alto, ainda temos um percentual significativo de trabalhadores docentes que não frequentam esses espaços formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (se analisarmos os dados apresentados no Gráfico 7). Nos grupos focais,⁴⁸ os professores relataram que, muitas vezes, não podem comparecer às formações, pois são realizadas no turno da noite, dificultando a participação de muitos.

⁴⁸ É importante destacar que os trabalhadores ressaltaram que iriam comentar mais sobre as formações do ano de 2011 e 2012.

Outro ponto levantado pelos trabalhadores docentes da educação infantil se refere à percepção de que as formações voltadas aos trabalhadores docentes das escolas municipais de ensino fundamental são promovidas em maior número, se comparadas com as formações ofertadas para os trabalhadores docentes da educação infantil. Nos grupos focais dos trabalhadores docentes do ensino fundamental, as demandas se referem à falta de temáticas que tratem mais do trabalho efetivo da sala de aula, com sugestão de atividades, jogos, que possibilitem aos professores o trabalho de uma maneira mais lúdica. Outro dado interessante diz respeito à participação em cursos de cerca de 80% dos respondentes das duas etapas de ensino, quando é garantida no calendário escolar. No gráfico a seguir, percebemos que os espaços formativos promovidos pela Seme são importantes para a maioria dos trabalhadores docentes.

Gráfico 8 — Distribuição dos sujeitos docentes quanto à contribuição dos espaços formativos previstos no calendário escolar



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

Ainda no aspecto da formação continuada, temos alguns dados do *survey* sobre o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais (NEEs). Tais dados nos indicam as necessidades de formação continuada dos trabalhadores docentes. Com relação ao atendimento, por parte dos trabalhadores docentes respondentes aos *survey*, das crianças com NEEs, apenas 29% dos respondentes da etapa educação infantil declararam trabalhar com essas crianças, enquanto, no ensino fundamental, esse percentual aumenta para 66,25%. Aos que trabalham,⁴⁹ foi perguntado quais as atividades específicas mais executadas no atendimento das crianças. A mais citada foi a adaptação das atividades propostas aos

⁴⁹ Destacamos os percentuais dos trabalhadores docentes do ensino fundamental, pois grande parte trabalha com crianças com NEEs.

alunos/crianças, 32% declararam desenvolver tal atividades; a segunda mais escolhida foi a adaptação e produção de materiais, com 20%; e a terceira atividade mais realizada pelos trabalhadores docentes é o reforço pedagógico, com 14,3%. Quando perguntados acerca da orientação específica que recebem para o desenvolvimento de tais atividades, 64,5% declararam não receber tal orientação.

Em entrevista com a gerente de Coordenação e Acompanhamento da Educação Especial, foram destacados diversos pontos relacionados com o atendimento dos alunos no âmbito da educação especial. O primeiro deles se refere à organização do atendimento das crianças feito na escola. De acordo com a gerente, o município segue a orientação nacional, buscando promover uma política de atendimento no turno de matrícula do aluno e também no contraturno, a partir da demanda observada. No primeiro turno, é previsto o trabalho articulado com o objetivo de promover uma aproximação dos alunos das proposições curriculares. Para isso, conforme a Coordenação, fazem-se necessários planejamentos realizados em conjunto pelo professor especialista e o professor regente. Esses momentos de planejamentos também podem ser usados para avaliações relacionadas com as necessidades de atendimentos individualizados, que ocorrem quando, a partir da avaliação dos professores, percebe-se a necessidade da saída desse aluno da sala de aula regular para atendimento numa sala com mais recursos pedagógicos.

No aspecto formativo, ainda na entrevista, foi ressaltada a promoção de encontros chamados de Acompanhamento Técnico-Pedagógico (ACTP), que são ações de aproximação do contexto das unidades de ensino. Nesse acompanhamento, é prevista a visita das equipes da Coordenação às unidades de ensino, promoção de cursos a serem oferecidos de acordo com a demanda apresentada pelos professores e pedagogos e encontros periódicos com os professores especialistas. E em alguns momentos com a participação dos diretores e pedagogos, os encontros são realizados por região, aglutinando as diversas áreas da educação especial ou focalizando uma área específica.

Com relação à abrangência dos cursos, a gerente reconhece que não é possível que todos os trabalhadores docentes participem, devido à necessidade de esses cursos serem realizados no horário de trabalho. Com relação ao alto índice de trabalhadores docentes que declararam não receber orientação para atendimento aos alunos especiais, foi afirmado que se tem procurado fazer um trabalho com os pedagogos, buscando atingir o coletivo dos trabalhadores docentes nas escolas, seja ele professor especialista, seja estagiário, seja assistente. A partir desse contexto, a Coordenação vem conversando com professores e pedagogos, no sentido de promover o trabalho coletivo voltado ao atendimento dessas

crianças, pretendendo a participação de todos os trabalhadores docentes da escola e, quando necessário, são realizadas visitas às escolas (na medida do possível, devido à relação quantidade de escolas/trabalhadores da equipe), promovendo reuniões para debate, inclusive com a participação de outras gerências/equipes da Seme.

A gerente informou que já participou de uma formação voltada para os assistentes, mas que tal fato não acontece periodicamente. Avaliou esse trabalho como ainda incipiente na Seme e afirmou que mudanças poderão ser observadas à medida que as equipes se envolverem. A gerente relatou que, em algumas escolas, os assistentes são totalmente responsáveis pelo atendimento das crianças e avaliou essa situação como péssima, pois tais trabalhadores docentes não participam efetivamente da elaboração da proposta pedagógica.

Com relação aos estagiários, a gerente esclareceu que são contratados para apoio pedagógico, e são fundamentais nesse processo. Ressaltou o estágio como espaço formativo voltado aos estudantes de graduação. Os estagiários devem receber orientação dos pedagogos e professores para o desenvolvimento de suas atividades.

Como avaliação geral, foi sinalizado que o município precisa avançar em alguns aspectos e é necessária uma relação mais estreita entre a Coordenação e as unidades de ensino. Outro ponto que precisa ser avançado se refere à ideia, ainda recorrente, do atendimento educacional voltado para as crianças deficientes, o que atualmente fica sob a responsabilidade de apenas um trabalhador docente.

Com relação às questões levantadas pela gerente, percebemos um esforço na tentativa de promover uma educação inclusiva no município de Vitória. Essa tentativa, no entanto, esbarra numa série de questões relacionadas com as concepções, formações e as condições de trabalho; faltam espaços voltados para a discussão da temática devido às condições de trabalho, falta de tempo para discussão entre os trabalhadores docentes da rede, não somente os professores especialistas; faltam trabalhadores docentes em quantidade suficiente para atendimento da demanda observada; permanência de uma divisão do trabalho no que diz respeito aos assistentes e aos estagiários. Percebemos, então, que as políticas acabam por ignorar as condições reais de trabalho.

Destacando ainda o aspecto formativo, cabe uma análise voltada à relação intrínseca necessária entre formação inicial e continuada. Pereira (2010) frisa a necessidade de superação da ideia da formação inicial e continuada entendidas como momentos estanques na constituição do trabalhador docente. Ambas precisam ser concebidas a partir da perspectiva de uma continuidade intrinsecamente relacionada com a formação docente e indissociável das condições de trabalho com que tais trabalhadores docentes se deparam. De acordo com o

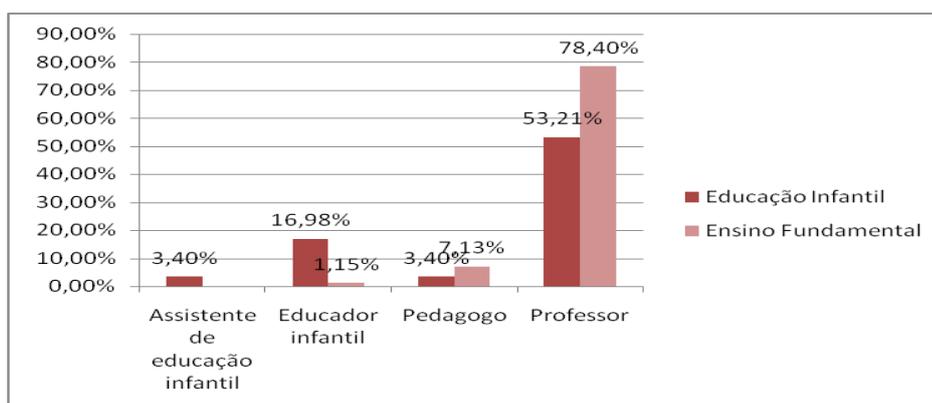
autor, os estudos sobre as formações precisam considerar as condições de trabalho, pois senão correremos o risco de culpabilizar os trabalhadores docentes pelas deficiências relacionadas com a sua formação. O autor questiona de que maneira a escola, se garantidas as condições necessárias à realização do trabalho docente, pode se tornar um espaço primordial para o desenvolvimento profissional e se constituir como um importante campo de construção coletiva de saberes e práticas. O autor ainda destaca:

A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo. Tem-se, então, a ideia da escola como um ‘projeto’ permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo. É importante ressaltar que a pesquisa – investigação sobre a escola, o currículo, a sala de aula, os processos de ensino-aprendizagem por meio da utilização de métodos e instrumentos da pesquisa qualitativa para resolver problemas advindos da prática pedagógica é uma atividade fulcral nesse tipo de formação e desenvolvimento profissional (PEREIRA, 2010, s/p).

3.2.2 Carreira dos trabalhadores docentes em Vitória

Com relação à carreira, os dados apontam que 65,93% dos trabalhadores docentes atuantes no município de Vitória, na educação Infantil, prestaram concurso público para trabalhar na rede e 34,07% possuem contrato temporário. Dentre os trabalhadores docentes do ensino fundamental, 57,31% são concursados e 42,69% não são concursados. Esse peso maior de contratados no ensino fundamental deve ser associado à especificidade da segunda etapa do ensino fundamental, com um número maior de disciplinas por professor. O gráfico a seguir mostra que a maioria dos concursos é voltado para o cargo de professor regente de sala.

Gráfico 9 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto à função para a qual foram concursados na rede

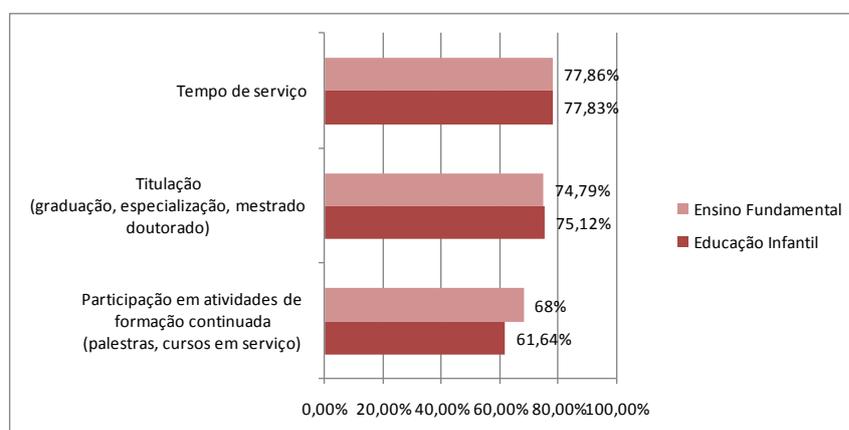


Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

No que se refere ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho estabelecido nas unidades de ensino pesquisadas, os dados apontam que 62,81% dos trabalhadores docentes da educação infantil declararam ser estatutários (concursados); 21,67% informaram que estão na condição de temporário/substituto/designado; 7,88% são estagiários; 6,65% trabalham com carteira assinada. Dentre os trabalhadores docentes do ensino fundamental, 56,37% são estatutários; 36,27% temporário/substituto/designado; 5,12% estagiários; 1,58% trabalha com carteira assinada.

Ainda de acordo com os dados coletados, em contrapartida, apenas 59,44% dos trabalhadores docentes da educação infantil e 52,24% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental afirmaram que foram contemplados com um Plano de Carreira. Desses, 90,54% (trabalhadores docentes da educação infantil) e 98,17% (trabalhadores docentes do ensino fundamental) disseram que o plano ao qual estão vinculados é do quadro do magistério e 9,48% (trabalhadores docentes da educação infantil) e 1,83% (trabalhadores docentes do ensino fundamental) afirmaram não ser.

Gráfico 10 — Distribuição dos aspectos mais valorizados⁵⁰ no plano de cargos e salários dos sujeitos docentes



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

Quanto à satisfação com a carreira, 60,17% dos trabalhadores docentes da educação infantil afirmaram que estão satisfeitos por se tratar de uma carreira que lhes permite progressão profissional; 12,71% declararam-se insatisfeitos, pois a carreira não lhes possibilita progredir profissionalmente; 5,08% se mostraram indiferentes; e 4,66% disseram que se sentem estagnados, pois já alcançaram a melhor posição que a carreira pode lhes oferecer.

⁵⁰ É importante informar que nessa questão os trabalhadores poderiam escolher até três opções. As destacadas no gráfico foram as mais significativas.

Dentre os trabalhadores docentes do ensino fundamental, as proporções praticamente permanecem com 50,13% satisfeitos por se tratar de uma carreira que lhes permite progressão profissional; 16,97% declararam-se insatisfeitos, pois a carreira não lhes possibilita progredir profissionalmente; 6,68% informaram que se sentem estagnados, pois já alcançaram a melhor posição que a carreira pode lhes oferecer; 2,83% declaram-se indiferentes. Ao cruzar esses dados com o tempo de trabalho na educação pública, observamos que o nível de satisfação diminui quando o trabalhador docente alcança mais de 21 anos de trabalho.

