

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO**  
**CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS**

**PEDRO JOSÉ DOMINGOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO

**A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO  
CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS**

PEDRO JOSÉ DOMINGOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Curso de Pós-Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da Universidade  
do Estado de Minas Gerais, como parte  
dos requisitos para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientador: Prof (a). Dr(a). Vera Lúcia  
Ferreira Alves de Brito.

BELO HORIZONTE

2012

D671i Domingos, Pedro José  
A intensificação do trabalho docente no contexto das avaliações sistêmicas [manuscrito] / Pedro José Domingos. – 2012.  
121f. : il.

Orientadora : Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia: f. 94-97  
Inclui anexos.

1. Docentes – Avaliação – Belo Horizonte (MG) -- Teses. 2. Docentes – Autonomia profissional – Belo Horizonte (MG) -- Teses. 3. Sistemas de escolas municipais – Avaliação educacional -- Teses. 4. Reforma do ensino – Teses. I. Brito, Vera Lúcia Ferreira Alves de. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

CDD: 371.26

# **A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS**

PEDRO JOSÉ DOMINGOS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito. ORIENTADORA  
Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação

---

Prof. José Peixoto Filho.  
Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação

---

Prof.<sup>a</sup> Livia Maria Fraga Vieira.  
Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO**  
**Educação e Formação Humana**

**ATA DA 20ª (VIGÉSIMA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Educação e Formação**  
**Humana – FaE/UEMG.**

Aos vinte e quatro dias do mês de agosto de dois mil e doze, realizou-se no auditório da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa pública da dissertação: "A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS" do aluno Pedro José Domingos, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito - Orientadora, José Pereira Peixoto Filho, Lívia Maria Fraga Vieira. Os trabalhos iniciaram-se às 09 horas com a síntese da dissertação feita pelo mestrando. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública ao candidato. Terminadas as arguições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada. Considerou ainda que o estudo aporta contribuições relevantes ao tema, e portanto devem os resultados serem divulgados nos eventos acadêmicos e por meio de artigos e outras publicações. O resultado final foi comunicado a Pedro José Domingos e ao público, concedendo ao aluno o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora.

Belo Horizonte, 24 de agosto de 2012.

Profª. Drª. Vera Lúcia Ferreira de Alves Brito - UEMG (Orientadora)

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho - UEMG

Profª. Drª. Lívia Maria Fraga Vieira - UFMG

Leonardo Romero Lima

Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Formação Humana -  
FaE/UEMG

Aos meus filhos Pablo e Luísa.  
Aos meus pais José (In memoriam) e Maria.  
Aos irmãos e irmãs Olinto (In memoriam), Ana , Elza, Antônio e Tânia.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me proporcionou ter encontrado e convivido com tantos nesta jornada.

À Prof.<sup>a</sup> Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito por ter sido a minha orientadora e por ter caminhado ao meu lado, ao longo desse período.

Aos professores José Peixoto Filho, Livia Maria Fraga Vieira e Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito por participarem da Banca de Qualificação e da Examinadora.

Aos demais professores do curso do Mestrado da UEMG.

Aos colegas de mestrado.

À Universidade do Estado de Minas Gerais.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Mater Dei e demais instituições que cederam dados utilizados na pesquisa.

Aos prof. José Silvestre, Rosilene Horta, Conceição de Assis e Valquíria Silva pelo estímulo, ajuda e presença.

Ao Pablo Domingos e Frederico Magalhães pela ajuda com as novas tecnologias.

Ao Vinicius Ramalho pela ajuda na transcrição das entrevistas.

Um agradecimento especial aos colegas de trabalho da Rede Municipal que participaram da pesquisa e, particularmente, aqueles que se dispuseram a ficar com as turmas enquanto seus colegas me concediam as entrevistas.

A todos aqueles(as) que próximos – familiares e amigos – compreenderam minhas ausências e me incentivaram.

A todos que, de alguma forma, contribuíram nesta empreitada, muito obrigado!

## RESUMO

Esta dissertação realizou um estudo sobre a intensificação do trabalho docente no contexto das avaliações sistêmicas e foi realizada em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. A indagação central que motivou a pesquisa foi procurar descobrir se as atuais avaliações sistêmicas têm ampliado a autonomia do professor ou há fatores como a intensificação do trabalho docente que têm sido uma resultante dessas avaliações. A pesquisa centrou-se na investigação da possível intensificação do trabalho docente no contexto das avaliações sistêmicas, que têm sido um dos principais instrumentos de (re) orientação dos programas das reformas educacionais atuais – tanto as de cunho municipal, quanto as de abrangência estadual e nacional - e foi realizada sob a abordagem qualitativa, considerada a mais adequada como norteadora do trabalho de campo e a que poderia abrir maior possibilidade de cumprir os objetivos propostos, definidos como analisar a intensificação do trabalho docente; analisar as mudanças trazidas por estas avaliações no trabalho docente, na forma de trabalho da escola, no compromisso e nas avaliações de desempenho dos docentes; conhecer as formas de resistência empreendidas pelos docentes diante dessa nova realidade. A questão das avaliações sistêmicas foi controversa: alguns a julgavam um instrumento importante para melhorar o ensino, pois as avaliações colocam toda a escola em movimento na busca por alcançar melhores resultados. Para outros, as avaliações funcionam como mecanismo para pressionar o professor. Uma terceira visão enfoca que as avaliações não apresentam um objetivo político-pedagógico claro e, por isso, atem-se ao trabalho que já realizavam. A principal crítica ao modelo de avaliações externas é que ele, muito mais do que simplesmente avaliar, na realidade, é definidor do currículo, pois, ao definir o que deverá ser avaliado, define também o que as escolas deverão ensinar. Em última instância, a avaliação define o ensino. Inverte-se a lógica do processo de ensino: o que deveria ser consequência transforma-se no motor, na razão do ensino. Mais: o impacto dessa nova lógica educacional atinge também o trabalho docente ao instaurar, por um lado, a competição, pelo cumprimento e superação das metas e, por outro, o constrangimento e punição pelo fracasso, provocando a desestruturação, fragmentação do trabalho docente e do processo do ensino-aprendizagem e ampliando as tarefas e as funções dos docentes.

Palavras-Chave: Intensificação do Trabalho Docente. Reformas Educacionais. Avaliações Sistêmicas. Autonomia do professor.

## ABSTRACT

This paper conducted a study on the intensification of teachers' work in the context of systemic reviews and was performed in two municipal schools of Belo Horizonte. The central question that motivated the research was seeking to find out if current systemic reviews have expanded the autonomy of the teacher or there are factors such as the intensification of teachers' work that have been a result of these reviews. The research focused on investigating the possible intensification of teachers' work in the context of systemic reviews, which have been a major instrument of (re) orientation of the current educational reform programs - both municipal die, as those of statewide and national - and was held under the qualitative approach, considered as the most appropriate guiding fieldwork and that could open up greater ability to meet the proposed objectives, analyze defined as the intensification of teachers' work, analyze the changes brought about by these assessments at work teachers, as school work, commitment and performance assessments of teachers; know the forms of resistance undertaken by teachers dealing with this new reality. The issue of systemic evaluations were controversial: some thought to an important tool to improve teaching, because the assessments put the whole school on the move in search of achieving better results. For others, the ratings work as a mechanism to pressure the teacher. A third view focuses on the evaluations do not have a political-pedagogical course and therefore maintains to the work already performed. The main criticism of the model is that it external evaluations, much more than simply evaluating actually , defining the curriculum is therefore to define what should be evaluated, also defines what schools should teach. Ultimately, the review sets the school. Reverses the logic of teaching: what should be the consequence becomes the engine, the ratio of teaching. More: the educational impact of this new logic also affects teachers' work by introducing, first, competition, compliance and exceeding targets and, secondly, the embarrassment and punishment for failure, causing the disintegration, fragmentation of teaching and the process of teaching and learning and expanding the roles and functions of teachers.

Keywords: Intensifying Teaching Work. Educational Reforms. Systemic Reviews. Teacher autonomy.

## ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ACEPATE	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar.
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica.
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil)
AVALIA-BH	Avaliação do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
CAQ	Custo-Aluno(a)-Qualidade
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FLORAÇÃO	Programa de Aceleração de Estudos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAVFE.	Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar.
GERED	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PIB	Produto Interno Bruto
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica.

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.
RMBH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGE	Sistema de Gestão Escolar.
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública
SINDREDE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte.
SIND-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.
SME/BH	Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - REVISÃO TEÓRICA.....	18
1. 1 - O papel da escola.....	21
1. 1.1- Breve histórico da educação no Brasil .....	22
1.1.2 - O contexto das reformas educacionais no final do século XX.....	25
CAPÍTULO II - AS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	31
2. A Intensificação do Trabalho Docente.....	31
2.1. As Avaliações Sistêmicas .....	37
2.2 - As Avaliações da Educação Básica .....	39
CAPÍTULO III - O MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE E A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO .....	43
3.1. A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. ....	45
3.2 – Estrutura da RME-BH e composição do quadro de pessoal das escolas. ....	50
3.3 - A Carreira docente na Rede Municipal de Educação. ....	57
3.4 O Financiamento da Educação na RME-BH .....	58
3.4.1- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério. (FUNDEB) .....	62

CAPITULO IV- A PESQUISA DE CAMPO SOBRE O TRABALHO DOCENTE..	65
4.1 – A metodologia da pesquisa e trabalho de campo.....	65
4.2 – Caracterização da região oeste e das escolas Alfa e Beta. ....	69
4.3 – O perfil dos entrevistados e apresentação das entrevistas .....	71
4.4 - Interpretação das entrevistas.....	85
Considerações Finais. ....	90
Referências Bibliográficas .....	94
Anexos .....	98

## APRESENTAÇÃO

Nesta introdução, procuro evidenciar o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos da mesma.