Tabela 6 — Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao tempo de serviço na educação pública

Anos de trabalho na educação pública	Educação Infantil	Ensino Fundamental
De 1 mês a 3 anos	27,72%	21,9%
De 3,5 anos a 10,5 anos	28,68%	28,34%
De 11 anos a 20 anos	26,19%	28,75%
De 21 a 30 anos	15,22%	17,71%
De 31 a 47 anos	2,25%	3,36%

Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

Com relação à progressão, os trabalhadores docentes demonstram satisfação. No entanto, o mesmo não acontece quando se avalia o salário, como já apontado neste trabalho, pois esse é tido como inferior à sua dedicação. Assim, percebemos que a progressão funcional possibilitada pelo plano de carreira é considerada positiva, mas não acompanha os anseios dos trabalhadores docentes quando considerado o salário recebido.

Essa questão foi levada aos grupos focais e a avaliação feita se refere à vantagem com relação do plano praticado no município de Vitória, se comparado com os de outros municípios da Grande Vitória.⁵¹ Outro ponto abordado pelos professores diz respeito ao pagamento das perdas salariais repostas pelo governo João Coser,⁵² bem como às progressões por antiguidade que não vinham sendo pagas pela gestão anterior.

Mesmo com os dados apontando uma avaliação positiva, os professores participantes dos grupos focais apresentaram algumas perdas relacionadas com a progressão funcional nos últimos anos, comentadas no Capítulo 2. Além das progressões, ainda tem a questão salarial referente aos vencimentos pagos ao magistério que são baixos. Os aumentos garantidos na progressão não acompanham o aumento das despesas pessoais dos trabalhadores docentes. Os

⁵¹ Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha.

⁵² Eleito para prefeito de Vitória, em 2004, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e reeleito em 2008.

professores também ressaltam a falta de espaços de discussões sobre o plano, uma vez que, quando há uma reformulação, essa já vem imposta, sem possibilidades de discussões.

Os professores acreditam que, para melhorar o Plano de Carreira, é preciso uma melhor valorização financeira, a inclusão de outras vantagens, por exemplo, plano de saúde, *ticket* alimentação, vale-transporte, insalubridade, maiores garantias quanto à atenção ao trabalhador docente adoecido (com depressão, problemas na voz etc.).

3.2.3 *Condições de trabalho dos trabalhadores docentes do município*

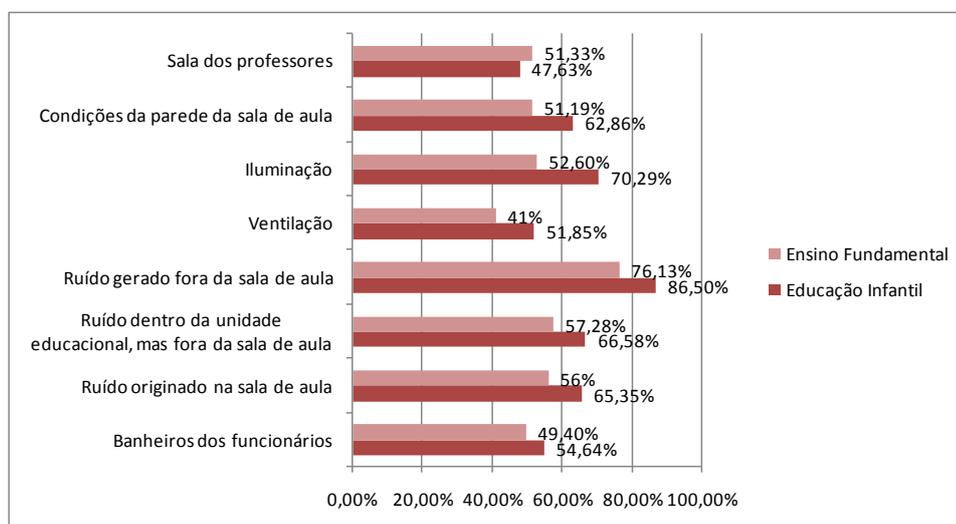
Como já apontado nesta dissertação, as condições de trabalho compreendem os insumos materiais, as estruturas físicas, o apoio e o contexto onde esse trabalho é exercido. Dessa maneira, os dados a seguir abordam as condições de trabalho a partir das categorias propostas para o estudo (condições de trabalho, jornada de trabalho, intensificação do trabalho docente, precarização das relações de trabalho e emprego e divisão técnica do trabalho), vivenciadas pelos trabalhadores docentes que atuam no município.

As condições concretas de trabalho vivenciadas no município de Vitória podem ser relacionadas com os dados referentes ao quantitativo de crianças atendidas pelos trabalhadores docentes. Nesse sentido, 57,14% dos trabalhadores docentes da educação infantil declararam que trabalham com 20 a 30 crianças. No ensino fundamental, 82% afirmaram trabalhar em um número entre 20 a 40 alunos. Enquanto isso, 70% dos trabalhadores docentes das duas etapas disseram que recebem acompanhamento pedagógico.

Nos grupos focais, os trabalhadores docentes citados pelos professores que dão esse apoio são os pedagogos e, no caso da educação infantil, os assistentes, tidos como imprescindíveis no trabalho com as crianças menores. Dentre os professores do ensino fundamental, os outros trabalhadores docentes citados foram: bibliotecário, professor do laboratório de informática, pedagogos, estagiários (apoio ao trabalho com os alunos deficientes).

No aspecto físico, os dados relacionados com a estrutura das unidades educacionais revelam particularidades significativas para o benefício ou não da atividade do trabalho. Algumas pesquisas mostram o adoecimento do trabalhador docente se apresentando também devido ao barulho existente nas instituições educacionais em consequência da localização da instituição e/ou de sua arquitetura. Nesse sentido, apresentamos no gráfico a seguir alguns dados coletados no *survey* sobre a infraestrutura das instituições.

Gráfico 11 – Distribuição dos sujeitos quanto à avaliação (desprezível/razoável⁵³ e excelente/bom) das condições físicas das unidades de ensino

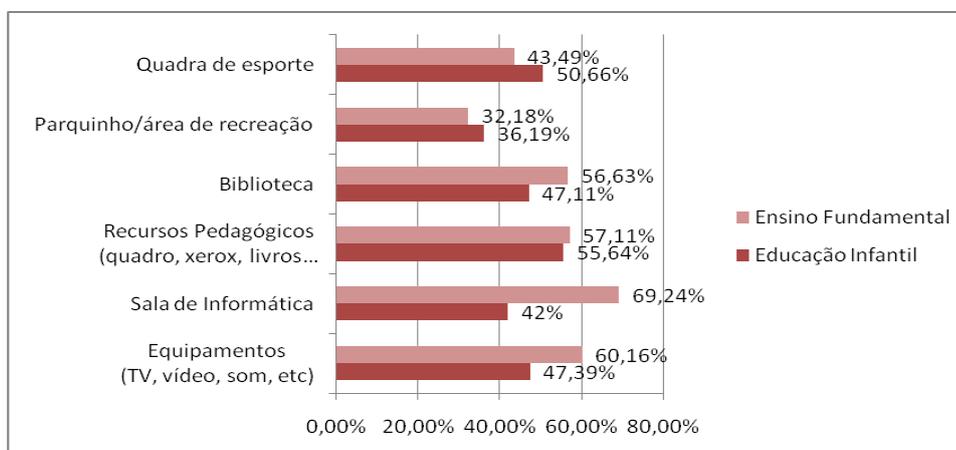


Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

Como podemos perceber nesse gráfico, a maioria dos itens abordados no *survey* foi avaliada positivamente. Percebemos então que os trabalhadores docentes participantes da pesquisa avaliam que as condições físicas das unidades de ensino em que atuam são boas.

Além das condições físicas das unidades de ensino, a maioria dos trabalhadores docentes, respondentes do *survey*, fez também uma avaliação positiva dos recursos pedagógicos disponíveis, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Distribuição dos sujeitos quanto à avaliação (excelente/bom) dos materiais de uso pedagógico



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010

⁵³ Essas opções se referem ao item ruído.

Também com relação aos materiais de uso pedagógico, a avaliação foi positiva.

Apesar de os dados apontarem uma avaliação boa com relação à estrutura das unidades de ensino e dos materiais pedagógicos nos grupos focais, deparamo-nos com algumas necessidades colocadas pelos trabalhadores docentes no que se refere à falta de salas específicas voltadas para o planejamento de suas atividades.

Outros dados que nos ajudam a refletir sobre as condições de trabalho se reportam à jornada de trabalho. Primeiramente, apresentamos os dados relacionados com o número de unidades de ensino em que os trabalhadores docentes atuam: 43% dos trabalhadores docentes da educação infantil e 53% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental declararam que trabalham em mais de uma unidade de ensino. Também lhes foi perguntado qual o tempo médio dispensado para locomoção entre as unidades educacionais: 75,28%, dentre os trabalhadores docentes da educação infantil, e 71%, dentre os trabalhadores docentes do ensino fundamental declararam que gastam entre 15 e 60 minutos. Em relação ao tempo disponível para almoço, 64,41% desses trabalhadores docentes da educação infantil e 59% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental indicaram possuir entre 30 e 60 minutos.

Ademais, 52% dos trabalhadores docentes da educação infantil e 66% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental sempre levam atividades para casa. Com relação ao tempo gasto em casa para o cumprimento dessas atividades, 71,19% dos trabalhadores docentes da educação infantil e 63% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental declararam que gastam entre uma e cinco horas. Tal dado aponta que as cinco horas pagas para estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos/crianças e pais de alunos, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras, é insuficiente para a maioria dos respondentes.

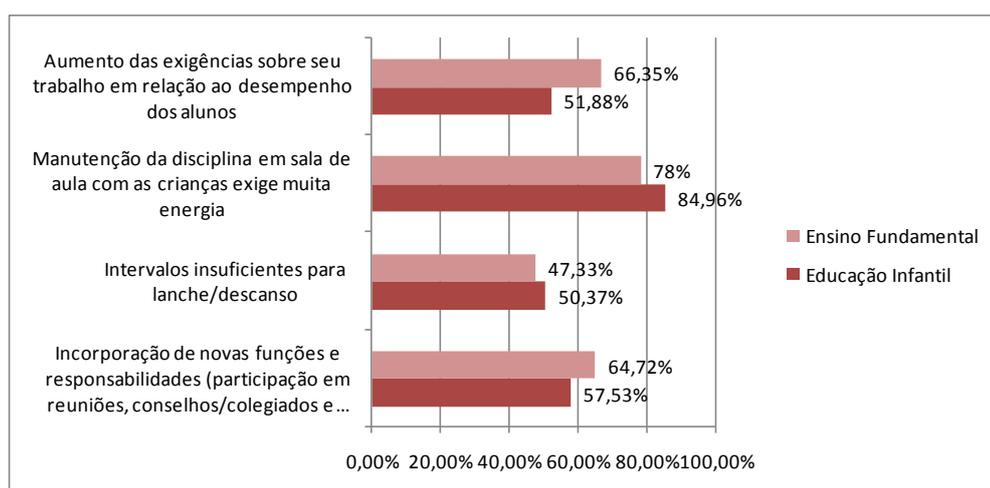
Relacionando com as problematizações trazidas por Dal Rosso (2010), percebemos que os trabalhadores docentes acabam por despender de seu tempo livre para a realização de atividades vinculadas ao seu trabalho. Isso representa uma perda para os trabalhadores docentes, pois “[...] dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes” (DAL ROSSO, 2010, s/p).

As questões relativas à intensificação do trabalho docente foram abordadas nos grupos focais. Com relação ao tempo dedicado ao planejamento, os professores relataram que houve um avanço grande relativo à garantia dos horários de planejamento, no entanto esse horário acaba por não ser suficiente devido à quantidade de atividades (busca de material, confecção de cartazes, preenchimento de acompanhamento de turmas, cuidados com as crianças que exigem muita atenção etc.) que precisam realizar nesse tempo estabelecido. Outro ponto

abordado se refere à falta de espaços para o professor para conversar com os pais, com o pedagogo, confeccionar materiais para sua aula e para planejar. Também citaram as altas temperaturas devido à estrutura física de algumas unidades de ensino que funcionam em espaços provisórios e, ainda, a implementação de programas (por exemplo, o Tempo Integral) sem as devidas adequações físicas necessárias. Os professores também ressaltaram a dificuldade de acesso a equipamentos, como computador, impressora e a falta de tempo para planejar projetos contextualizados que possibilitem o aprofundamento no conteúdo estudado. Por fim, também citaram a dificuldade de planejar atividades de acordo com as especificidades dos alunos.

O gráfico a seguir, elaborado a partir dos dados coletados no *survey*, apresenta algumas práticas comuns no cotidiano da instituição que podem levar o trabalhador docente a um sentimento de impotência, pois o número excessivo de tarefas deve ser cumprido dentro de um tempo limitado. Nos grupos focais, os trabalhadores docentes relataram possuir um cronograma a cumprir, precisando alcançar os objetivos traçados na diretriz curricular do município. Essa intensidade de tarefas e, por sua vez, o desgaste podem levar a uma intensificação do trabalho.