Com a redemocratização política e com os novos ordenamentos legais advindos da Constituição de 1988 - e no setor educacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) - foram introduzidas significativas mudanças na estrutura da sociedade brasileira. No setor educacional, por um lado, este período é marcado pela luta por uma escola pública de qualidade para todos, no qual se objetivava, portanto, incorporar amplas camadas populares que estavam excluídas do acesso e da permanência na escola. Por outro lado, este momento é também marcado pela luta do reconhecimento e valorização do trabalho do professor.

Protagonistas dessa luta, os professores públicos brasileiros, em seu desenvolvimento histórico-social, desde aquele período, encontram-se diante do desafio dos processos de profissionalização e de sua submissão às regulações estatais.

Concretamente, a interpenetração entre os processos de profissionalização e de submissão à regulação estatal incide em outros processos, que precisam também ser discernidos e destacados: particularmente, o da intensificação do trabalho docente e o da participação em movimentos associativos e sindicais. Estas, dentre outras questões, passaram a ter visibilidade no âmbito do debate público, com a redemocratização política.

Minha trajetória profissional me permitiu vivenciar e participar de boa parte deste período histórico. Em 1985, iniciei minha carreira docente, atuando como professor contratado na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Em 1991, ingressei na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, como professor efetivo, atuando na Escola Municipal Mestre Ataíde (EMMA), onde, além de professor de História e Filosofia, passei pela experiência de atuar como coordenador e diretor. Neste local e nestas funções, tive a oportunidade de conhecer e lidar com os dramas vividos por professores, alunos e pais, tendo a oportunidade de participar de ricas experiências. Ao longo desse tempo, também

procurei participar do movimento sindical e da luta da categoria pela consolidação da UTE – União dos Trabalhadores do Ensino, hoje SIND-UTE, chegando a fazer parte de sua diretoria estadual no final da década de 1980 e início da de 1990. Nestes quase 20 anos como professor da Escola Municipal Mestre Ataíde da rede municipal de Belo Horizonte, pude participar de diversas lutas da categoria, tanto dentro quanto fora da escola, bem como acompanhar ou participar de diversas modalidades de avaliações, assim como ser submetido às de desempenho.

Assim, foi a partir destes questionamentos, elaborados em grande medida a partir da experiência prática, de reflexões sobre a educação, a escola e a sociedade, e de tudo o que pude sintetizar a partir da oportunidade da participação do *Curso de pós-graduação em docência na educação básica: juventude e escola* (FaE/UFMG), realizado entre junho de 2006 e junho de 2007, que surgiu o problema da pesquisa e o desejo de estudar, de forma metódica e sistemática, os desafios da intensificação do trabalho de professores do 2º e 3º ciclos da Educação Básica e sua relação com as avaliações sistêmicas.

Aqui vale ressaltar a experiência vivida na Escola Municipal Mestre Ataíde (EMMA), na década de 1990, como um momento de efetiva participação da comunidade escolar como agente de construção do projeto desta escola.

A EMMA foi uma das primeiras escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a elaborar e implantar o seu Projeto Político-Pedagógico, construído com forte participação coletiva dos agentes escolares (docentes, discentes, funcionários, pais e mães de alunos, lideranças religiosas, comunitárias e sindicais).

Naquele período, observei uma maior autonomia por parte dos docentes, inclusive com conquista de tempo remunerado para estudo no interior da escola, conforme definido no seu projeto político-pedagógico:

Prioridade fundamental:- TEMPO - para que os professores tenham condições de se encontrarem por áreas, por disciplinas, em conjunto, possibilitando as discussões, elaboração de materiais, avaliação e reestruturações necessárias durante a implantação e execução do projeto, sendo 50% da CH para coordenadores e 20% para os coordenados. Apesar de termos certeza de que 20% da carga horária que reivindicamos é insuficiente (isso pode ser analisado diante do trabalho executado até agora e em andamento), apresentamos a proposta de que depois de

implantado o projeto e de ser comprovado junto à Secretaria Municipal de Educação a necessidade e a validade desse trabalho, eleve-se de 20% para 50% a carga horária a ser concedida para fins de planejamento, atendimento a alunos e formação do professor. (EMMA. Projeto Político-Pedagógico).

Contudo, esta conquista do tempo remunerado tem sofrido alterações, o que conduz ao questionamento: as atuais avaliações sistêmicas têm ampliado a autonomia do professor ou há fatores como a intensificação do trabalho docente que têm sido uma resultante das avaliações sistêmicas? Como foram envolvidas as escolas da Prefeitura de Belo Horizonte neste processo de avaliações sistêmicas? Procurar algumas possíveis respostas para estas questões - e outras a elas correlatas- é o que pretendo com esta pesquisa.

Neste trabalho a compreensão de autonomia é aquela elaborada por Hypólito, Vieira e Pizzi, (2009), ou seja, autonomia relativa da educação. Para estes autores, a autonomia relativa da escola está ligada diretamente à maior independência em relação aos mecanismos burocráticos e centralizados do Estado. De acordo com estes pesquisadores a escola perde autonomia relativa à medida que o Estado,

Passa a exercer controle centralizado sobre aspectos fundamentais do cotidiano escolar, tais como: a definição de currículo padronizado; programas de formação docente articulados com a Mídia (principalmente eletrônica) – que incluem pacotes pedagógicos e implantação de equipamentos para viabilizar o acesso dos grandes grupos de comunicação às escolas, estreitamente articulado com o mercado de computadores e outras tecnologias; controle sobre livros didáticos; e assim por diante. (HYPÓLITO, VIEIRA E PIZZI, 2009, p.107).

A pesquisa está dividida em quatro capítulos.

Após a Introdução, o primeiro capítulo apresenta uma revisão teórica sobre as mudanças na educação brasileira nas últimas décadas do século XX, num contexto de transformações mais amplas.

No segundo capítulo são apresentadas as avaliações sistêmicas da educação básica brasileira e seus impactos sobre a intensificação do trabalho docente.

O terceiro capítulo traz uma breve caracterização do Município de Belo Horizonte e da Rede Municipal de Ensino da cidade (RME-BH).

No quarto capítulo é apresentada a pesquisa de campo. Inclui a metodologia da pesquisa, a caracterização da região e as escolas onde foi feita<sup>1</sup>, a apresentação e a análise da pesquisa. Nas considerações finais pretende-se sintetizar o trabalho de campo mostrando que a pesquisa confirmou o que foi apresentado na revisão teórica, evidenciando a intensificação do trabalho docente entre os pesquisados.

1-A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da RME-BH, identificadas como Escola Alfa e Escola Beta. Nelas foram selecionados nove docentes, sendo quatro na escola Alfa e cinco na escola Beta.

Para preservar suas identidades, foram denominados como: Prof.1A(professor1, escola Alfa), Prof.2A, (professor 2, escola Alfa) e, assim sucessivamente. Da mesma forma foi feito em relação aos docentes da escola Beta: Prof.1B, (professor 1, escola Beta), até o Prof. 5.

## CAPÍTULO I - REVISÃO TEÓRICA

A velocidade das mudanças verificadas ao longo das três últimas décadas e a complexidade da realidade contemporânea, têm tornado a análise da profissionalização cada vez mais difícil e complexa, haja vista que também são complexos, tanto os processos de regulação estatal, como a trama das relações que ocorrem entre as várias dimensões constitutivas dos movimentos de resistência dos professores.

É preciso verificar como os problemas educacionais transformaram os processos cotidianos que ocorrem na sala de aula e na escola têm mudado o trabalho do professor, seu tempo de trabalho e de lazer e, ainda, se podem ser identificadas alterações, pela aplicação das avaliações sistêmicas, no trabalho dos professores e se estas avaliações têm implicações na subjetividade do professor, derivadas das exigências de performatividade e desempenho.

Todavia, o processo de intensificação do trabalho docente diz respeito a um fenômeno mais global da sociedade capitalista. No atual contexto econômico e político de relações globalizadas e competitivas, os Estados são desafiados a investir na qualidade da mão-de-obra e na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. Assim sendo, para compreender como os professores se inserem nesta questão maior, torna-se necessário compreender a questão do trabalho na sociedade capitalista, tanto no seu aspecto histórico como na sua configuração atual, e como nele se inserem os professores. Essa inserção, por sua vez, tem importantes implicações na questão relativa ao estatuto profissional do professor. Para Brito (2009)

No Brasil, afirmações sobre a prioridade da educação para o crescimento econômico e a relevância do professor para a eficácia do ensino são recorrentes e revelam-se discursos legitimadores para justificar a necessidade de qualificar a mão-de-obra para a inserção do país no terreno incerto das relações globalizadas. Discurso que utiliza pesquisas sobre o efeito do professor sobre o desempenho do aluno para extrair um único fator sobre o qual atuar: a influência da formação docente sobre os resultados em avaliações padronizadas tais como o SAEB, ENEM, ENADE, PISA e outros. (BRITO, 2009. p.81).

A análise do processo de profissionalização pode se constituir um instrumento para investigação do trabalho docente enquanto trabalho concreto, um processo no qual as diferentes segmentações do conjunto dos professores podem ser analisadas quanto à heterogeneidade das hierarquias salariais e de prestígio, diferenciações de gênero, político-ideológicas, étnicas, etc.

Mesmo não havendo ainda o necessário distanciamento histórico para se perceber a profundidade de todas as mudanças desse início de século, alguns aspectos nos permitem inferir que estamos vivenciando o fim de uma era e a gestação de outra. E um ano é emblemático e marco desse período: 1989. Simbolicamente este ano representa a vitória do sistema capitalista, em todos os seus aspectos, sobre o socialismo real, pondo fim a uma disputa - conhecida historicamente como Guerra Fria- que teve início em 1945, após o término da 2ª Guerra Mundial, quando o mundo ficou dividido entre esses dois pólos, representados respectivamente pelos Estados Unidos e União Soviética.

Com o fim do socialismo real e da economia planificada, tem-se assistido a um crescimento vertiginoso da globalização econômica e da expansão do capitalismo em sua vertente neoliberal, em detrimento da vertente do Estado do Bem-Estar Social. Se nas primeiras décadas do século XX e, particularmente, durante a vigência da Guerra Fria havia a intervenção do Estado no mercado, com o objetivo de assegurar alguns direitos e benefícios aos trabalhadores - emprego, previdência social, saúde, educação – política conhecida como Estado do Bem-Estar social, hoje a situação é bem diferente. Tanto nos países de capitalismo desenvolvido, quanto nos chamados países em desenvolvimento – outrora denominados subdesenvolvidos – vai se consolidando a *visão neoliberal* ao deixar que a economia se desenvolva segundo as leis e regras do próprio mercado. O que os teóricos favoráveis a essa nova etapa de acumulação capitalista defendem é a diminuição do papel do Estado (Política do Estado Mínimo), o que tem acarretado a diminuição e/ou retirada dos direitos dos trabalhadores e o aumento do poder decisório das empresas transnacionais.

Nesse sentido Fidalgo analisa que:

A transnacionalização do capital tornou obsoleto o modo de regulação fordista, cuja base era o mercado nacional, bem como provocou a crise mais aguda do mundo do trabalho deste século, caracterizada pelo aumento do desemprego e

da desregulamentação das relações de trabalho, gerando insegurança e inquietude nos trabalhadores. (FIDALGO, 1999, p.189)

A reestruturação do capitalismo implicou na globalização e, particularmente, numa nova divisão internacional do trabalho e da produção, provocando profundas mudanças tanto no mundo do trabalho como, igualmente, ampliando os contornos dessa nova sociedade em gestação. Para Ianni (1994 p.16) “A globalização do capitalismo, vista inclusive como processo civilizatório, destrói os quadros sociais e mentais de referência, que têm por base a sociedade nacional”.

Um novo modelo de organização da produção e do trabalho – o toyotismo – a partir da década de 70 começa a ganhar amplitude e a disputar a hegemonia com o modelo fordista. Surgido no Japão, na pós-Segunda Guerra Mundial, dentro de uma nova racionalização da produção, visa atender, de pronto (em pequena escala e somente na medida em que é demandado) um mercado pequeno e limitado – diferentemente do mercado americano e europeu, onde prevalecia o modelo fordista, em que a produção era feita em série, em grande quantidade e utilizando muitos trabalhadores.

Nesse novo modelo é preciso um número bem menor de trabalhadores – mas que sejam *polivalentes* - capazes de lidar, simultaneamente, com mais de uma máquina com múltiplas funções, diferentemente do fordismo que necessita de um grande número de trabalhadores *não especializados*, que a própria gerência treinava na função que a empresa demandasse. Agora, valoriza-se e explora-se o seu conhecimento, sua criatividade, sua capacidade de trabalhar em equipe, dentre outros aspectos.

O período histórico atual do capitalismo é definido como de “*acumulação flexível*” (HARVEY 1992, p.140-143). A característica desta etapa advém de sua diferenciação ou “confronto” com a rigidez do fordismo. Características marcantes desta etapa, o surgimento de: novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, implicando intensas e profundas inovações comerciais, tecnológicas e organizacionais. Além disso, a acumulação flexível envolve rápidas alterações nos padrões do desenvolvimento desigual seja entre setores, entre regiões geográficas, bem como a redução do tempo de tomada de decisões, num movimento por Harvey (1992) denominado de compressão do espaço-tempo.

Assim, nesse contexto de reestruturação capitalista, de uma nova divisão internacional do trabalho e da produção, onde o Brasil entra (historicamente permanece) como coadjuvante, como subordinado, – em que pese o seu parque industrial, o potencial de seu mercado consumidor e sua condição de “emergente” - qual a função da educação? Qual o papel, quais as tarefas dos trabalhadores docentes?

Para os atuais e futuros trabalhadores quais as conseqüências das mudanças que vêm ocorrendo na educação: de uma escola voltada, até então para *uma formação de habilidades genéricas para a capacidade de adaptar-se rapidamente a uma técnica ou a outra* (aprender a aprender)?

### **1. 1 - O papel da escola**

A educação – enquanto práxis – nasce com o “surgimento” do homem. Ela ocorre desde o gesto do homem primitivo, ao ensinar aos mais jovens que animais deviam caçar e quais evitar, quais plantas eram comestíveis ou não, até as sofisticadas formas de comunicações atuais.

Na produção artesanal, a divisão do trabalho é quase inexistente, pois o artesão prepara a matéria-prima e realiza – ele mesmo – todas as etapas de fabricação, além de vender o produto. Nessa etapa da produção a educação dos jovens ocorre no próprio dia a dia e no próprio processo de trabalho – aprende-se ao fazer - de modo informal, ou seja, sem um lugar definido, sem um tempo estabelecido e fixo.

Um marco determinante e de profundas mudanças em todos os aspectos da vida humana foi a paulatina formação do capitalismo e sua posterior consolidação como modo de produção dominante. O capitalismo ao revolucionar as relações de trabalho – até então secularmente estabelecidas - revoluciona toda a vida social e, portanto, também a educação. Esta, por sua vez, irá desempenhar um estratégico papel na consolidação e hegemonia do modo de produção capitalista.

No processo produtivo, com a produção de excedentes e o enriquecimento de alguns produtores, tem início a manufatura. Esses produtores enriquecidos passam a comprar as ferramentas, as matérias-primas, as instalações (pequenas fábricas) e a pagar um salário aos artesãos, para que trabalhem para eles e, com isso, acumulam capital. Na etapa seguinte as fábricas

organizam de modo sequencial o trabalho e depois, com a introdução das máquinas, cada trabalhador é obrigado (pelas formas de administração e organização do trabalho taylorista) a especializar-se em fabricar apenas uma parte do produto. Com isso, tem início, de forma crescente na história, a divisão técnica do trabalho.

Neste período e nesta circunstância o saber ler, escrever e contar começam a ser mais valorizados e, portanto, passa a haver demanda de maior número de escola, como espaço de educação.

Foi a partir da Revolução Industrial, iniciada em meados do século XVIII, na Inglaterra, que se intensifica a divisão técnica do trabalho, aprofundando a alienação e a submissão do trabalhador aos donos dos meios de produção e às máquinas. A partir de então se generaliza o uso de máquinas, cada vez mais complexas e sofisticadas, provocando mudanças profundas no processo produtivo e, também, nas atribuições da escola, enquanto formadora e fornecedora de mão-de-obra para o mercado de trabalho. É importante destacar que além de formadora para o mercado de trabalho a escola tem outras funções como proporcionar a formação do cidadão, ou seja, possibilitar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento, aos valores culturais atuais e históricos, visando à convivência em sociedade.

A atual reestruturação capitalista que teve início como solução para a crise capitalista da década de 70 é denominada como “acumulação flexível” exigirá, no campo educacional, profundas alterações na gestão e no trabalho docente. Estas alterações serão objetos das reformas educacionais da década de 1990 que trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais, onde tem papel preponderante, a gestão escolar. A escola irá, obrigatória e progressivamente, assumindo novas funções – gestora de políticas sociais, políticas compensatórias, etc. – mais “empreendedora” do que “educadora”, tendo em vista que, em larga medida, vêm assumindo um caráter gerencial.

### **1. 1.1 - Breve histórico da educação no Brasil.**

A característica central da Educação brasileira, desde o período colonial, foi a exclusão da maioria da população, isso desde a chegada do europeu no Brasil, na busca de

riquezas e produtos comercializáveis e a posterior colonização. A educação colonial – ler, escrever, contar – ficou a cargo dos Jesuítas, que até a sua expulsão em 1759, pelo marquês de Pombal, procuravam.

Segundo Paiva,

[...] os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O serviço de Deus e o serviço d’El-Rei eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época”. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasileiras: baluarte erguido no campo de batalha cultural cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 44-45).

Com a efetivação da colonização, a educação dos filhos dos senhores de engenho era o instrumento pelo qual o filho mais velho era preparado para suceder ao pai nos negócios da família e os demais filhos, preparados para o direito e o sacerdócio. Nesse contexto as mulheres – indígenas, escravas e brancas – eram praticamente proibidas de estudar. Para as filhas dos colonizadores era suficiente aprender a cuidar da casa e dos filhos. Para a mulher negra e indígena a educação era proibida.