Gráfico 13 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com os enunciados que podem indicar uma intensificação do trabalho docente



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010

Somado a esses dados, temos ainda um que se refere à mudança do perfil dos alunos, em que 69,6% dos trabalhadores docentes da educação infantil e 74% dentre os trabalhadores docentes do ensino fundamental declararam perceber uma mudança no perfil dos alunos. Tais dados podem revelar algumas questões sociais da atualidade que adentram a instituição

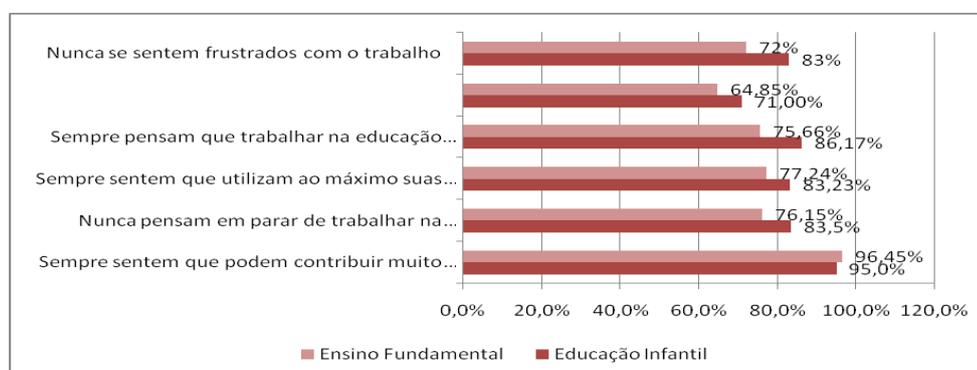
educacional e as necessidades (e, como consequência, um estresse do trabalhador docente) de alterar sua dinâmica profissional.

A intensificação do trabalho docente também foi abordada nas entrevistas realizadas com as gerentes da educação infantil e do ensino fundamental. No caso da educação infantil, a gerente ressaltou que tal intensificação vem ocorrendo devido à nova postura adotada pelo município voltada para “o educar” e não somente para “o cuidar”. Essa mudança, de acordo com a gerente, desperta nos trabalhadores docentes um desejo de se aperfeiçoarem. Assim, eles levam as atividades para casa motivados pelo anseio de melhoria de seu trabalho ou, talvez, devido à falta de organização do tempo de planejamento do professor. Já a fala da gerente do ensino fundamental leva a inferir que a intensificação pode estar ocorrendo, porque os trabalhadores docentes estão pressionados pelos índices de avaliação da escola.

Os dados apresentados mostram que os trabalhadores docentes vêm tendo seu trabalho intensificado, a partir de novas exigências que são agregadas às atividades pedagógicas. Essas exigências, conforme podemos observar nas entrevistas com as gerentes, não vêm acompanhadas da oferta de um tempo maior para seu melhor desenvolvimento e nem de uma melhor remuneração, o que ocasiona um estresse do trabalhador. Ou seja, os problemas da escola devem ser resolvidos *pela* escola, mediante avaliações quantitativas, não levando em consideração outros fatores que influenciam o trabalhador docente.

Ao mesmo tempo em que ocorre uma intensificação do trabalho, os respondentes apresentaram uma perspectiva positiva com relação à atividade realizada, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 14 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto à vivência profissional⁵⁴



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010

⁵⁴ Nesse gráfico os valores referentes às frequências Sempre e Frequentemente foram somadas.

Apesar dessa perspectiva positiva com relação ao trabalho que realizam, os trabalhadores docentes possuem uma análise crítica com relação ao contexto em que atuam. Dessa maneira, 82,7% dos trabalhadores docentes da educação infantil e 84,6% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental afirmaram que sempre/frequentemente sentem que seu trabalho seria mais eficiente se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis.

Tais sentimentos positivos podem estar relacionados com a importância dos processos de escolarização na atualidade e a centralidade do papel do trabalhador docente nesse processo. As pesquisas de Tardif e Lessard (2011) sinalizam a centralidade dos agentes escolares na organização socioeconômica do trabalho. Os autores afirmam que o setor educacional, juntamente com os sistemas de saúde são algumas das principais cargas orçamentárias dos estados nacionais. Para além das análises voltadas à economia, os autores abordam a centralidade da escolarização na renovação das funções sociotécnicas e na propagação dos conhecimentos. O ensino, nesse sentido, acaba por se mostrar extremamente significativo não apenas no aspecto econômico, mas também no político e cultural, constituindo-se como um importante agente nos processos de socialização e de formação na modernidade.

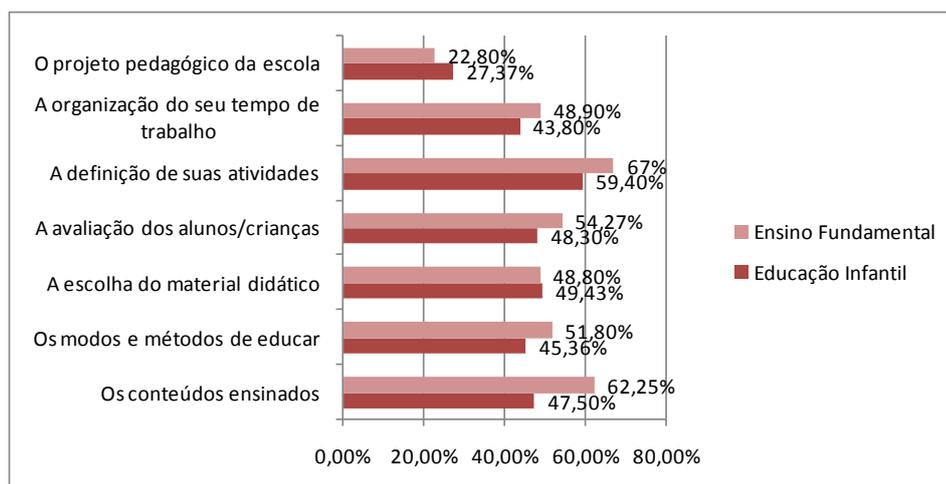
3.2.3.1 Autonomia do trabalhador docente a partir das novas regulações do sistema educativo

Os dados coletados no âmbito desta dissertação nos revelam questões importantes sobre a autonomia do trabalhador docente da educação infantil e do ensino fundamental que, por sua vez, podem sinalizar um consenso nessas duas etapas da educação básica. Acabam por revelar, assim, o quadro do trabalho docente no município após as reformas da década de 1990 e suas novas formas de regulação.

Conforme o gráfico a seguir, elaborado a partir dos dados coletados no *survey*, percebemos que a maioria dos trabalhadores docentes considera ter controle sobre aspectos referentes às questões pedagógicas da unidade de ensino. Tal impressão só não é sentida na mesma proporção, quando se trata do projeto político-pedagógico. Esses dados revelam uma frágil participação do trabalhador docente na gestão educacional ou a ausência de um projeto pedagógico orientador do trabalho escolar. Com relação à maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades, 82,63% dos respondentes da educação infantil e 86% dos

respondentes do ensino fundamental declararam perceber tal fenômeno na unidade educacional em que atuam.

Gráfico 15 — Distribuição dos sujeitos docentes que consideram ter muito controle sobre as questões pedagógicas



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

Esses dados representam o sentimento do trabalhador docente no que diz respeito aos mecanismos que ele acredita controlar. Esse sentimento vem no âmago, conforme destaca Ferreira (2012), da construção histórica da profissão docente assentada numa formação específica e na autonomia do trabalho, apesar dos baixos salários. No entanto, conforme enfatiza a autora, a partir da década de 1990, “[...] o controle se tornou mais sutil, garantido por uma autonomia instrumental e individualista” (FERREIRA, 2012, p. 50). Nessa lógica, o professor acredita continuar desenvolvendo seu trabalho com autonomia, mesmo ciente de que este será submetido aos instrumentos de avaliação elaborados em instâncias superiores. De acordo com os dados, 60% dos trabalhadores docentes responderam existir, hoje, maior controle sobre suas atividades. Essa mesma taxa foi observada quando os respondentes não reconheceram pressão para cumprir novas práticas, pois, a incorporação de novas responsabilidades, para 90% deles, ocorre de maneira natural e 80% afirmaram que não se sentem constrangidos a mudarem sua forma de trabalho.

Tais dados podem revelar o sentimento de autonomia existente no trabalho docente que afasta qualquer hipótese de esses trabalhadores docentes exercer uma atividade de maneira forçada. Ademais, o espírito democrático que passou a veicular nas instituições educacionais, a partir da CF de 1988, ajudou sobremaneira no fortalecimento da autonomia da atividade docente.

Essa dinâmica observada demonstra que as recentes políticas educacionais, reconhecidas como influentes no trabalho pedagógico, vêm imprimindo nos trabalhadores docentes uma maior responsabilização. Ao mesmo tempo em que vêm percebendo a incorporação de novas funções e responsabilidades, eles não se sentem forçados a dominar novas práticas; ao mesmo tempo em que se adaptam às novas exigências e se sentem responsáveis pelos índices educacionais, não se sentem constrangidos a mudar sua forma de trabalho. Ou seja, mesmo com a incorporação de novas responsabilidades, adaptando-se às novas exigências e percebendo a influência das políticas educacionais sobre seu trabalho, os trabalhadores docentes ainda acreditam que sua forma de trabalho não está sendo modificada.

Ball (2002) nos ajuda a compreender melhor essas questões quando apresenta a dinâmica das recentes reformas educacionais e sua influência na subjetividade dos professores e nas relações estabelecidas entre eles. O autor ressalta o deslocamento do modelo burocrático-profissional para o modelo gerencial. No primeiro, os métodos de controle estão mais aparentes, o que possibilita a manifestação das contradições de maneira mais visível. No modelo gerencial, o controle não se encontra tão aparente, uma vez que, “[...] as responsabilidades de gestão são delegadas e o espírito de iniciativa e a capacidade de resolver problemas são altamente valorizados” (BALL, 2002, p. 9). Ainda segundo o autor, outros modelos de controles são adotados, por exemplo, “[...] sistemas de avaliação/apreciação, definição de metas/objetivos, comparações de rendimentos/produção” (BALL, 2002, p. 9). Essas mudanças acabam por resultar numa naturalização do modelo gerencial, o que contribui para uma internalização nas subjetividades dos trabalhadores docentes. Esses, por conta da dinâmica cotidiana, acabam por reproduzir os modelos gerenciais sem muitos espaços de reflexão. Em resumo, conforme sintetiza Ferreira (2012, p. 50):

[...] a introdução, na década de 1990, das novas formas de regulação do trabalho educativo, geralmente assentadas na gestão de resultados e na ênfase na eficiência e eficácia dos serviços oferecidos à sociedade, fez da escola o núcleo da gestão e, entre os trabalhadores, o controle se tornou mais sutil, garantido por uma autonomia instrumental e individualista.

Portanto, como as atividades docentes são ampliadas com a permanência da organização do trabalho escolar, tal qual se encontra, percebemos que a autonomia desse trabalhador docente se torna relativa, pois, com tantas atividades para cumprir e também com a pressão recebida dos órgãos centrais, ao trabalhador docente ficam ainda mais restritos os espaços destinados aos estudos e reflexões necessários ao desempenho da prática pedagógica. Dessa forma, a gestão democrática concebida pelos movimentos em defesa da escola pública, num contexto em que os trabalhadores docentes e os pais teriam tempo de debater as questões

relacionadas com a comunidade escolar, torna-se um pouco distante. Tal fato pode ser confirmado a partir dos dados concernentes à participação dos pais na gestão dos problemas cotidianos da unidade educacional: 61% dos trabalhadores docentes da educação infantil e 75% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental discordaram da afirmação de que os pais são bastante participativos e contribuem na gestão dos problemas cotidianos da unidade educacional.

Por sua vez, no que diz respeito à participação política dos trabalhadores docentes, temos os dados da filiação sindical: 55,34% dos trabalhadores docentes atuantes na educação infantil responderam ao *survey* afirmando que não estão filiados a sindicato; no ensino fundamental também temos um percentual significativo de trabalhadores docentes que declararam que não são filiados ao sindicato, 47,58%. Com relação à atuação do sindicato, 44,57% dos trabalhadores docentes da educação infantil e 52% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental avaliaram como fraca essa atuação. Esse fraco desempenho sindical dos respondentes é emblemático do período atual, pressionado pela nova ordem global que reestruturou o trabalho, intensificando sua fragmentação e flexibilização.

Para além dos sindicatos, nos grupos focais foram questionados os espaços existentes para discussão coletiva, com o objetivo de pensar as questões relacionadas com a prática profissional. Os professores relataram que esses momentos são raros, mas acontecem nos intervalos de aulas, em reuniões nas unidades de ensino, nas formações, nas assembleias e em encontros promovidos pelos sindicatos. Também foram relatadas as dificuldades de participação nas assembleias sindicais, devido à reposição das horas que necessitam fazer caso participem dessas reuniões.

3.2.3.2 *Divisão técnica do trabalho docente*

Conforme apresentado no Capítulo 1, a divisão técnica do trabalho docente necessita ser estudada a partir do contexto social em que está inserida. No caso brasileiro, essa divisão precisa ser analisada no viés dos desequilíbrios da estrutura social e econômica. Oliveira (2009, p. 17) aponta que, atualmente, as políticas educacionais concebem a escola como um espaço de promoção da justiça social. A autora complementa:

Tal noção se evidencia nas políticas educativas adotadas em nível internacional, em diferentes países e continentes, atribuindo à escola novas funções sociais, muitas vezes de caráter assistencial. Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes.

A partir das políticas educacionais elaboradas mais recentemente, a instituição educacional é concebida como uma importante instituição na resolução das contradições sociais (OLIVEIRA, 2009). Na tentativa de amenizar os efeitos das contradições sociais, tem-se um fato importante no que se refere à expansão da escolarização no Brasil — a partir da década de 1960 —, o que possibilitou a escola fazer “[...] parte da vida dos indivíduos na modernidade, determinando suas condições de inserção social, seu grau de cidadania, sua relação com o trabalho, com o mundo” (OLIVEIRA, 2009, p.18).