[...] A primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Pe. Manoel de Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres a ler e escrever... O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam, como os brancos previniam, o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas. Condená-las ao analfabetismo e à ignorância lhes parecia uma idéia absurda. Isso porque o trabalho e o prazer do homem como os da mulher indígena eram considerados equitativos e socialmente úteis. (RIBEIRO. 2000, p.80)

A Declaração da Independência em 1822 não trouxe, de imediato, nenhuma grande mudança na vida da população, aqui incluída a Educação, tendo em vista que as bases estruturais da sociedade permaneceram intocadas – as grandes propriedades, a escravidão e

a o poder que permaneceu concentrado nas mãos das elites. O “povo brasileiro” continuou excluído.

No Brasil Independente e Imperial a educação/instrução gratuita é reservada ao “cidadão”, que pelos critérios de cidadania da época excluía a imensa maioria, ou seja, os índios, escravos e mestiços, em que pese o fim da escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889).

Somente com a Constituição de 1934 a educação escolar se torna obrigatória. Entretanto, a garantia constitucional não derrubou a cultura da exclusão de mais de 400 anos. Serão necessários, ainda, várias décadas de lutas para que este quadro começasse a ter mudanças mais profundas. Cury (2000) assim sintetiza a história do Brasil:

O Brasil tem itinerário típico: nascido colônia, não pode usufruir da soberania nacional de 1500 até 1822. Após a independência, os determinantes internos e externos limitaram seu desenvolvimento como nação soberana; além disso, o regime escravocrata associado ao estatuto da “civilização” dos índios incide profundamente sobre a noção e a prática de direitos civis e políticos. Mesmo após a abolição, negros e índios, além de caboclos e migrantes, não foram considerados cidadãos de primeira grandeza. Em vez da relação, por vezes conflituosa, entre pares que se baseia na igualdade jurídica, a relação foi muito mais a de hierarquia entre “superiores” e “inferiores”.

Tais afrontas à dignidade da pessoa humana limitaram profundamente nosso desenvolvimento como nação soberana e democrática. Os direitos civis e políticos proclamados se mesclaram com uma prática de discriminação e de privilégio que obstruiu o acesso de brancos pobres aos direitos políticos de cidadãos. Somente no início do século XX é que se pode falar expressamente da busca de um direito social no Brasil.(CURY, 2000, p. 570).

Este quadro só começa a ser alterado a partir da industrialização e da vertiginosa urbanização brasileira, ocorridas em meados do século XX. As pressões populares por escolas públicas que pudessem atender a demanda do enorme contingente historicamente excluído, enquanto condição de cidadania e de ingresso no mundo do trabalho e exigia uma mão de obra mais qualificada ganha fôlego e visibilidade nas décadas de 60/70. A partir de então, paulatinamente, amplia-se o atendimento da educação fundamental (dos 7 aos 14 anos), que será universalizado no final do século.

### 1.1.2 - O contexto das reformas educacionais no final do século XX

A partir dos anos de 1970 ao intensificarem-se, nos países centrais do capitalismo, um conjunto de reformas estruturais, demandadas pelo novo modelo de produção, conhecido por “acumulação flexível” (HARVEY, 1992, p. 143), novas demandas são feitas á qualificação dos trabalhadores. Nesse novo cenário, um novo papel é demandado das novas gerações de trabalhadores, isto é, valoriza-se sua polivalência, sua criatividade, sua capacidade de raciocínio, a educação será – mais que nunca – de importância capital. Várias reformas são propostas, em que cada país procurará se preparar para este novo período de acirrada concorrência em âmbito mundial. O que, agora se procura disciplinar é a própria estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a “cultura organizacional” da empresa, e sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização (BRUNO, 1997, p. 39). As atuais inovações tecnológicas, produtivas e gerenciais, na sua quase totalidade, tiveram origem naqueles países em que o capitalismo está mais desenvolvido se propagaram para a periferia do sistema. Com a "acumulação flexível" ocorre essa propagação o que não significa que o antigo modelo – o fordismo – tenha acabado. Os trabalhadores são afetados não só na flexibilização dos direitos trabalhistas, dos direitos sociais, mas na precarização do trabalho, seja nos países centrais seja nos países emergentes.

Como nos ensina Mészáros (2005) a nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Para Mészáros (2005) a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. As características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual se engendram os grandes desafios para romper a lógica do capital ao mesmo tempo devem se juntar, também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, A transformação da sociedade em que vivemos depende da contribuição da educação, mas adverte Mészáros, a educação não pode ficar suspensa no ar e neste sentido as condições de trabalho dos professores como agentes da transformação social não podem ser desconsideradas:

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MÉSZÁROS, 2005, p.76-77)

Dos muitos dilemas que enfrentamos neste início de século/milênio, a questão central colocada à educação é saber – como tão bem demonstrou Mészáros, dentre outros pensadores contemporâneos – como podemos construir outro mundo “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p.71) onde, efetivamente, o ser humano seja o centro, isto é, sujeito e não um mero objeto.

A utopia é perseguir a construção desse outro mundo, cujos alicerces sejam a justiça, a igualdade e, no qual, se concretize a emancipação humana e a educação não seja uma mercadoria, um negócio. E que ela mais que qualificar para o mercado, qualifique para a vida, para a busca da felicidade.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005.p.27).

Para isso, afirma Mészáros (2005), não se pode ficar no campo de propostas reformistas e gradualistas, (o capitalismo é irreformável e incorrigível) é preciso uma mudança radical e requer “uma alternativa educacional significativamente diferente” da que temos hoje, tendo como objetivo uma transformação social qualitativa.

A partir do início da década de 1970 o modelo de Estado do Bem-Estar Social começará a ruir naqueles países em que foi implantado: ele será afetado pela crise econômica e sofrerá vários e sérios questionamentos. Muitos autores, como os

exemplificados abaixo, têm o entendimento que a partir de 1973 - ano que ficou marcado pelo chamado “choque do petróleo” - e nos anos seguintes, ocorrerá mudança no papel do Estado e, em decorrência disso, a implantação de inúmeras reformas, (incluídas as educacionais) tanto nestes quanto em outros países:

A recessão econômica que ocorre em decorrência do chamado choque de petróleo no início dos anos setenta – o que se tornou socialmente visível com o aumento da inflação mais o aparecimento do desemprego massivo – conduziu rapidamente a uma revisão dos postulados do modelo Keynesiano em que se assentava o Estado-Providência” (AFONSO, 2000, p. 101).

Neste mesmo sentido vai a análise de Sousa:

Em meados dos anos setenta, com a perda do dinamismo das principais economias ocidentais, o Welfare State é colocado em questão, emergindo com força a tese do Estado mínimo. Em oposição à intervenção estatal, enquanto suporte estrutural de viabilização das economias capitalistas, ganha espaço o argumento da não intervenção do Estado na economia, deixando-se atuar livremente os mecanismos de mercado. (SOUSA, 1997, p. 265):

A mudança no papel do Estado tem alterado as decisões sobre a política educacional em muitos países. Em decorrência desta reestruturação do papel do estado ocorre um processo de descentralização administrativa das instituições estatais, dentre elas, da escola. A escola passa a ter um lugar central na gestão e nas relações com a comunidade. Conforme relata Barroso:

Desde os finais da década de 80 que se tem assistido em vários países uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação. De um modo geral, pode-se dizer que esta alteração vai no sentido de transferir poderes e funções no nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão. (BARROSO, 1996, p.172).

Se na análise feita por Barroso (1996, p.172) a descentralização é um eixo central da gestão e torna a comunidade um parceiro, para Oliveira (2008, p.6 e 7) – a descentralização ocorrida não eliminou as políticas centralizadas e para isso foram criados mecanismos para assegurar o controle central, naquilo que era essencial:

A descentralização educacional veio acompanhada de processos padronizados de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos mantendo o controle central das políticas. Por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico, observa-se relativa padronização nos processos escolares. A avaliação configura-se como um terceiro eixo desta regulação. (OLIVEIRA. 2008, p.6-7).

A partir da década de 1990, com o paulatino enfraquecimento do movimento sindical, e dentro dele, o dos trabalhadores docentes, os governos de todos os matizes e em todos os níveis, implementaram várias reformas educacionais, sem que houvesse a necessária resistência para conquistar a abertura do diálogo e a negociação, que pudessem minimizar as perdas. Também não se conseguiu desfazer o discurso oficial que joga nos ombros dos docentes a responsabilidade pelos problemas vividos pela educação brasileira.

O momento em que se tem o auge da atual reestruturação capitalista – década de 1990 - coincidirá com a perda do vigor do sindicalismo combativo – que na década anterior havia sido protagonista de importantes lutas e de conquistas, particularmente as organizações docentes - tanto no setor privado quanto no público. Isto é muito perceptível no setor educacional, onde as reformas ocorreram, não raro, sem o conhecimento e sem a participação direta dos professores, bem como, alheia aos sindicatos.

Assim se compreende como esta reestruturação e reformas implantadas, e em processo de implantação, particularmente na Educação, não tiveram a necessária resistência coletiva, que deveria ser protagonizada e articulada pelas entidades sindicais.

CURY (2000) defende a tese de que a extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental de quatro para oito anos foi financiada pelo corpo docente.

Curioso aspecto: aumenta-se o tempo de escolaridade e retira-se a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais “veteranos” não puderam

requalificar-se e muitos “novatos” não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo das classes populares. (CURY, 2000, p.574).

A combinação desses dois fatores: fez com que os professores – numa tentativa de manter o poder aquisitivo – procurassem duplicar ou triplicar sua jornada de trabalho, o que comprovadamente, não trouxe benefícios para a Educação. Ao contrário, o que se teve foi um comprometimento da qualidade da educação e uma intensificação e precarização do trabalho docente sem paralelo em nossa história, cujos perversos resultados terão visibilidade na década de 80, já num ambiente de abertura e transição democrática e que marcará a Educação nas décadas seguintes.

O profissional da educação se vê nessa conjuntura pressionado para formar o trabalhador flexível. Na adoção de um novo projeto de docente, algumas políticas públicas buscam desconstruir a autoimagem que o trabalhador docente tem; reduzindo ao mínimo sua autonomia – retirar-lhe o chão, para moldar o novo trabalhador docente desejado. Nessa perspectiva é possível perceber como, especificamente no trabalho docente, a aparente contradição entre a flexibilidade requerida pelo toyotismo e a imposição de uma organização do tempo e da apropriação dos espaços coletivos escolares (por parte dos administradores) na realidade é a outra face da mesma moeda. Ao se apropriar desses espaços a administração começa por retirar dos profissionais da educação qualquer discussão que não seja “educacional”, tais como questões do trabalho, sindical, adoecimento, saúde, etc.

As formas de resistência oferecidas pelos trabalhadores do setor educacional e de parte da sociedade têm se intensificado e têm protestado contra as condições econômicas impostas. Tendo início durante a década de 1980 e prosseguindo até a primeira década do século XXI foram realizados diversos congressos sindicais/educacionais, campanhas salariais/educacionais, inúmeras greves realizadas pelos profissionais da educação brasileiros, onde sobressai a defesa da escola pública, de qualidade e para todos ao lado de melhores salários e condições de trabalho.

Na implementação das reformas educacionais no Brasil tais como novas formas de financiamento e de gestão o discurso governamental centrou o debate sobre a formação do

professor. Como consequência verificou-se em projetos de políticas públicas de formação e de atuação profissional a discussão da autonomia dos docentes da educação básica enfatizando particularmente dois mecanismos que Ball (2002) definiu como tecnologias políticas: a performatividade e o gerencialismo, ao analisar a educação no contexto inglês. Para Ball (2002) a performatividade é uma tecnologia que permite dimensionar e mensurar o desempenho das pessoas e instituições, com o objetivo de mostrar o nível de qualidade de ambas. Com essas duas tecnologias o que se procura é uma ressignificação profissional.

[...] esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora (BALL, 2005, p.542).

Segundo BRITO (2009), no Brasil atual a qualidade da educação é considerada a questão central e políticas educacionais tem enfatizado, tanto através dos discursos, quanto de políticas, a necessidade de um novo perfil para o professor.

Políticas educacionais têm proposto formas de financiamento da educação, formas de gestão e formação de professores para alterar os efeitos de uma escolarização considerada de má qualidade. Essa centralidade do discurso oficial sobre a formação docente como principal responsável pela qualidade da educação básica busca não apenas coordenar a intervenção no campo educacional, mas transformar a identidade profissional do professor, garantindo coerência com a reforma das políticas educacionais, que devem contar com sua participação ativa. Para tanto, é necessário interiorizar, no corpo docente, uma nova ideologia profissional, fundamentada na lógica empresarial de eficiência e produtividade. (BRITO, 2009.p.90)

O gerencialismo é a tecnologia que permite ao Estado relativizar sua responsabilidade com a educação ao descentralizar a administração das escolas, e os recursos financeiros. Deste modo a responsabilidade pelo desempenho passa a ser das pessoas envolvidas naquela escola. As administrações governamentais passam a cobrar o cumprimento das metas estabelecidas e a melhoria do desempenho da escola.

As formas como o gerencialismo e a performatividade se inserem nas escolas é o tema do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II - AS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

### **2. A intensificação do trabalho docente**

A intensificação do trabalho não é um fenômeno recente. Contudo, no setor educacional, ela ganha visibilidade com o pesquisador norte-americano Michael Apple, que, em 1985, publica o resultado de sua pesquisa realizada em escolas norte-americanas. Na trilha aberta por esse pesquisador, são realizadas inúmeras pesquisas sobre este processo – que ele denominou intensificação do trabalho docente – nas diversas realidades das escolas brasileiras.

A pesquisa teórica que orienta o presente estudo tem como pressuposto que as transformações ocorridas no mundo do trabalho e, particularmente, no trabalho docente, nas últimas décadas do século XX, estão inseridas num processo mais amplo, ou seja, de redefinição do próprio Estado, dentro do ideário denominado neoliberal (SANTOS, 2002).

O próprio conceito de trabalho docente foi alterado com a incorporação – a partir de então – de novas funções. No Brasil, com o princípio legal da gestão democrática da educação<sup>1</sup>, o campo de ação do professor foi ampliado: além da sala de aula, ele passa, dentre outros, a ser responsável pela elaboração e implantação do projeto político-pedagógico da escola, pela gestão administrativa e financeira, pelo estreitamento da relação da escola com as famílias e a comunidade na qual está inserida. A LDBEN (Lei 9394/1996) dispôs em seu artigo 13 os deveres do professor:

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;

---

<sup>1</sup>Art.206 da C.F.: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII- gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

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.

Neste trabalho, adotamos o conceito de trabalho docente formulado por Oliveira (2006), pois ele capta essa ampliação:

A Categoria Trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia (OLIVEIRA, 2006).

Oliveira (2006, p.209) ao analisar as reformas educacionais, implantadas a partir da década de 90 do século XX, conclui que resultaram numa nova regulação desse setor e que afetou as condições de trabalho dos professores, implicando, portanto, numa reestruturação do trabalho docente. Como base desta reestruturação está a centralização/descentralização. Descentralização da gestão administrativa e financeira e centralização das políticas educacionais e das avaliações. Descentraliza-se – responsabilizando os Estados, Municípios e escolas – sem abrir mão do controle central das políticas educacionais e dos instrumentos de avaliação.

Todas essas mudanças mais amplas e essa nova gestão e organização escolar, num contexto de expansão da Educação Básica, bem como a maior responsabilização dos

professores pelo desempenho dos alunos, pela escola e pelo sistema escolar, têm acarretado mais intensificação e precarização do trabalho docente.

Para Hargreaves (1988) a intensificação do trabalho docente é um processo cujas características centrais podem ser descritas como:

- a) Redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
- b) Falta de tempo para atualizações e requalificações;
- c) Sensação de permanente sobrecarga de trabalho, isto é, percepção de que nem bem se termina um trabalho e já se tem vários outros para serem feitos;
- d) Redução das atividades somente ao essencial. Como o tempo se torna cada vez mais escasso, somente o “essencial” é feito, de forma acrítica e individualizada;
- e) Ampliação da separação entre quem concebe, planeja e quem executa as ações. Como decorrência da falta de tempo para planejamento, o professor se vê constrangido a utilizar, cada vez mais, os materiais e recursos externos, isto é, preparados por outro, no seu cotidiano.

Segundo Oliveira (2005), na América Latina são os seguintes os mecanismos que intensificam (e também precarizam) o trabalho docente:

a) Historicamente (e legalmente) tem-se a ampliação da jornada de trabalho. Como, em geral, os salários dos trabalhadores docentes da educação básica, em particular os do setor público, são baixos, os docentes são impelidos a assumir mais de um emprego (dois cargos na mesma rede ou em redes diferentes) e/ou assumir aulas além daquelas de seu cargo (“dobras”);

b) Extensão da jornada de trabalho dentro do próprio estabelecimento de ensino, sem qualquer remuneração adicional;

c) A que ocorre dentro da própria jornada remunerada, caracterizando-se em estratégias mais sutis e menos visíveis, decorrentes da incorporação de novas funções e responsabilidades, seja por necessidade de responder às exigências do sistema (participação nos órgãos colegiados) e da comunidade.

d) A necessidade de dominar novos saberes, novas práticas, tecnologias e competências para desempenhar antigas e novas funções.

Conforme Garcia e Anadom (2009), as políticas educacionais para a educação básica no Brasil, desde a década de 1990, vêm introduzindo formas de controle e intensificação do trabalho docente que tomam como objeto de governo a subjetividade dos professores e as emoções no ensino. Nesse contexto, elas contribuem para estimular uma moral de autorresponsabilização e de culpa por parte das professoras que, aliada à deteriorização dos salários e das condições de trabalho vêm contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos.

Segundo as autoras, estas mudanças podem ser percebidas a partir da década de 1990, com a

[...] desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores e em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência da culpa e da autorresponsabilização docentes. (GARCIA/ANADON. 2009.p.3)

Para Apple (1995), a atitude síntese da intensificação é a necessidade de “acabar a tarefa”, qualquer que seja ela. Assim, quanto maior o número de atividades burocráticas (escrituração, preenchimento de diários, lançamento de notas/conceitos dos alunos na intranet da prefeitura etc.), de atividades político-administrativas (participar das avaliações institucionais, de desempenho, de reuniões de planejamento, de formação, do colegiado; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, além de realizar outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas etc.), menor é o tempo para que o docente possa ser “criativo e imaginativo”, ou seja, menor é sua autonomia.