Dessa maneira, em 2006, com a Lei nº. 11.274/2006, amplia-se para nove anos a obrigatoriedade escolar, e a matrícula passa a ser obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade. Recentemente, a escolarização obrigatória foi ainda mais estendida, pela Emenda Constitucional nº 59/2009, tendo como indispensável a matrícula para alunos entre 4 a 17 anos.

Vieira (2011) ressalta que tal emenda coloca o Brasil no grupo de países que possuem maior tempo de obrigatoriedade escolar. Essa emenda é importante no processo de universalização e democratização do acesso à educação infantil e, do mesmo modo, para a garantia dos programas suplementares voltados para todas as etapas da educação básica. A análise da ampliação da escolaridade obrigatória ainda precisa ser mais aprofundada, pois se trata de uma política recente da história educacional brasileira. Contudo, podemos fazer algumas considerações a respeito da realidade vivenciada pelos trabalhadores docentes nesse contexto.

Um desses aspectos está relacionado com a divisão do trabalho escolar, uma vez que, conforme já sinalizado, a ampliação da escolaridade obrigatória não vem sendo implementada com outros mecanismos primordiais e necessários à consolidação de uma educação de qualidade — voltada para as crianças que estão ingressando nas unidades de ensino.

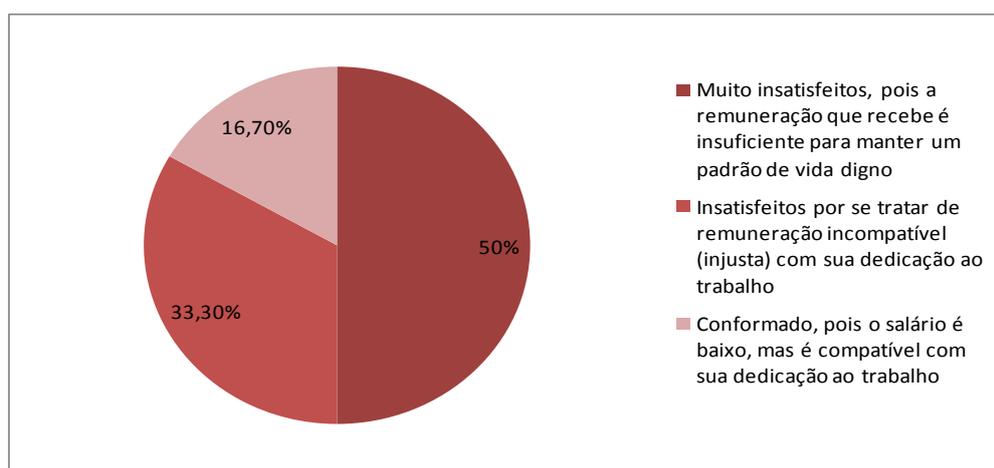
Levasseur e Tardif (2004) nos ajudam na análise dessa categoria com estudos das experiências em outros países, nas quais se observa uma concepção estritamente financeira na execução de políticas voltadas à contratação de diversos agentes, que não professores. Tais políticas são realizadas no bojo das novas regulações, afetando o trabalho docente. No caso do município de Vitória, com a divisão do trabalho pedagógico e a contratação de trabalhadores docentes com formação não diretamente vinculada ao fazer pedagógico, inseridos num regime estatutário diferenciado do magistério e com salários inferiores aos dos professores.

A divisão técnica do trabalho na escola, no município, pode ser observada de maneira mais pontual, conforme destacado no Capítulo 2, na contratação dos assistentes de educação

infantil e, de uma certa maneira, pela situação dos estagiários. Destacaremos, neste momento, alguns dados coletados no *survey* relacionados com a carreira e as condições de trabalho vivenciadas por esses trabalhadores docentes. Tais dados nos ajudam também na análise da precarização do trabalho docente no município de Vitória.

Como apontado no Capítulo 2, com relação ao salário dos assistentes, mesmo possuindo formação em nível superior, eles são submetidos a salários inferiores, se comparados com o quadro do magistério. Em relação aos salários, 66,7% recebiam entre um e dois salários mínimos. No gráfico a seguir, a maioria declarou sua insatisfação com a remuneração recebida.

Gráfico 16 — Distribuição dos sujeitos docentes (assistentes de educação infantil) quanto à satisfação relacionada com o salário



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010

Em geral, definiu-se que, assim como os demais trabalhadores docentes respondentes do *survey*, a maioria dos assistentes (80%) também considera que a progressão por tempo de serviço e a titulação são os aspectos mais importantes do plano de cargos e salários. Nessa mesma questão, temos, ainda, a avaliação de desempenho, apontada por 40% dos respondentes como o aspecto mais valorizado desse plano.⁵⁵ Quanto ao grau de satisfação com relação à carreira, 60% se declararam insatisfeitos, pois não lhes é permitido progredir profissionalmente. Por sua vez, para o futuro, a maioria dos assistentes pretende mudar de função e/ou procurar uma melhor formação.

⁵⁵ É importante destacar que como nessa questão de múltipla escolha, os trabalhadores poderiam marcar até três opções, os percentuais, se somados, podem ultrapassar os 100%.

Além disso, também como os demais trabalhadores docentes que responderam ao *survey*, o intervalo para lanche/descanso é insuficiente (66,7%). Mas, diferentemente do quadro do magistério, há uma taxa de 50% de respondentes que afirmaram se sentirem forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades. E, ainda, 50% declararam que se sentem responsáveis pelos índices classificatórios obtidos nas avaliações realizadas pelo Governo Federal, Estadual e/ou Municipal.

Esses dados colaboram na hipótese de que, mesmo estando inseridos num regime burocrático diferenciado dos professores, os assistentes acabam por sinalizar que vivenciam os mesmos processos contraditórios vividos pelos professores. Tal fato decorre da natureza da função relacionada com o trabalho pedagógico.

Nos grupos focais, os assistentes ressaltaram que se sentem responsáveis pelos índices atribuídos à escola em que atuam, pois participam ativamente do trabalho pedagógico, construindo relações com as crianças e com os demais trabalhadores docentes, o que contribui para um sentimento de pertença no que concerne àquele espaço educativo. Desse modo, acabam por se sentirem responsáveis também pela classificação da escola, conforme podemos perceber no depoimento abaixo coletado a partir da pergunta: sentem-se responsáveis pelos índices educacionais e como se sentem realizando as atividades que desenvolvem?

Eu acho que é um conjunto que vai dá o resultado. Nós temos responsabilidades, apesar de que, na maioria das vezes, o que a gente faz é de cima para baixo, mas a gente sabe que a gente *ta* também no processo educacional [...]. Eu gosto, o trabalho não é ruim; é interessante, é interessante ver o desenvolvimento da criança durante o ano, acompanhar; não que eu queira fazer isso a vida toda, mas é algo bom, é algo que dá satisfação. A gente tem uma relação afetiva, a gente cria laços, é agradável, é gostoso, mas estou fazendo outros cursos, pois eu percebi que a área não é bem remunerada. Estou fazendo Pedagogia, um dia estarei na sala de aula como professora.⁵⁶

Observamos, a partir da fala da assistente, o contexto de trabalho e a percepção desses trabalhadores docentes com relação à sua prática. Eles demonstram que possuem uma relação muito estreita com o trabalho pedagógico desenvolvido nos centros municipais de educação infantil, expressando um conhecimento de sua atividade educativa e como essa atividade é importante para o desenvolvimento da criança. Além disso, percebem a divisão do trabalho educativo (no caso da análise acima no aspecto salarial), quando apontam que não pretendem ficar nessa carreira e almejam ser professores. Ou seja, os assistentes reconhecem a importância de seu papel pedagógico e sabem que este está diretamente ligado ao

⁵⁶ Informação verbal apresentada durante um dos grupos focais realizados com os assistentes de educação infantil.

desenvolvimento da criança, mas, como estão num contexto de hierarquização do trabalho educativo, não pretendem ficar nesse campo.

No gráfico abaixo podemos perceber os aspectos que precisam ser melhorados no que diz respeito à prática pedagógica desempenhada pelos assistentes.

Gráfico 17 — Distribuição dos sujeitos docentes (assistentes de educação infantil) de acordo com os aspectos que consideram ser importantes para a melhoria do trabalho docente



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010.

A divisão do trabalho educativo vem se constituindo como um importante campo de estudos para o trabalho docente⁵⁷.

Tadif e Levasseur (2011), ao analisarem a divisão do trabalho educativo presente nos contextos europeu, norte-americano e canadense, apresentaram algumas reflexões que podem nos ajudar nas análises relacionadas com a divisão do trabalho educativo no contexto brasileiro.

No caso mais específico do município de Vitória, percebemos a situação dos assistentes de educação infantil como exemplo: apesar de o referencial curricular do município conceber *as atividades de cuidado com as crianças*, estar intrinsecamente voltado para as atividades pedagógicas, percebemos que na prática existe uma separação entre os responsáveis pelos cuidados, no caso os assistentes de educação infantil, e os responsáveis pelas atividades pedagógicas, os professores. Além da diferenciação referente à prática exercida pelos trabalhadores docentes, temos ainda as diferenças no que se refere à formação exigida para ocupação de ambos os cargos e, também, a remuneração recebida. Quanto aos estudos desenvolvidos por Tardif e Levasseur (2011), podemos inferir que a emergência desse cargo vem para responder às seguintes demandas:

⁵⁷ Tadif e Levasseur (2011); Tadif e Levasseur (2004).

- a) Atenuar a penúria dos docentes qualificados em determinadas regiões.
- b) Aliviar os docentes de tarefas ditas 'técnicas' [...] que podem comprometer suas principais atividades profissionais, isto é, a aprendizagem dos alunos.
- c) Diminuir o custo da mão de obra docente, separando justamente as tarefas que requerem agentes profissionais, como aquela dos docentes, das tarefas que dependem de agentes paraprofissionais (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 39).

Para entender melhor tal contexto, foram realizados grupos focais com os assistentes de educação infantil. Quando perguntados acerca da necessidade de criação do cargo, os assistentes apontaram que foi preciso para possibilitar aos professores o desenvolvimento pedagógico de suas atividades. Os assistentes declararam, ainda, que ajudam as professoras realizando um trabalho mais próximo da criança, auxiliando-as no desenvolvimento das atividades, cuidando, principalmente, para que todas as crianças participem do processo pedagógico e da parte da higienização. Aliás, sobre esse aspecto da higienização, é importante ressaltar que há muito tempo parte dos professores não aceita executar essa atividade. Assim, os assistentes afirmam que a atividade de educar fica bem separada da do cuidar, ficando esta última sob suas responsabilidades. Apesar dessa divisão bem estabelecida, eles percebem uma cobrança relacionada com o educar por parte das unidades de ensino. Por fim, apontam como motivo para criação do cargo o número de crianças por sala, em alguns casos chegando a 24.

Com relação aos dados, os grupos focais confirmam que os assistentes vêm sofrendo também, assim como os professores, uma intensificação do trabalho desempenhado, em alguns momentos até sendo solicitados a suprir outras demandas não relacionadas diretamente com o trabalho pedagógico. Relataram, conseqüentemente, que se sentem desrespeitados.

A situação dos assistentes nas unidades de ensino foi considerada nos grupos focais dos professores. Esses últimos declararam que o trabalho desempenhado pelos assistentes é, sim, importante. Destacaram, ainda, que ocorrem muitos conflitos relacionados com as atividades a serem desempenhadas pelos assistentes. Com referência à formação, os professores, afirmam que não é primordial nessa discussão, mas o trabalho desempenhado por eles, pois a higienização das crianças é uma tarefa mais pesada, se comparada com as atividades desempenhadas pelos professores. Assim, ressaltaram que pode haver, por parte dos assistentes, uma competição, pois, conforme já apontado, muitos possuem a mesma formação do professor ou em outros cursos tidos como melhores que os de licenciatura (por exemplo, Direito, Enfermagem etc.) porém acabam por desempenhar atividades consideradas mais "puxadas" ou inferiores.

Outro ponto interessante abordado pelos professores foi a crítica ao domínio da lógica financeira na realização do concurso para os assistentes, uma vez que o trabalho era realizado por dois professores nas turmas com crianças com até três anos. No geral, a questão da insalubridade foi considerada, porque os professores estavam exigindo o recebimento desse benefício. Tal análise também foi percebida nos grupos focais dos assistentes de educação infantil.

Nos grupos focais foi frisada, também, a questão da hierarquia observada no tratamento a esses trabalhadores docentes. Alguns professores destacaram que, por conta do estatuto diferenciado do magistério e dos baixos salários desses profissionais, mesmo aqueles com formação em nível superior são tratados como profissionais inferiores, que não têm condições de participar das discussões a respeito do trabalho pedagógico nas unidades. Ressaltaram, ainda, que a hierarquia acontece no momento da realização das atividades pedagógicas, quando fica bem estabelecido quem deve limpar a criança e quem deve desenvolver as atividades com o conteúdo.

A questão dos assistentes também foi conversada em entrevista com a gerente da educação infantil, a qual ressaltou a criação do cargo, objetivando o apoio ao professor. Com relação à formação, a gerente esclareceu que tal opção foi feita em uma gestão diferente da sua, mas sabe que foi decidida a partir de um critério nacional, com pessoas de formação em nível médio atuando na educação infantil. Destacou, além disso, que tal opção foi feita para que se pudesse retirar esse cargo do Plano de Cargos e Salários do magistério, possibilitando, assim, uma maior valorização do magistério.

A gerente avaliou a criação do cargo da maneira como foi feita como uma experiência que não deu certo, pois fragilizou o trabalho docente na educação infantil, nos aspectos do educar e cuidar. Por isso, declarou que estão realizando estudos a respeito dessa temática e citou, inclusive, uma dificuldade encontrada em relação aos assistentes que muitas vezes, não têm a dimensão do trabalho com as crianças, pois são trabalhadores docentes sem o acúmulo teórico produzido nos cursos de formação de professores.

Os grupos focais e as entrevistas realizadas com a gerente nos permitem inferir que as políticas educacionais provocaram uma divisão do trabalho educativo estabelecida de maneira hierárquica. No caso específico dos assistentes, percebemos essa divisão a partir das falas tanto dos assistentes, que se sentem profundamente desrespeitados devido à sua colocação profissional, quanto dos professores que sentem necessidade de preservar “seu lugar” na divisão do trabalho educativo, conquistado a partir de diversas lutas relacionadas com o seu trabalho em sala de aula.

Como ressaltam Tardif e Lessard (2012), a organização escolar vem sendo historicamente construída por meio de modelos importados dos setores produtivos, submetida à lógica racional, característica da sociedade moderna. Nesse contexto, conforme destacam os autores, o trabalho escolar desenvolvido é “[...] próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 24).

Seguindo essa linha metodológica, os autores citam estudiosos que analisam a evolução do ensino em alguns países, dentre eles, o Brasil. Darling-Hammond & Sclan (1996) e Hargreaves (1994) destacam que está ocorrendo uma introdução dos controles burocráticos na gestão do trabalho docente, ocorrida devido à pressão dos contextos econômicos, exercida sobre os governos, para que esses promovam o financiamento educacional como um investimento a ser rentável “[...] que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 25).

Relacionando a fala da gerente da educação infantil com o apontado pelos autores, percebemos que o cargo de assistente de educação infantil foi criado para suprir uma necessidade colocada pelas mudanças relacionadas com a organização escolar, inserida num processo de divisão do trabalho a ser realizado nas unidades de ensino e do enxugamento dos investimentos nos setores educacionais. Todo esse contexto afeta o trabalho docente, quando possibilita o surgimento, nas escolas, de vários profissionais com formação e carreira diferenciadas. A tensão percebida entre professores e assistentes de educação infantil perpassa a discussão sobre as relações de poder vivenciadas nesse processo.

Os grupos dotados de estatutos mais fortes têm a possibilidade de hierarquizar estas finalidades em função de sua própria identidade profissional e de seus interesses e, por consequência, de destinar um lugar na estrutura de poder da instituição aos grupos de agentes escolares mais fracos (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p.195).

Conforme demonstram os autores, é possível afirmar que a tensão entre professores e assistentes é provocada a partir de todo um contexto produzido dentro de uma reorganização escolar, em virtude das últimas reformas que possibilitam a divisão do trabalho educativo de maneira hierárquica. No caso da última citação, podemos inferir que o grupo com o estatuto mais forte seria o dos professores, que já possuem um histórico de luta, e o mais fraco, o dos assistentes, pois ainda é um cargo recém-criado e está em processo de fortalecimento. Tal conjuntura enfraquece os trabalhadores docentes, pois, mesmo compartilhando conhecimentos profissionais em busca de um objetivo comum nas mesmas condições de trabalho e tendo a dimensão do quão importante para o âmbito pedagógico é o trabalho em conjunto, como é o caso das assistentes e professores, tais trabalhadores docentes se encontram num contexto de

disputa por espaço, de divisão do trabalho educativo, conforme podemos perceber no depoimento abaixo, coletado num dos grupos focais realizados com os professores de educação infantil, a partir da colocação da questão de que, durante no *survey*, aparece o cargo de educador infantil ocupado por um percentual significativo de trabalhadores docentes.⁵⁸

Assim, perguntamos aos professores se eles se consideram como educadores infantis:

Eu me considero professora [...]. Dependendo para quem você faz essa pergunta, existe uma briga entre os auxiliares que querem fazer parte do quadro do magistério. Então, no momento em que elas pleiteiam a oportunidade de fazer parte desse grupo, elas precisam dizer que são educadoras, porque senão elas não fazem parte.⁵⁹

A fala da professora revela a tensão presente entre assistentes de educação infantil e professores. Ambos os trabalhadores docentes estão inseridos na educação infantil, desempenham papéis imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças nessa etapa da educação básica, mas que vivenciam um contexto não de trocas e construção de espaços coletivos, mas sim de disputa.

A partir das análises feitas neste capítulo sobre o trabalho docente no município de Vitória, percebemos algumas relações que podem ser estabelecidas com as novas formas de regulação observadas nas políticas educacionais e seus efeitos sobre o trabalho docente. Retomando os pontos abordados por Oliveira (2012), no início do capítulo, acerca da profissionalidade docente, trazemos uma breve consideração dos aspectos elencados pela autora que chama a atenção para as relações intrínsecas entre o contexto social e o educacional, fazendo necessário que as análises não percam de vista os diversos fenômenos que interferem nas condições do trabalho docente.

A mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica. Os argumentos são em geral providos de uma mesma matriz que acredita que formando professores para uma atuação eficaz em sala de aula conseguirão superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos e causadora do baixo desempenho dos mesmos. Trata-se de uma visão restrita que isola fatores, acreditando que por meio do efeito sala de aula se conseguirá alcançar objetivos e metas previamente estabelecidos. Esse tipo de análise deposita demasiado peso na capacidade que a escola tem por ela mesma de mudar o destino das pessoas, ignorando fatores estruturais que interferem diretamente nesse processo (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

⁵⁸ Conforme dados apresentados neste trabalho, em que 10,37% dos trabalhadores docentes participantes da pesquisa afirmaram que ocupam o cargo de educador infantil.

⁵⁹ Informação verbal apresentada durante um dos grupos focais realizados com os professores de educação infantil.

Conforme destaca a autora, as políticas de formação, tanto inicial quanto continuada, vêm sendo pensadas numa perspectiva de que isoladamente serão suficientes para que haja uma melhoria na educação básica. No entanto, tal perspectiva se apresenta de uma maneira restrita, pois não é pensada de forma articulada com outras questões primordiais. Essas análises ignoram as condições reais em que o trabalho docente é realizado e são diretamente relacionadas com as políticas planejadas fora da escola, em outras instâncias.

Grande parte dos trabalhadores docentes que participaram da pesquisa está no regime estatutário (62,81%).⁶⁰ Esse fato representa um avanço com relação à garantia de benefícios conquistados para um percentual significativo desses trabalhadores docentes. Também muitos se mostram satisfeitos com essa carreira, devido às progressões que podem ser acumuladas ao longo do tempo de trabalho. No entanto, apesar de estarem satisfeitos, os professores participantes dos grupos focais informaram que vêm perdendo alguns benefícios conquistados ao longo dos anos, por exemplo, as progressões. Isso é grave, porque é o elemento mais importante no plano de carreira, de acordo com a visão dos trabalhadores docentes.

Até aqui, podemos perceber a falta de relação entre as políticas de formação e de carreira, pois, ao mesmo tempo em que o município proporciona espaços formativos significativos, conforme destacam os trabalhadores docentes, implementa políticas de diminuição dos benefícios conquistados ao longo dos anos.

Outro fato observado, a partir das informações dos respondentes, diz respeito ao investimento municipal nos recursos pedagógicos, considerado positivo. Conforme ressaltado por Bruno (1997), essa foi uma prática comum nas políticas educacionais no Brasil, a partir da lógica de priorizar a tecnologia e, assim, reduzir os desperdícios, o tempo de trabalho, dentre outros aspectos. Mais uma vez temos uma política de investimento pensada de maneira descolada das questões primordiais apresentadas por Oliveira (2012), ou seja, os investimentos em equipamentos, materiais e recursos pedagógicos são feitos a partir de uma concepção estritamente relacionada com a Teoria do Capital Humano, no bojo das reformas da década de 1990. Nesse sentido, de acordo com essa concepção, é menor o investimento nos aspectos formativos dos professores e nem são feitas melhorias na carreira desse trabalhador docente.

A partir dos dados, podemos afirmar que faltam políticas que proporcionem ao trabalhador docente um tempo maior para se dedicar às atividades relativas ao seu trabalho. A intensificação do trabalho docente é um fato observado em algumas pesquisas⁶¹ desenvolvidas no País, quando novas funções foram incorporadas ao cotidiano escolar.

⁶⁰ Conforme dado apresentado neste trabalho.

⁶¹ Garcia e Anadon (2009); Mancebo (2007).

Ainda com relação à jornada de trabalho, temos necessidade de participação dos trabalhadores docentes na gestão democrática praticada no município, em que as reuniões são realizadas geralmente depois das aulas durante 30 ou 40 minutos,⁶² tempo esse que acaba se tornando insuficiente devido à demanda de discussões necessárias, pois, como destaca Ferreira (2009), a escola, a partir da Lei nº 9.394/96, acaba por se tornar o núcleo administrativo, financeiro e pedagógico.

Diante dessas condições, depreende-se que a participação coletiva é até tida como fundamental na construção de uma gestão democrática. Apesar desse quadro, um percentual significativo de trabalhadores docentes (84,41% dentre os da educação infantil e 65,6% dentre os do ensino fundamental) afirmou que discute o projeto político-pedagógico da unidade de ensino de maneira regular. Ainda no que diz respeito às condições de trabalho, percebemos que, se analisarmos as situações que interferem significativamente no trabalho docente, podemos relacioná-las com os desequilíbrios da estrutura social e econômica (OLIVEIRA, 2009). A autora aponta que as políticas na atualidade entendem a escola como um espaço de promoção da justiça social, configurando-se assim como uma importante instituição voltada à diminuição dos efeitos das contradições sociais.

No que concerne à divisão técnica do trabalho na Rede Municipal de Vitória, a introdução dos assistentes na educação infantil é um exemplo maior da política de precarização do trabalho, desenvolvida no contexto das reformas educativas após a década de 1990. Tal situação gera um contexto de disputa entre professores e assistentes, conforme observado nos grupos focais. Tardif e Levasseur (2011), ao investigarem os porquês da contratação dos “técnicos” na área da educação, constataram que os critérios são econômicos e tendem a imprimir uma divisão do trabalho educativo realizado na escola. A situação dos assistentes também nos ajuda a refletir sobre a categoria precarização das relações de trabalho e emprego, pois esses trabalhadores docentes, apesar de desempenhar funções pedagógicas, não possuem as mesmas garantias e direitos dos professores. Esse contexto gera uma hierarquização das atividades exercidas entre professores e assistentes, criando, assim, uma cisão no eixo cuidado/educação, tão necessário no trabalho docente realizado na educação infantil (COCO et al., 2010). Associando as reflexões dos autores acerca das categorias de estudo propostas neste trabalho às considerações de Contreras (2012), percebemos que os debates acerca da profissionalidade docente precisam perpassar esses âmbitos de discussão, não podendo se restringir apenas a um desses aspectos. Tais âmbitos não podem ser ignorados,

⁶² Informação obtida nos grupos focais realizados com os trabalhadores docentes.

pois, como a profissionalidade docente está vinculada ao contexto em que é constituída, é preciso dialogar com outros fatores que influenciam esse contexto.

Relacionando tal contexto com as políticas educacionais estudadas neste capítulo, temos, no município de Vitória, alguns exemplos de políticas educacionais que seguem a tendência da política nacional de, direta ou indiretamente, imprimir: uma competição, como no caso dos assistentes; a perda dos direitos conquistados referentes à carreira; a jornada de trabalho insuficiente diante das atividades a serem realizadas.⁶³

Assim, podemos inferir que as políticas educacionais nos contextos em que são praticadas acabam por:

[...] pôr em risco a dimensão do sujeito histórico social, do sujeito político que constrói sua subjetividade coletiva e assim dificultar ainda mais as possibilidades de desenvolvimento de uma identidade que de fato restitua aos docentes o sentimento de pertencimento a um grupo profissional, ainda que comportando heterogeneidades (OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Diante da exposição da autora, temos que o quadro das condições de trabalho vivenciadas no município de Vitória, em alguns aspectos, acaba por dificultar a constituição da identidade docente a partir de processos que envolvam a dimensão do sujeito histórico- social, constituído-se com base no trabalho coletivo, em que seja possibilitada a constituição de um grupo profissional, mesmo comportando diferentes aspectos.

⁶³ Esses aspectos precisam ser mais bem aprofundados em pesquisas posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho docente em suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições realizam o trabalho docente no município de Vitória/ES. Para o alcance desses objetivos, buscamos analisar o contexto político da década de 1990 e as suas consequências observadas nas reformas educacionais empreendidas. Ademais, traçamos o perfil socioeconômico e cultural dos trabalhadores docentes do município, a partir dos dados coletados na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”.

As recentes políticas públicas para a educação básica provocaram mudanças na organização e gestão escolar, trazendo consequências também para a formação e a carreira docente. Percebemos, na análise dos dados coletados na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, que um percentual significativo de trabalhadores docentes não participam dos espaços formativos. Por isso, buscamos entender melhor esses e outros dados do *survey*, mediante a realização de grupos focais.

Chegamos à conclusão de que os horários dos cursos oferecidos são inadequados, geralmente à noite, o que dificulta a participação de muitas trabalhadoras docentes (porque a grande maioria dos profissionais atuantes é do sexo feminino) e isso traz especificidades que precisam ser levadas em conta pelas políticas educacionais, até porque, de acordo com o resultado da pesquisa, a maioria tem filhos e trabalha pelo menos em duas instituições de ensino.