Quase todas estas atividades são realizadas concomitantemente às atividades próprias do fazer docente: planejar e ministrar as aulas, dentro dos dias letivos e nas horas diárias estabelecidas pela lei; preparar e executar as estratégias de recuperação dos alunos com maior dificuldade de aprendizagem e para os alunos de menor rendimento; elaborar e executar projetos educacionais dentro da proposta pedagógica do sistema municipal;

participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento, dentre outras atribuições específicas de seu fazer docente.

Diante desse quadro, Apple (1995) alerta que são poucos os docentes que aceitam essas novas atribuições de maneira passiva. A grande maioria reage, na maioria das vezes, de forma sutil a estas imposições.

As pesquisas nesta área têm em comum o fato de inserir o fenômeno da intensificação do trabalho docente como mais um dos mecanismos de busca do controle do trabalho docente, particularmente, via reformas educacionais e implementação de avaliações sistêmicas.

Para Apple (1995), que foi o pioneiro na investigação do que ele chamou de intensificação do trabalho docente, enquanto mecanismo de controle, por parte da administração central, a intensificação do trabalho afeta os docentes em seu cotidiano, no sentimento de excesso de trabalho, na destruição da sociabilidade e na autodireção destes trabalhadores:

Representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (...) A intensificação também atua para destruir a sociabilidade de trabalhadores/as não manuais. Lazer e autodireção tendem a ser perdidos. A comunidade tende a ser redefinida em torno das necessidades do processo de trabalho. E uma vez que tanto tempo quanto interação são redefinidos sob essa ótica, o risco de isolamento aumenta. (APPLE. 1995. p.39-40)

Essa intensificação, segundo Oliveira (2009), pode se materializar, basicamente, de duas formas: ou pela diminuição no número de trabalhadores ou por mudanças organizacionais:

Ela pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou a diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho (OLIVEIRA, 2009. p.354).

Segundo Garcia e Anadon (2009), as novas atribuições e responsabilidades dos professores implicam em intensificação do trabalho docente, pois o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola tem provocado mudanças na subjetividade dos professores:

(...) a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também 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, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola. (ANADON E GARCIA. 2009.p.4).

A percepção de não ter tempo para realizar, plenamente, as tarefas e a sensação de que por mais que se esforce o resultado está sempre aquém do esperado e desejado – conforme testemunhos dos docentes entrevistados, que veremos mais adiante- gerando frustrações e conflitos internos, podem ser indicativos da autointensificação. A aceitação e a busca por cumprir com suas novas responsabilidades, realizando mais e mais atividades dentro de prazos pré-estabelecidos; por desenvolver novas habilidades para resolver as demandas cada vez mais complexas, tanto dentro da sala de aula, quanto as oriundas da participação na gestão da escola, quanto com as vividas no convívio mais estreito com a comunidade escolar, são questões que surgidas externamente, vão se tornando cobrança interna, num processo de autointensificação.

Para Hipólito, Vieira e Pizzi (2009) a intensificação do trabalho docente pode ocorrer de forma diversificada: aquelas que podem ocorrer dentro de uma reformulação conservadora do sistema educacional e as que podem ocorrer sob a reformulação mais progressista do sistema educacional.

Sob a reformulação conservadora a tendência é que a intensificação apresenta características rudes e até mesmo cruéis e sob as reformulações mais progressistas ela terá características mais razoáveis.

De acordo com Hipólito as políticas educacionais recentes, com destaque para as políticas implementadas pelos governos estaduais, estão inseridas dentro dos princípios da reestruturação conservadora – princípios neoliberais – destacando-se o princípio da competência do sistema escolar e o da centralização e descentralização. Ambos, visando submeter os sistemas educacionais à lógica de mercado, onde a qualidade e a eficiência da escola e do ensino são maiores à medida que incorporem o modelo de organização do trabalho das empresas.

Para os autores as políticas educacionais brasileiras na atualidade são regidas por esta ótica, pois, incluem:

Um sistema de avaliação (pela incapacidade do sistema operar suas funções), baseado em provas nacionais, com as decorrentes classificações das escolas (uma espécie de ranking); projetos de reformas visando uma organização curricular central (nacional ou regional); organização de programas rápidos de formação e atualização docente (p.ex. Educação à Distância, Magistério Superior); gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (adoção de escolas por empresas, amigos da escola, terceirização da administração político-pedagógica pública, p. ex.). (HIPOLITO 2009, p.103)

Assim a reestruturação educacional proposta pelas políticas neoliberais implica em processos de intensificação do trabalho docente. Entretanto os autores frisam que esses processos não são uniformes e nem homogêneos, pois, também dependem do contexto local e da capacidade de mediação e resistência das categorias de docentes. Embora dependa das condições locais a intensificação é pode ser visualizada na ampliação das responsabilidades e atribuições dos docentes dentro da mesma jornada de trabalho.

Os pesquisadores concluem que todas essas mudanças vivenciadas no cotidiano escolar não interferem somente no corpo físico do trabalhador docente, mas, principalmente, no seu emocional, afetando sua subjetividade e identidade.

### **2.1. As avaliações sistêmicas**

O estudo das questões da avaliação tem diferentes aportes teóricos. Do ponto de vista histórico “como precursores das avaliações sistêmicas, surgem nas décadas de 60 e 70 nos Estados Unidos da América os surveys educacionais” (BONAMINO. 2002 p.21) num contexto em que o acesso à educação, naquele país, passava por um processo de ampliação,

incluindo as camadas populares nas escolas, na tentativa de universalização da educação básica.

As avaliações são, então, realizadas sob o modelo de *surveys* e estes são adotados para acompanhar os resultados da expansão dos sistemas escolares americanos. Os processos de avaliação sistêmica são exemplos de processos padronizados de procedimentos administrativos e pedagógicos; podem ser analisados como garantia de rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos mantendo o controle central das políticas. Assim, ainda que possa haver alguma nuance nas concepções, há consenso de que a origem das avaliações sistêmicas no Brasil e na América Latina localiza-se num contexto de reestruturação do Estado, ou seja, “onde a centralidade organizacional da escola constitui alternativa de regulação do Estado sobre as instituições” (OLIVEIRA, 2008, p.6).

Apesar de, historicamente, o interesse pela avaliação sistêmica da educação brasileira ser bem mais antigo, foi somente a partir da década de 90 do século passado, que concretamente começa-se a efetivar no Brasil uma proposta de avaliação da Educação Básica, através da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), durante o primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998).

A partir de 2005, o Ministério da Educação introduz a Prova Brasil, objetivando avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática. Posteriormente, em 2007, o Ministério da Educação cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>3</sup>, que visa acompanhar de perto o desenvolvimento da Educação Básica. Ao lado dessas avaliações, vários estados da federação, assim como diversos municípios constituíram seus próprios sistemas de avaliação educacional e implantaram – ao lado dessas avaliações feitas pelo Ministério da Educação – suas próprias avaliações sistêmicas. É o caso do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública), realizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e do Avalia-BH (Avaliação do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte), realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A proposta das avaliações de larga escala, já em 1990, visava oferecer subsídios para intervir sobre as políticas públicas, a fim de assegurar a qualidade<sup>2</sup>.

Segundo Sousa:

[...] O MEC vem imprimindo nas avaliações sistêmicas uma lógica de gestão pautada pelo controle dos produtos e resultados educacionais. [...] que tal iniciativa se insere em uma tendência internacional de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da qualidade da educação por meio da avaliação de desempenho escolar. (SOUSA, 1997, p. 266)

De lá para cá, as escolas têm passado por uma série de avaliações externas cujo objetivo proclamado é fornecer informações qualificadas para que os gestores do sistema educacional, para que os gestores das escolas e professores possam diagnosticar problemas no âmbito em que atuam e, assim, promover as ações necessárias visando à melhoria do ensino-aprendizagem.

Em 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo o Ministério da Educação (MEC), foram criadas diversas ações com o objetivo de melhorar a educação. Dentre elas, o Plano de Metas, isto é, um conjunto de diretrizes para a União, os Estados e os municípios que, em regime de colaboração, possam buscar a superação das desigualdades de oportunidades existentes no Brasil.

Ainda segundo o MEC, o PDE tem um instrumento para identificar quais as redes de ensino municipais e quais as escolas apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que precisam, portanto, de maior apoio financeiro e de gestão: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, continua o MEC, o IDEB permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade.

## **2.2 - As Avaliações da Educação Básica**

As avaliações da Educação Básica são realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC. O INEP obtém seus dados a partir de levantamentos estatísticos e avaliativos, feitos em algumas etapas da

---

<sup>3</sup>Dados pesquisados em: Brasil, Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.

educação básica. Tais dados permitem ao MEC formular e implementar políticas públicas para a área educacional.

As Avaliações realizadas são as seguintes:

a) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)

É um programa de avaliação internacional padronizado e organizado pelos países participantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As avaliações são feitas nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, e são aplicadas de três em três anos, em alunos de quinze anos. O Brasil participa como país convidado e a Rede Municipal de Belo Horizonte participa com uma escola.

b) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

É um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

c) Provinha Brasil

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças que estudam nas escolas públicas e que estejam no 2º ano. Ela ocorre, atualmente, em duas áreas: Língua Portuguesa e Matemática; e em duas etapas: no início e no final do ano letivo.

d) O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O SAEB é composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB –, que é feita por meio da aplicação de questionários, e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC, ou seja, a Prova Brasil). Elas são aplicadas conjuntamente aos alunos dos 5º e 9º anos da rede pública. É realizada de dois em dois anos.

O SAEB tem origem em meados da década de 1980 quando teve início as discussões sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil, para se ter uma radiografia da educação brasileira. Em 1988, o MEC criou o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) o qual, após as modificações introduzidas no setor educacional pela Constituição de 88, passaria a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em 1990, ocorreu a primeira avaliação; a segunda em 1993 e, a partir de então, a cada dois anos, é realizada uma nova avaliação.

O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

e) Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)

O Programa de Avaliação da Alfabetização é realizado pelo Governo de Minas e tem por objetivo identificar os níveis de aprendizagem em relação à leitura e a escrita dos alunos da rede estadual e das redes municipais de Minas Gerais. Os testes são aplicados, anualmente, nos alunos do 2º, 3º e 4º Anos, tanto das escolas urbanas, quanto rurais, e segundo a Secretaria Estadual de Educação, permitem mapear onde estão localizados o sucesso e o fracasso dos alunos por rede, município e escola.

f) Avalia-BH

Segundo a SMED, o Avalia-BH é um programa de avaliação do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o qual oferece uma medida de desempenho por meio de testes de Língua Portuguesa e Matemática. Seu objetivo é avaliar, anualmente, os estudantes do 3º Ciclo RME, bem como identificar os fatores que interferem no desempenho dos estudantes.

Os resultados permitem ao professor acompanhar o desempenho de cada estudante, a evolução do trabalho desenvolvido nas turmas e na escola, nas diferentes etapas do processo de ensino e de aprendizagem, bem como desenvolver atividades mais eficazes para o aprendizado. As informações produzidas pela avaliação são muito importantes também para que gestores e diretores formulem e redefinam as políticas públicas de modo a criar um sistema educacional mais justo e inclusivo.

No Avalia-BH, estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e diretores respondem a questionários, denominados questionários contextuais, os quais têm por objetivo identificar os fatores que interferem no desempenho dos estudantes.

No âmbito das escolas, os resultados dessas avaliações, segundo seu princípio norteador podem:

Ajudar tanto a direcionar trajetórias, quanto a planejar ações educativas mais eficientes para corrigir os problemas apontados. Em cada turma, os resultados servem para que o professor reflita sobre o seu trabalho e sobre o desenvolvimento dos alunos. A partir desta reflexão poderá identificar intervenções necessárias para melhorar seu trabalho (Boletim Pedagógico PROALFA, 2007, p.7).

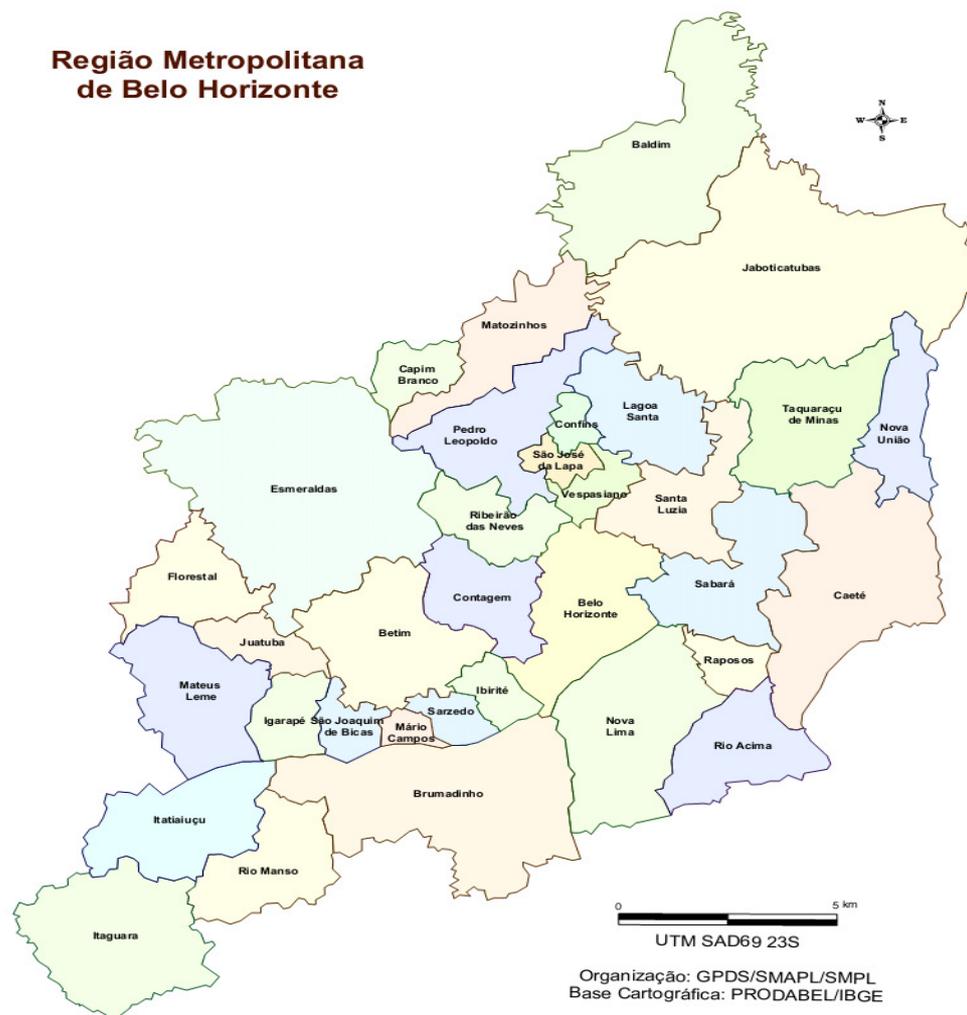
Diversos estudos realizados sobre o resultado dessas avaliações têm ressaltado o fato de o desempenho obtido pelos alunos brasileiros – portanto, também os da rede municipal de Belo Horizonte – ter ficado, em sua grande maioria, aquém do esperado, demonstrando que após quase duas décadas de avaliações sistêmicas não houve alteração significativa no baixo rendimento apresentado pelos alunos.

Diante desse quadro, a administração municipal, através da SMED, seguindo a política e a orientação do Ministério da Educação, e explicitando que visa a cumprir compromissos internacionais de melhoria da qualidade da educação assumidos pelo governo brasileiro, tem estabelecido metas para melhorar o índice nas avaliações sistêmicas. Tais metas têm provocado várias mudanças no trabalho docente no geral e, particularmente, nas escolas de acordo com sua classificação nos rankings municipais, estaduais, nacionais e internacionais.

Diante das metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte pergunta-se: em que medida as avaliações sistêmicas influenciam as condições de trabalho do professor? Ele se sente responsável pela avaliação de sua escola? É possível ao professor desenvolver uma ação autônoma, criadora e criativa, considerando que ele necessita trabalhar em dois/três turnos e em duas ou mais escolas, muitas vezes, em diferentes redes de ensino? Quais são as atuais mudanças no trabalho identificadas pelo professor? O professor percebe que lhe resta algum grau de autonomia no seu trabalho docente? Quais são as possibilidades de ação docente autônoma, percebidas pelos docentes da pesquisa, que seja dotada de sentido próprio, que não seja meramente reprodutiva? As perguntas orientaram a pesquisa sobre a intensificação do trabalho docente, apresentada a seguir.

### CAPÍTULO III - O MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE E A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A pesquisa foi realizada no município Belo Horizonte. Este tem extensão de 330.23 km quadrados e delimita ao norte com Santa Luzia e Vespasiano, ao sul com Nova Lima e Brumadinho, a Leste com Sabará e Santa Luzia e a oeste com Ribeirão das Neves, Contagem e Ibirité. O mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte possibilita compreender a extensão do município:



A cidade de Belo Horizonte inaugurada em 12 de dezembro de 1897, contava no ano de 2009, segundo o Censo/IBGE, com 2.375.157 habitantes, distribuído numa densidade demográfica de 7.177 habitantes por Km quadrado. A principal atividade econômica é o setor de comércio e serviço, responsável por quase 70% do PIB municipal no ano de 2009. (FONTE: IBGE/2010.) Do ponto de vista administrativo a cidade está dividida em 9 (nove) administrações regionais.



As administrações regionais estão estruturadas em diversos departamentos, dentre os quais, o Departamento de Educação da Administração Regional, responsável pelas escolas dentro da respectiva regional.

### **3.1- A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.**

É importante para os objetivos da pesquisa, ainda que sinteticamente, caracterizar a rede municipal de Ensino e o processo de organização dos trabalhadores docentes da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Assim como os demais servidores públicos, os trabalhadores docentes eram impedidos de fazerem greves e de se organizarem em sindicatos. Entretanto, a partir da década de 80, assim como em outros setores, os trabalhadores docentes da Prefeitura de Belo Horizonte, passam a se organizar em entidades, que se não tem o estatuto legal de sindicato (isto só virá com a Constituição de 1988), na prática sua organização terá caráter sindical, dentro de uma nova visão sindical denominada Novo Sindicalismo.