Além disso, os trabalhadores docentes relataram que os cursos ofertados durante a formação continuada não tratam de temáticas relacionadas com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Ainda assim, quando o curso de formação consta no calendário escolar, há a participação geral dos trabalhadores docentes.

Com relação à organização e gestão escolar, no aspecto legal, percebemos um esforço do município em garantir mecanismos de uma gestão democrática, com destaque para a eleição de diretor escolar, prevista na lei orgânica de Vitória. Na prática, podemos afirmar que existe uma experiência de uma gestão democrática, conforme apontam os dados coletados no *survey*, pois os trabalhadores docentes afirmaram perceber um esforço da equipe da gestão em promover o trabalho coletivo nas unidades de ensino. Contudo, conforme relatos dos grupos focais, em algumas decisões, os trabalhadores docentes disseram que vivem a imposição de políticas que desconsideram as condições reais de trabalho. E, ainda, frisaram que são poucos tempos disponíveis para discussão e trabalho coletivo, apesar de os trabalhadores docentes

destacarem como positiva a atuação dos diretores escolares e dos técnicos da Seme, principalmente no que se refere à tentativa de empreender diálogos. Há de se ressaltar que os professores identificaram a falta de tempo de discussões coletivas e que os espaços vêm diminuindo progressivamente no contexto da intensificação das atividades no cotidiano escolar.

Esse cenário apontado nas diversas questões do *survey* e dos grupos focais pode ser relacionado com uma agenda de reformas educacionais implantadas no Brasil e na América Latina, na esteira da reestruturação do sistema capitalista vivida no último quartel do século XX. Em linhas gerais, a descentralização administrativa, pedagógica e financeira efetivada no interior das políticas educacionais fez da escola o núcleo da gestão dos problemas educacionais e sociais. Com isso, inúmeras responsabilidades foram atribuídas aos profissionais, sem a contrapartida na melhoria das condições objetivas e subjetivas do trabalho.

As novas formas de regulação também provocaram mudanças na carreira do trabalhador docente, por exemplo, a extensão do tempo para alcançar a progressão por antiguidade. Além disso, observamos o impacto significativo no trabalho docente a partir da criação do cargo de assistente de educação infantil. Esse cargo foi criado pela administração municipal, no ano de 2006, em decorrência do aumento do atendimento às crianças menores. Entendemos que a opção por esse de contratação, que fragmenta o trabalho docente, feito pelo poder municipal de Vitória, desconsidera a natureza do fazer pedagógico realizado nas instituições educacionais. Em consequência, fragiliza e fragmenta a constituição do campo profissional do magistério, precarizando o trabalho e o emprego na área educacional.

No ensino fundamental, a grande contratação de estagiários revela essa mesma lógica, pois muitas vezes eles assumem responsabilidades que vão além do trabalho formativo, inclusive sem o devido acompanhamento, e além do que eles necessitariam desempenhar.

Não obstante esse quadro precário, a maioria dos trabalhadores docentes da Rede Municipal de Vitória é concursada. Todavia, eles têm uma avaliação negativa de sua remuneração, pois mais da metade dos respondentes afirmou que o salário é injusto diante da dedicação dispensada ao seu exercício profissional. E, se não bastasse, informaram que vêm acontecendo perdas de direitos nesses últimos anos.

Nosso trabalho também analisou as considerações dos trabalhadores docentes acerca das condições físicas e dos recursos pedagógicos. De acordo com os resultados da pesquisa, as condições físicas das unidades de ensino, no geral, mostraram-se boas. O acesso, nas escolas, aos recursos físicos (os materiais de uso pedagógico, biblioteca, sala de informática,

equipamentos de televisão, vídeo, som, dentre outros) também recebeu uma boa avaliação. No entanto, não percebemos a mesma avaliação nos espaços, como o parquinho/área de recreação e a quadra de esportes.

De todo modo, podemos relacionar o quadro de aumento de investimentos nos recursos pedagógicos com o movimento em prol de gastos com a educação nos aspectos estruturais (e menos nas pessoas), típico das novas formas de regulação dos anos 1990.

A partir da análise dos dados aqui desenvolvida, percebemos em que medida o trabalho docente realizado no município vem sendo afetado pelas reformas educativas. Sem a pretensão de trazer conclusões fechadas, já que a realidade dos trabalhadores docentes continua em processo, podemos finalizar com os seguintes destaques: a) há uma intensificação do trabalho docente, o qual provoca um sentimento de impotência devido ao número excessivo de tarefas a serem cumpridas, dentro de um tempo limitado; b) há uma dificuldade de realização do trabalho coletivo no interior das instituições de ensino e nos sindicatos; c) o trabalho nas unidades de ensino é regido por um modelo gerencial, permitindo um controle mais sutil da valorização de iniciativas individuais e da rápida resolução de problemas, provocando assim uma naturalização dos mecanismos de controle, tidos como importantes para avaliação do trabalho docente; d) há um sentimento de autonomia na realização do trabalho docente, em que pese o fato da cobrança da avaliação nacional; e) os trabalhadores docentes assumem uma autocobrança na sua *performance*, resultado da modernização dos últimos tempos que conduzem a uma maior racionalização pautada na eficiência dos resultados.

Diante do quadro do *trabalho docente* em Vitória, esta pesquisa pretende contribuir para o conhecimento e os debates acerca das condições de trabalho (organização e gestão escolar, formação, carreira docente, divisão técnica do trabalho, meios físicos, recursos pedagógicos, representações, identidades e outros aspectos) vivenciadas pelos trabalhadores docentes, no contexto das novas formas de regulação. Com isso, esta dissertação ajuda a apontar possíveis caminhos a serem seguidos pelas políticas educacionais, na tentativa de melhorar as condições de trabalho e, conseqüentemente, influir na melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, pesquisas posteriores precisam dar prosseguimento à exploração do banco de dados sob a responsabilidade do Nepe, pois são muitas as variáveis ainda a serem investigadas. Juntamente com essa exploração, faz-se necessária a ampliação dos dados quantitativos do campo educacional do município, dados esses que não puderam ser coletados, neste momento, devido ao contexto político de mudança de gestão na Seme. Também indicamos, para prosseguimento dos estudos, um aprofundamento das estratégias de

organização dos assistentes de educação infantil, visto que esse grupo de trabalhadores docentes vem conquistando importantes direitos no quadro de divisão do trabalho docente observado no município.

Outro aspecto primordial que não pôde ser aprofundado nesta dissertação diz respeito às políticas de financiamento e suas consequências para o trabalho docente. Faz-se necessário estudar o custo-aluno-qualidade dispendido por diferentes municípios e suas consequências nas condições do trabalho docente.

Ademais, nos grupos focais e, também, nas entrevistas semiestruturadas, houve referências ao Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal (SAEMV), instituído pela Lei nº 8.051, de 22 de dezembro de 2010, desenvolvido nos âmbitos da educação infantil e do ensino fundamental. Tal sistema foi elaborado com as escolas e, nos grupos focais e na entrevista semiestruturada com a gerente da educação infantil, a avaliação com relação a esse sistema foi bem positiva. Sinalizamos, portanto, a importância de se investigar as concepções, implementação e avaliação desse sistema.

Outro ponto que necessita de um maior desenvolvimento diz respeito aos espaços coletivos de discussão dos trabalhadores docentes, tendo em vista o contexto de esvaziamento dos sindicatos, o calendário escolar sempre muito restrito e a intensidade da agenda de trabalho. Essa situação causa um impacto na construção da identidade docente, provocando uma maior individualização e distanciamento dos assuntos político-pedagógicos da profissão.

Por fim, esta dissertação traz uma pequena contribuição para alimentar o debate.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.
- ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003. p. 87-102.
- BALL, Stephen J. Reformas escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 15, n. 2, p.3-23, 2002.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.** [on line], Campinas, v. 26, nº 92, p. 725-751, 2005.
- BARROSO, João. Reformas escolares. In: ZANTEN, Agnès van (Org.). **Dicionário da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 24 jan. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 21 mar. de 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 dez. 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 29 de jan. de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 21 mar. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004 e 10.845, de 5 de março de 2004 e dá outras providências. Brasília, 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 21 mar. 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 abr. de 2013.

BRASIL. **Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - Pnae. Brasília, 16 de julho de 2009. Disponível em: <http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/alimenta-o-escolar/RES38_FNDE.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 11 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977 e nº 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em 20 mar. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035 de 20 de dezembro de 2010**. Brasília, 20 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1033265&filename=REDACAO+FINAL+++PL+8035/2010>. Acesso em: 30 set. 2012.

BRASIL. **Lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 29 de janeiro de 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm > Acesso em: 11 mar. 2013.

BRUNO, Lucia. Poder e administração do capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRUNO, Lucia. Reestruturação capitalista. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; WANDERLEY, Mariangela Belfiore (Org.). **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: Educ, 2004.

COCO, Valdete. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003. p. 125-142.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea.** São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. 1 CD-ROM.

DUARTE, Adriana et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa** [on-line], v. 38, n. 133, p. 221-236, 2008.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. 1 CD-ROM.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: **SEMINARIO DE LA RED DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE**, 7., 2008, Buenos Aires.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. Brasil, edição especial 1, p. 101-117, 2010.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2006, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2012.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; FERREIRA, Eliza Bartolozzi Ferreira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

DUARTE, Marisa. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educ. Soc.**[on-line], Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. 1 CD-ROM.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FERNANDES, Danielle Cireno; HELAL, Diogo Henrique. Precarização do Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. 1 CD-ROM.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças Sociais no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A educação profissional no planejamento plurianual do Governo FHC**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/HJPB6NEEUH/1/2000000102.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas de regulação. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração** [on-line], São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade** [on-line], v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan/abr. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

JAIMOVICH, A. et al. **Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes**. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, 2004. (Cuaderno de Trabajo, n. 37). Disponível em: <<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/026.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

LESCHER, Auro Danny et al. Crianças em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde. **Projeto Quixote** [on-line], São Paulo, v. 1, p. 1-74, 2004. Disponível em: <<http://www.projetoquixote.epm.br/publicacao.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

LESSARD, C. Regulação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. **Revista Ciências da Educação** [on-line], n. 9, p. 119 - 128, 2009.

LEVASSEUR, Louis; TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. **Educ. Soc.**[on-line], Campinas, v. 25, n. 89, p. 1275-1297, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

MAROY, Christian Regulação dos Sistemas educativos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.** [on-line], Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 15-29.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente, 2003. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP**, v. 27, n. 1, p. 25-38, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, 16., 2012, Campinas. Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores, Campinas: Junqueira&Marin Editores ENDIPE, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Pesquisa **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/>>. Acesso em: 9 abr. 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. 1 CD-ROM.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.** [on-line], Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

PINI, Mónica Eva. Profissão Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.** [on-line], Campinas, v. 28, n. 100, Edição Especial, p. 877-897, 2007.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sobre fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], v. 14 n. 40, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephan; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista** [on-line], Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.123-140, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VENTORIM, S. Estágio docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação** (Esforce), Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-261, 2011.

VITÓRIA (Município). **Documento norteador para a educação infantil do município de Vitória**: "A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: um outro olhar". Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2006. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf>. Acesso em: 10 out 2012.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 4.747, de 27 de julho de 1998**. Vitória, 1998. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1998/L4747.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 4.265, de 26 de outubro de 1995**. Vitória, 1995. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1995/L4264.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 13.615, de 7 de dezembro de 2007**. Vitória, 2007. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2007/D13615.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 6.794, de 29 de novembro de 2006**. Vitória, 2006. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/L6794.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Decreto nº 14.682, de 31 de maio de 2010**. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2010/D14682.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Decreto nº 14.484, de 23 de novembro de 2009**. Vitória, 2009. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2009/D14484.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 6.529, de 29 de dezembro de 2005**. Vitória, 2005. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2005/L6529.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 6.754, de 16 de novembro de 2006**. Vitória, 2006. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/L6754.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 7.124, de 14 de outubro de 2007**. Vitória, 2007. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2007/L7124.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Volta as aulas na rede municipal de Vitória**. Vitória, 2007. Disponível em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/diario/2007/0202/aulasvolta.asp>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 7.857, de 21 de dezembro de 2009**. Vitória, 2009. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2009/L7857.PDF>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 8.468, de 17 de maio de 2013**. Vitória, 2013. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2013/L8468.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 8.051, de 22 de dezembro de 2010**. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2010/L8051.PDF>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

VITÓRIA (Município). **Decreto n° 12.840, de 08 de junho de 2006.** Vitória, 2006. Disponível em: < <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/D12840.PDF>> . Acesso em: 18 set. 2012.

VITÓRIA (Município). **Decreto n° 12.666, de 25 de janeiro de 2006.** Vitória, 2006. Disponível em: < <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/D12666.PDF> >. Acesso em: 18 set. 2012.

VITÓRIA (Município). **Decreto n° 13.747, de 28 de fevereiro de 2008.** Vitória, 2008. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2008/D13747.PDF>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

VITÓRIA (Município). **Decreto n° 14.734, de 12 de julho de 2010.** Vitória, 2010. Disponível em:<<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2010/D14734.PDF>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

VITÓRIA (Município). **Decreto n° 14.958, de 10 de fevereiro de 2011.** Vitória, 2011. Disponível em: < <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2011/D14958.PDF>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

VITÓRIA (Município). **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental.** Vitória, 2006. Disponível em: < http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_curriculares.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2013.

VITÓRIA (Município). **Quantidade de servidores por secretaria e grau de instrução.** Vitória, 2012. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_administrativos/servidores/Tab6.pdf> Acesso em: 7 fev. 2013

VITÓRIA (Município). **Atos oficiais publicados em 07 de abril de 2012.** Vitória, 2012. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/atos/ato_oficial_2012-04-07.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Roteiro de Entrevista para a Coordenação de Formação e Acompanhamento do Ensino Fundamental

É importante esclarecer que os dados se referem à pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, realizada em 2009.

1. Quais são as políticas de formação promovidas no município?
2. Com relação às formações continuadas, tivemos uma avaliação bem positiva com as promovidas pela Seme. Como elas são planejadas?
3. Também tivemos que grande parte dos trabalhadores participa de formações previstas no calendário escolar. Como essas são planejadas?
4. A mesma participação não é percebida quando se refere aos espaços formativos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Ministério da Educação. Esses órgãos oferecem ações de formação continuada aos trabalhadores docentes do município de Vitória?
5. Quando perguntados acerca da atual política nacional de formação continuada grande parte dos entrevistados acha que precisa ser melhorada. Podemos atribuir essa necessidade de melhoria a quais aspectos?

APÊNDICE B — Roteiro grupo focal: assistentes de educação infantil

Mudanças na organização e gestão escolar

1. De onde vocês acham que surgiu a necessidade da criação do cargo de assistente de educação infantil?
2. Como é o trabalho desempenhado por vocês nos centros municipais de ensino?
3. Vocês se consideram educadores infantis?
4. Vocês percebem a atribuição de novas responsabilidades? Essas responsabilizações são assumidas facilmente?
5. Com relação aos índices educacionais, vocês se sentem responsáveis por suas unidades?
6. Como vocês se sentem com relação a sua prática diária? Na pesquisa, grande parte dos assistentes percebe que precisam dominar novas práticas/assumir novas responsabilidades/se adaptar às novas exigências/se sentem responsáveis pela classificação da unidade de ensino. Por que isso acontece? Essas situações implicam uma mudança da forma de trabalho? De que maneira isso interfere em sua autonomia?

Condições de trabalho docente/carreira/formação

7. Como vocês estão localizados no Plano de Cargos e Salários do município?
8. De acordo com as atividades desempenhadas, vocês acreditam ser o nível médio suficiente como formação exigida?
9. A análise dos dados aponta o mesmo percentual dos assistentes com ensino médio e com pós-graduação? O que esse dado pode indicar?
10. Como vocês se sentem realizando tal trabalho?
11. Vocês recebem orientações relacionadas com suas atividades diárias?
12. Vocês possuem espaços de formação continuada nas quais podem estudar e conversar sobre as questões que envolvem sua prática? Se sim, como podem avaliá-los?
13. Vocês recebem orientações sobre o tratamento voltado às crianças deficientes?

14. Vocês possuem, dentro da carga horária de trabalho, algum horário dedicado ao planejamento das atividades?
15. Observando a descrição detalhada do cargo de vocês, quais atividades vêm sendo desempenhadas e quais não vem sendo?

Estratégias de organização

16. Na análise dos dados, percebemos que grande parte dos assistentes não são filiados aos sindicatos. Podemos atribuir o baixo índice de filiação a quais fatores?
17. Como os debates com seus colegas de trabalho quanto às condições de trabalho, formação e demais assuntos pertinentes à sua prática?

APÊNDICE C — Roteiro de Entrevista para a Coordenação e Acompanhamento da Educação Especial.

1. Como se dá a política de atendimento aos alunos com deficiência no município, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental?
2. Como se dá a política de formação dos trabalhadores para atuação com os alunos com deficiência?
3. Um alto índice de trabalhadores entrevistados (cerca de 70%) apontou que não recebem orientação para realização de adaptação de atividades a serem trabalhadas com os alunos deficientes. Como a coordenação atua com esses trabalhadores no sentido de apoiar o trabalho realizado nas escolas?
4. Existem espaços formativos voltados aos assistentes de educação infantil?
5. Existem espaços formativos voltados para os estagiários que atuam com crianças deficientes?
6. Como se dá o planejamento dos espaços formativos voltados para os trabalhadores que atuam com alunos deficientes?
7. Estudos indicam um aumento no número de matrículas das crianças com deficiência na educação infantil. Essa é uma realidade no município de Vitória?

APÊNDICE D — Roteiro de Entrevista para a Gerência de Educação Infantil

Dados gerais da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES

1. Há quantos professores, pedagogos, dinamizadores de Educação Física e Artes, estagiários e assistentes de educação infantil atuando no município?
2. Existe o cargo de educador infantil no município?
3. Quantos alunos atualmente estão matriculados na educação infantil?
4. Quais as políticas educacionais atuais voltadas para a educação infantil?

Divisão técnica do trabalho

5. Quais foram os fatores que influenciaram a criação no cargo de assistente de educação infantil?
6. Por que houve mudança na nomenclatura de berçarista para assistente de educação infantil?
7. Como foi feita a opção pelo nível de escolaridade exigida?
8. Qual o critério de distribuição dos assistentes de educação infantil?
9. Por que, no Plano de Cargos e Salários, Lei n° 6.754, de 16 de novembro de 2006, o cargo de Berçarista e o orientador de Educação Física são tidos como cargos suplementares do magistério?
10. Por que, de acordo com essa mesma lei, na Seção II §1°, é determinado que os cargos suplementares sejam extinguidos na vacância?
11. Com relação à formação, 33% declararam que possuem pós-graduação. Vocês têm dados relacionados com a formação dos assistentes atuantes no município?
12. Com referência aos cargos ocupados nas CMEIs os estagiários aparecem em terceiro lugar. Quais funções eles ocupam? Como é feito o acompanhamento de seu trabalho?
13. Como é feita a seleção desses estagiários?
14. Eles são contratados para suprir quais demandas?
15. Como suas atividades são acompanhadas?

Mudanças na organização e gestão escolar

16. Grande parte dos trabalhadores (cerca 63%) que participaram da pesquisa afirmou que vem percebendo um maior controle/supervisão de suas atividades. Por que esse controle/supervisão vem se intensificando?
17. Pouco mais da metade dos trabalhadores (cerca de 51%) afirmou também que houve um aumento das exigências sobre o trabalho desempenhado por eles relacionado com o desempenho dos alunos. Por que essas exigências vêm se intensificando?
18. Grande parte dos trabalhadores (cerca de 82%) afirmaram que possuem uma maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades. O que esse dado representa analisando a metodologia de trabalho da Secretaria Municipal?
19. Outro dado interessante se refere à competição entre escolas para conseguir melhor índice de qualidade. Cerca de 75% declararam não haver tal cenário competitivo no município de Vitória. O que esse dado representa analisando a metodologia de trabalho da Secretaria Municipal?
20. Quando perguntados acerca da incorporação de novas funções e responsabilidades (participações em reuniões, conselhos/colegiados, comissões etc.), cerca de 57% afirmaram terem incorporado tais funções e responsabilidades. Por que isso vem acontecendo?
21. Ao mesmo tempo, cerca de 70% afirmaram que receberam maior apoio na realização de suas atividades. A quais ações/políticas da Secretaria podemos atribuir tal dado?
22. A metade dos trabalhadores (cerca de 50%) relatou que os intervalos para lanches/descansos são insuficientes. Podemos atribuir isso a quê?
23. Com relação a parcerias com Fundações, ONGs e empresas, cerca de 70% afirmaram que tal fato não vem ocorrendo em suas unidades de ensino. Como podemos analisar a metodologia de trabalho da Seme com tais órgãos diante de tal dado?
24. A respeito da gestão democrática, grande parte dos trabalhadores (80%) reconhece que a participação coletiva é de fundamental importância para a sua ocorrência. Quais mecanismos são utilizados pela Seme para a garantia dessa participação coletiva a ser feita na escola?
25. Ainda com relação à gestão democrática, 61% discordam da afirmação de que os pais são participativos e auxiliam os trabalhadores na gestão dos problemas cotidianos das unidades educacionais. Quais políticas são desenvolvidas de maneira a promover uma maior participação dos pais na escola?

26. Outro dado interessante se refere à formação específica tida como imprescindível por cerca de 90% dos trabalhadores? Essa gerência promove espaços formativos voltados para os que ocupam cargos de gestão nas escolas?
27. Quando perguntados acerca dos aspectos necessários para a melhoria de seu trabalho docente, a redução do número de alunos por turma ficou em segundo lugar das opções propostas, só perdendo para o aspecto relacionado com a remuneração. Essa gerência tem alguma política planejada ou em andamento associada à diminuição no número de alunos por turma?
28. No que se refere às transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o trabalho docente realizado, cerca de 80% afirmaram perceber tais transformações. Quais poderiam ser essas políticas que vêm provocando essas mudanças?
29. O que é o Saemvi? Como foi planejado? Qual avaliação esta secretaria faz desse instrumento de avaliação?
30. Como se dá a avaliação por desempenho?

Condições de trabalho docente

31. Quando perguntados acerca da dedicação as atividades extraclasse (de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos/crianças e pais de alunos, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras) dentro do tempo remunerado que possuem na unidade educacional, apenas 42% declararam que possuem cinco horas dedicadas a tais atividades. Como as horas de planejamento são organizadas na educação infantil?
32. Na avaliação dos aspectos físicos das unidades de ensino, alguns itens foram classificados como ruim ou regular por mais da metade dos trabalhadores. São eles: condições da sala dos professores, condições dos equipamentos como TV, som etc., condições da sala de informática e também a biblioteca. Como a Secretaria acompanha as condições de trabalho a qual os trabalhadores estão expostos? E como atua no sentido de melhorá-las?
33. Quando perguntados acerca da frequência com que levam atividades de seu trabalho para casa, cerca de 50% dos trabalhadores afirmaram levar essas atividades para casa frequentemente/sempre. Podemos remeter essa intensificação a quais fatores?
34. Quando perguntados acerca da avaliação do trabalho dos professores, cerca de 60% dos trabalhadores afirmaram que concordam em serem avaliados pela Seme. Como é feito esse acompanhamento do trabalho dos professores? Quais aspectos são levados em consideração?

35. Com relação à saúde do trabalhador docente, dos que precisaram se afastar em decorrência de licença médica, grande parte declarou ser por motivo de doenças musculoesqueléticas. Essa gerência possui alguma política voltada para o acompanhamento dos trabalhadores que necessitam se afastar por motivo de licença médica?
36. Cerca de 68% dos trabalhadores discordam de que o somente o financiamento da educação possa garantir condições adequadas de trabalho. Quais outros fatores podem influenciar a melhoria das condições de trabalho?
37. Com relação às formações continuadas planejadas para os trabalhadores da educação infantil, como são planejadas? Como é feita divulgação? E a política de formação nacional?
38. O trabalhador que participa das assembleias da categoria é obrigado a repor essas horas de participação?

Formação continuada

39. O município ainda possui professores atuando na educação infantil com nível médio de escolaridade?
40. Nos últimos anos, o município teve professores participando do ProInfantil (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil)?
41. Quais são as políticas de formação continuada voltadas para os trabalhadores da educação infantil promovidas no município?
42. A avaliação das ações formativas promovidas pela Seme se mostrou muito positiva. Podemos atribuir esse dado a quais ações?
43. Também constatamos que grande parte dos trabalhadores participa de formações previstas no calendário escolar. Como essas ações são planejadas?
44. A mesma participação não é percebida quando se refere aos espaços formativos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Ministério da Educação. Esses órgãos oferecem ações de formação continuada aos trabalhadores docentes do município de Vitória?
45. Quando perguntados acerca da atual política nacional de formação continuada grande parte dos entrevistados acha que precisa ser melhorada. Podemos atribuir essa necessidade de melhoria a quais aspectos?

APÊNDICE E — Roteiro de Entrevista para a Gerência de Ensino Fundamental

Dados gerais da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES

1. Quando perguntados acerca da atual política nacional de formação continuada grande parte dos entrevistados acha que precisa ser melhorada. Podemos atribuir essa necessidade de melhoria a quais aspectos?
2. Existe algum cargo vinculado ao magistério que não possua plano de cargos e salários?

Mudanças na organização e gestão escolar

3. Grande parte dos trabalhadores (cerca 60%) que participaram da pesquisa afirmou que vem percebendo um maior controle/supervisão de suas atividades. Por que esse controle/supervisão vem se intensificando?
4. Pouco mais da metade dos trabalhadores (cerca de 65%) afirmou também que houve um aumento das exigências sobre o trabalho desempenhado por eles relacionado com o desempenho dos alunos. Por que essas exigências vêm se intensificando?
5. Grande parte dos trabalhadores (cerca de 86%) afirmou que possuem uma maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades. O que esse dado representa analisando a metodologia de trabalho da Secretaria Municipal?
6. Outro dado interessante se refere à competição entre escolas para conseguir melhor índice de qualidade. Cerca de 61% declararam não haver tal cenário competitivo no município de Vitória. O que esse dado representa analisando a metodologia de trabalho da Secretaria Municipal?
7. Quando perguntados acerca da incorporação de novas funções e responsabilidades (participações em reuniões, conselhos/colegiados, comissões etc.), cerca de 65% afirmou ter incorporado tais funções e responsabilidades. Por que isso vem acontecendo?
8. Ao mesmo tempo, cerca de 70% afirmou receber maior apoio na realização de suas atividades. A quais ações/políticas da Secretaria podemos atribuir tal dado?
9. Cerca de 47% dos trabalhadores relatou que os intervalos para lanches/descansos são insuficientes. Podemos atribuir isso a quê?
10. Com relação a parcerias com Fundações, ONGs e empresas, cerca de 70% afirmaram que tal fato não vem ocorrendo em suas unidades de ensino. Como podemos analisar a metodologia de trabalho da Seme com tais órgãos diante de tal dado?

11. A respeito da gestão democrática, cerca de 65% dos trabalhadores participantes da pesquisa reconhecem que a participação coletiva é de fundamental importância para a sua ocorrência. Quais mecanismos são utilizados pela Seme para a garantia dessa participação coletiva a ser feita na escola?
12. Ainda com relação à gestão democrática, 74% discordam da afirmação de que os pais são participativos e auxiliam os trabalhadores na gestão dos problemas cotidianos das unidades educacionais. Quais políticas são desenvolvidas de maneira a promover uma maior participação dos pais na escola?
13. Outro dado interessante se refere à formação específica tida como imprescindível por cerca de 90% dos trabalhadores. Essa gerência promove espaços formativos voltados para os que ocupam cargos de gestão nas escolas?
14. Quando perguntados acerca dos aspectos necessários para a melhoria de seu trabalho docente, a redução do número de alunos por turma ficou em segundo lugar das opções propostas, só perdendo para o aspecto relacionado com a remuneração. Essa gerência tem alguma política planejada ou em andamento visando à diminuição no número de alunos por turma?
15. No que se refere às transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o trabalho docente realizado, cerca de 80% afirmou perceber tais transformações. Quais poderiam ser essas políticas que vêm provocando tais mudanças?
16. Como se dá a avaliação por desempenho? Quais aspectos são abordados?

Divisão Técnica do Trabalho

17. Com relação aos cargos ocupados nas EMEFs os estagiários aparecem em quinto lugar. Quais funções eles ocupam nas EMEFs? Como é feito o acompanhamento de seu trabalho?
18. Como é feita a seleção desses estagiários?
19. Eles são contratados para suprir quais demandas?
20. Como suas atividades são acompanhadas?

Condições de trabalho docente

21. Quando perguntados acerca da frequência em que levam atividades de seu trabalho para casa, cerca de 65% dos trabalhadores afirmaram que levam essas atividades frequentemente/sempre. Podemos remeter essa intensificação a quais fatores?

22. Na avaliação dos aspectos físicos das unidades de ensino, alguns itens foram classificados como ruim ou regular por mais da metade dos trabalhadores. São eles: condições da sala dos professores, condições dos equipamentos como TV, som etc., condições da sala de informática e também da biblioteca. Como a Secretaria acompanha as condições de trabalho a qual os trabalhadores estão expostos? E como atua no sentido de melhorá-las?
23. Quando perguntados acerca da avaliação do trabalho dos professores, cerca de 60% dos trabalhadores afirmou que concordam em ser avaliados pela Seme. Como é feito esse acompanhamento do trabalho dos professores? Quais aspectos são levados em consideração?
24. Quase a metade dos trabalhadores (cerca de 45%) participantes da pesquisa declarou que, nos últimos dois anos (anteriores a 2009), precisaram se afastar em decorrência de licença médica. Grande parte declarou ser por motivo de estresse. Essa gerência possui alguma política voltada para o acompanhamento dos trabalhadores que necessitam se afastar por motivo de licença médica?
25. Cerca de 67% dos trabalhadores discordam de que somente o financiamento da educação possa garantir condições adequadas de trabalho. Quais outros fatores podem influenciar a melhoria das condições de trabalho?

Estratégias de organização

30. Com relação à participação dos trabalhadores em assembleias promovidas pelo sindicato, como são feitos os planejamentos para que se garanta a participação dos trabalhadores? Existe alguma cobrança relacionada com as horas de participação desses trabalhadores nas atividades promovidas pelo sindicato?

APÊNDICE F — Roteiro Grupo Focal: Assistentes de Educação Infantil

Mudanças na organização e gestão escolar

1. De onde vocês acham que surgiu a necessidade da criação do cargo de assistente de educação infantil?
2. Como é o trabalho desempenhado por vocês nos centros municipais de ensino?
3. Vocês se consideram educadores infantis?
4. Percebem a atribuição de novas responsabilidades a vocês? Essas responsabilizações são assumidas facilmente?
5. Com relação aos índices educacionais, vocês se sentem responsáveis por suas unidades?
6. Como vocês se sentem com relação à sua prática diária? Na pesquisa, grande parte dos assistentes percebe que precisam dominar novas práticas/assumir novas responsabilidades/se adaptam às novas exigências/se sentem responsáveis pela classificação da unidade de ensino. Por que isso acontece? Essas situações implicam uma mudança da forma de trabalho? De que maneira isso interfere em sua autonomia?

Condições de trabalho docente/carreira/formação

7. Como vocês estão localizados no Plano de Cargos e Salários do município?
8. De acordo com as atividades desempenhadas, vocês acreditam ser o nível médio suficiente como formação exigida?
9. A análise dos dados aponta o mesmo percentual dos assistentes com ensino médio e com pós-graduação? O que esse dado pode expressar?
10. Como vocês se sentem realizando tal trabalho?
11. Vocês recebem orientações relacionadas com suas atividades diárias?
12. Vocês possuem espaços de formação continuada onde podem estudar e conversar sobre as questões que envolvem sua prática? Se sim, como podem avaliá-los?
13. Vocês recebem orientações sobre o tratamento voltado às crianças deficientes?
14. Vocês possuem, dentro da carga horária de trabalho, algum horário dedicado ao planejamento das atividades?

15. Observando a descrição detalhada do cargo de vocês, quais atividades vêm sendo desempenhadas e quais não vêm sendo?

Estratégias de organização

16. Na análise dos dados, percebemos que grande parte dos assistentes não são filiados aos sindicatos. Podemos atribuir o baixo índice de filiação a quais fatores?
17. Como ocorrem os debates com seus colegas de trabalho relacionados com as condições de trabalho, formação e demais assuntos pertinentes à sua prática?

APÊNDICE G — Roteiro Grupo Focal: Professores Educação Infantil

Mudanças na organização e gestão escolar

1. Vocês se consideram educadores infantis? Se não, qual a diferença entre educador e professor?
2. Grande parte dos trabalhadores (cerca 63%) que participaram da pesquisa afirmou que vem percebendo um maior controle/supervisão de suas atividades. A que podemos atribuir esse maior controle?
3. Grande parte dos trabalhadores 77% afirmou que se sente responsável pela classificação de sua escola nas avaliações em larga escala. O que vocês acham dessas avaliações?
4. Grande parte dos trabalhadores (cerca de 82%) afirmaram que possuem uma maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades. De que maneira essa maior autonomia é percebida?
5. Como vocês se sentem com relação à sua prática diária? Na pesquisa, grande parte dos professores percebe que precisa dominar novas práticas/assumir novas responsabilidades/se adaptam às novas exigências/se sentem responsáveis pela classificação da unidade de ensino. Por que isso acontece? Essas situações implicam uma mudança da forma de trabalho? De que maneira isso interfere em sua autonomia? Há uma dicotomia entre concepção e execução?
6. Cerca de 70% afirmaram que recebem maior apoio na realização de suas atividades. Quais trabalhadores dão mais apoio ao trabalho docente desempenhado por vocês?
7. A metade dos trabalhadores (cerca de 50%) relatou que os intervalos para lanches/descansos são insuficientes. Podemos atribuir isso a quê?
8. Grande parte dos trabalhadores afirmou que nas escolas a gestão é democrática, envolvendo o coletivo dos docentes no planejamento dos trabalhos. Quais mecanismos são utilizados pela gestão para garantir espaços coletivos de discussão?
9. Por que esses espaços não conseguem ser garantidos também para a participação dos pais?
10. Com relação à carreira, grande parte se sente satisfeita, pois ela permite uma progressão funcional. No entanto, essa progressão em termos salariais é avaliada pela maioria como insatisfatória. Qual atratividade então possui a carreira docente?

Condições de trabalho docente

11. Vocês possuem horas de planejamento suficientes para dedicação às atividades extraclasse (de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos/crianças e pais de alunos, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras)?
12. Quando perguntados acerca da frequência com que levam atividades de seu trabalho para casa, cerca de 50% dos trabalhadores afirmaram que levam essas atividades frequentemente/sempr. A que vocês atribuem essa intensificação?
13. O que vocês acham da política de formação continuada praticada no município?
14. Em quais aspectos a política nacional de formação docente precisa ser reformulada?
15. Quais aspectos poderiam ser melhorados no Plano de Cargos e Salários?
16. Grande parte concorda que somente o financiamento não garante boas condições de trabalho. Quais outros fatores poderiam influenciar nesse sentido?

Divisão técnica do trabalho docente

17. Como vocês percebem o trabalho desempenhado pelos assistentes de educação infantil?
18. Há conflitos entre assistentes de educação infantil e professoras? Se sim, o conflito entre colegas interfere no desempenho das atividades? A que causas podemos atribuir esses conflitos?
19. Os demais trabalhadores se sentem satisfeitos realizando atividades de cuidado com as crianças. Como vocês acham que as assistentes de educação infantil se sentem realizando tal trabalho?
20. A formação em nível médio é suficiente para o desenvolvimento de tais atividades?
21. A maioria dos trabalhadores declarou que percebeu a incorporação de novas funções e responsabilidades. O que vocês acham disso?
22. De onde surgiu a necessidade da contratação de estagiários para atuação nas unidades de ensino?
23. Como vocês percebem o trabalho desempenhado pelos estagiários nas unidades de ensino?

24. Quais atividades os estagiários desempenham nas unidades de ensino? Como são planejadas?

Estratégias de organização

25. Como as questões relacionadas com a prática pedagógica de vocês são discutidas no âmbito do sindicato? Quais as formas de diálogos vivenciadas?

APÊNDICE H — Roteiro Grupo Focal: Professores Ensino Fundamental

Mudanças na organização e gestão escolar

1. Vocês se consideram como educadores infantis? Qual a diferença entre educador e professor?
2. Grande parte dos trabalhadores (cerca 60%) que participaram da pesquisa afirmou que vem percebendo um maior controle/supervisão de suas atividades. Também cerca de 67% afirmaram que houve um aumento das exigências sobre o trabalho desempenhado por eles relacionado com o desempenho dos alunos. Por que vocês acham que essas exigências vêm se intensificando? A que podemos atribuir esse maior controle?
3. Grande parte dos trabalhadores (77%) afirmou que se sente responsável pela classificação de suas escolas nas avaliações em larga escala. O que vocês acham dessas avaliações?
4. Grande parte dos trabalhadores (cerca de 86%) afirmou que possuem uma maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades. De que maneira essa maior autonomia é percebida? Qual concepção de autonomia vocês possuem?
5. Como vocês se sentem com relação à sua prática diária? Na pesquisa, grande parte dos professores percebe que precisa dominar novas práticas/assumir novas responsabilidades/se adaptar as novas exigências/se sentem responsáveis pela classificação da unidade de ensino. Por que isso acontece? Essas situações implicam uma mudança da forma de trabalho? De que maneira isso interfere em sua autonomia? Há uma dicotomia entre concepção e execução?
6. Pouco mais da metade dos trabalhadores afirmou que recebem maior apoio na realização de suas atividades. Quais trabalhadores dão mais apoio ao trabalho docente desempenhado por vocês?
7. Um percentual significativo de trabalhadores (cerca de 47%) relatou que os intervalos para lanches/descansos são insuficientes. Podemos atribuir isso a quê?
8. Grande parte dos trabalhadores afirmou que, nas escolas, a gestão é democrática, envolvendo o coletivo dos docentes no planejamento dos trabalhos. Quais mecanismos são utilizados pela gestão para garantir espaços coletivos de discussão?
9. Por que esses espaços não conseguem ser garantidos também para a participação dos pais?
10. Com relação à carreira, grande parte se sente satisfeita pois a mesma permite uma progressão funcional. No entanto, essa progressão em termos salariais é avaliada pela

maioria como insatisfatória. Qual atratividade então possui a carreira docente? Os trabalhadores conhecem o Plano de Cargos e Salários praticado no município?

Condições de trabalho docente

11. Vocês possuem horas de planejamento suficientes para dedicação às atividades extraclasse (de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos/crianças e pais de alunos, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras)?
12. Quando perguntados acerca da frequência com que levam atividades de seu trabalho para casa, cerca de 65% dos trabalhadores afirmaram que levam essas atividades frequentemente/sempre para casa. A que vocês atribuem essa intensificação?
13. O que vocês acham da política de formação continuada praticada no município?
14. Em quais aspectos a política nacional de formação docente precisa ser reformulada?
15. Grande parte dos trabalhadores acreditam que seu trabalho seria realizado melhor se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis. Quais seriam essas condições?
16. Quais aspectos poderiam ser melhorados no Plano de Cargos e Salários?
17. Grande parte concorda que somente o financiamento não garante boas condições de trabalho. Quais outros fatores poderiam influenciar nesse sentido?
18. Como é o relacionamento com os alunos? Como se sentem com relação ao início da carreira?

Divisão técnica do trabalho docente

19. De onde surgiu a necessidade da contratação de estagiários para atuação nas unidades de ensino?
20. Como vocês percebem o trabalho desempenhado pelos estagiários nas unidades de ensino?
21. Quais atividades os estagiários desempenham nas unidades de ensino? Como são planejadas?
22. A maioria dos trabalhadores declarou que percebeu a incorporação de novas funções e responsabilidades. O que vocês acham disso?

Estratégias de organização

23. Como as questões relacionadas com a prática pedagógica de vocês são discutidas no âmbito do sindicato? Quais as formas de diálogos vivenciadas?