A partir de então se intensificou a organização e a participação dos trabalhadores docentes da rede nos movimentos, educacionais, políticos, sociais, particularmente, no esforço para democratizar e permitir a participação da comunidade na vida da escola. Nas campanhas salariais/educacionais do período, a questão da ampliação, do acesso e da permanência na escola sempre estiveram presentes. É desse período a implantação do ensino médio em várias escolas da rede.

A luta por eleição direta para a direção da escola era o símbolo e condição para a democratização da escola e o mecanismo que possibilitaria por fim à ingerência do político majoritário da região no cotidiano das escolas, tendo em vista que até então os diretores eram indicados por ele. Ela também abriria, como de fato abriu, a escola à participação da comunidade, passo decisivo na sua liberdade e na sua autonomia.

ROCHA (2009) destaca que, do final dos anos 80 até meados de 90 que “a capacidade de organização da rede, a aliança com setores do funcionalismo e o apoio da comunidade” implicaram em importantes conquistas:

- Anistia aos grevistas pelo recém-eleito prefeito Pimenta da Veiga; (demitidos em 1988 pelo prefeito Sérgio Ferrara);
- Regulamentação da eleição direta da direção das escolas;
- Enquadramento dos professores no plano de cargos e salários;
- Reajustes periódicos de salários;
- Elevação do índice do quinquênio de 5% para 10%;
- Implantação do pagamento por habilitação aos professores da rede municipal.

Elencar as conquistas do período, entretanto, não significa que não houve perdas. Foi o caso da extinção do divisor 81, que ocasionou uma enorme perda para os PII (Professores Municipais II). O divisor 81 era o mecanismo que garantia ao professor com formação superior - e que atuava da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio – receber o mesmo piso salarial dos demais funcionários municipais, cujos cargos exigiam formação superior.

No que diz respeito ao relacionamento entre a administração municipal Pimenta da Veiga/Eduardo Azeredo (1989-1993) com os trabalhadores docentes, com suas organizações e com a comunidade escolar Rocha (2009) conclui que foi qualitativamente superior à anterior – a de Sérgio Ferrara (1985-1988) – que havia, sobretudo, perseguido e demitido lideranças e grevistas.

A chegada da Frente B.H Popular na administração da Capital, em 1993 será, do ponto qualitativo, um momento ímpar neste relacionamento. A eleição de Patrus Ananias para prefeito (1993–1996) foi fruto, particularmente, da ação e da força dos trabalhadores e dos movimentos populares atuantes na cidade. Havia uma grande identificação com o programa da Frente BH Popular por parte da maioria dos trabalhadores docentes. Tanto que os trabalhadores (as) em Educação da rede municipal explicitaram seu apoio à candidatura da Frente BH Popular em assembléia Geral da Categoria.

Em 1995 o governo eleito (Frente BH Popular) começou a implantação do seu projeto educacional – a Escola Plural – que de acordo com a justificativa apresentada, havia sido elaborado a partir dos projetos pedagógicos existentes nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, conforme explicitado em documentos oficiais. A categoria participou desse

processo, que culminou com a realização, em 1994, de uma Conferência Municipal de Educação, com o objetivo de estabelecer os passos para implantação da Escola Plural. Definiu-se que em 1995 seria implantada nas escolas de 1ª a 4ª séries e em 1996 nas de 5ª à 8ª séries. A discussão e implantação da escola plural foi um momento polêmico e rico em debate na rede municipal de Belo Horizonte.

Uma das grandes novidades trazidas pela Escola Plural foi a reorganização dos tempos de formação dos estudantes. Até então este tempo era organizado em um único ciclo de formação de 8 anos seriado (1ª a 4ª séries e da 5ª a 8ª séries). O aluno tinha que ser aprovado em cada uma das series– de 5ª a 8ª, em cada disciplina – ou, do contrário, teria que repetir novamente a série.

Na Escola Plural esse tempo ficou dividido em três ciclos de formação, tendo como pressuposto que desta forma se respeitaria os ritmos individuais de aprendizagem e possibilitaria a socialização dos estudantes: 1º Ciclo - de 06 a 09 anos (infância); 2º de 09 a 12 anos (pré-adolescência) e 3º Ciclo de 12 a 15 anos (adolescência). (SMED, 1994, caderno Escola Plural – proposta político pedagógica. p.17). Na página 5 desse caderno, fica explícito que, originalmente, não era prevista a aprovação automática e que, ao contrário, ela ia contra os fundamentos da Escola Plural. Conforme o documento “A Rede municipal de Belo Horizonte, não pretende aderir a propostas fáceis de promoção automática, rebaixamento das exigências, empobrecimento dos conteúdos para barateamento dos custos da educação popular”(SMED, 1994, P.5).

Contudo, em outras reorganizações posteriores, foi implantada uma medida causadora de grande polêmica e que, até hoje, repercute nas escolas: a não retenção no interior do(s) ciclo(s), conforme explicitado por alguns dos entrevistados, como os professores abaixo:

O que mais atrapalha, desmoraliza e desgasta o professor é a aprovação automática, pois, o aluno sabe que passa de qualquer forma. (prof. 5B).

A SMED visa apenas a quantidade de alunos que ela quer aprovar: ela não está preocupada com a qualidade. Apesar de a escola ter todas as condições e professores capacitados, só isso não garante a aprovação. É

preciso ter o compromisso do aluno e da família e acabar com a aprovação automática, que é o grande problema. (prof. 4B).

Na questão do relacionamento entre a Administração e o funcionalismo, aí incluído os trabalhadores em educação, foi criada pelo prefeito Patrus Ananias, a Coordenadoria de Política Remunerada do Trabalho, visando ser um canal de negociação permanente, tanto nas questões funcionais quanto salariais. Esse diálogo mais intenso e próximo não significou ausência de tensão. Vários foram os momentos de acirramento que culminaram em greves na gestão da Frente BH Popular. Conquistas importantes foram obtidas no período. Salariais: correção salarial pelo ICV do DIEESE e funcionais: Estatuto do Servidor Municipal e Plano de Carreira da Educação. (Rocha, 2009, p.102)

A aprovação da nova LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- em 1996 e as reformas seguintes irão repercutir na Escola Plural. Belo Horizonte começava a ser administrada por Célio de Castro, recentemente eleito.

As inovações trazidas pela LDBEN, (Lei 9394/1996) por um lado, legalizavam alguns aspectos da escola plural, dentre os quais os Ciclos, por outro, ao separar as competências prioritárias dos municípios (responsáveis pelo atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental) e a dos Estados (responsáveis pelo Ensino Médio) , bem como as verbas destinadas a eles, implicará um novo modelo de gestão educacional.

Neste contexto um dos grandes impactos a repercutir na rede foi à opção da administração municipal de desobrigar-se com o Ensino Médio, ofertado em diversas escolas municipais. Embora tenha enfrentado diversos movimentos dos professores, estudantes e pais na defesa do ensino médio na Rede, a partir de então, as sucessivas administrações vêm, paulatinamente, extinguindo o ensino médio nas escolas da RMBH. Este fato tem impactado, particularmente, a vida dos trabalhadores docentes, pois, altera o quadro de escola e dos estudantes, tendo em conta que o ensino médio ainda não foi universalizado, implicando que poderá haver falta de vagas para atender à crescente demanda.

A LDBEN permitiu que os municípios/Estados constituíssem seus próprios Sistemas educacionais. A administração Célio de Castro (1997-2000) optou por Belo

Horizonte ter seu próprio Sistema Municipal de Educação (Lei 7543, de 30 de junho de 1998).

Em sua segunda gestão (2001-2002) Célio de Castro, agora tendo Fernando Pimentel como vice, aprofundou a aplicação das Reformas na RMBH. A administração municipal investiu na materialidade e no repasse das verbas para as escolas, particularmente, nos programas feitos em parceria com o governo federal. Ao mesmo tempo, foram sendo centralizadas as decisões e retiradas várias formas de autonomia existentes nas escolas e nos espaços/instâncias democráticas e, com isso, passando a exercer um controle maior sobre as decisões. Dessa época para cá o diálogo das sucessivas administrações com as escolas, com os docentes e com seus representantes veio diminuindo de forma constante.

Na segunda gestão Pimentel (2005-2008), além da manutenção dos programas anteriores foi criada a Escola Integrada. Ela foi implementada, inicialmente, em 2006, em 7 escolas. Em 2007 foram 42 escolas participantes e atualmente – 2011- está implantada em 147 escolas municipais. A escola integrada, sua organização e funcionamento ficam a cargo de cada escola e a execução dos trabalhos fica sob a responsabilidade de 1(um) professor comunitário, monitores e agentes culturais. O professor é responsável por todas as turmas e o número de monitores e agentes culturais é obtido considerando a razão de 1(um) monitor ou agente cultural para cada grupo de 25 alunos.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação ela amplia as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes:

A Escola Integrada é uma política da cidade Belo Horizonte que estende o tempo de escolarização para 9 horas diárias e amplia as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes, idade entre 6 e 14 anos, matriculadas no ensino fundamental regular da Rede em um período, os alunos desenvolvem atividades próprias de sala de aula. No outro, se apropriam, cada dia mais, dos equipamentos urbanos disponíveis no entorno da escola, com oficinas que colaboram e complementam o seu aprendizado.

Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas que acreditam ser necessária a participação ativa de todos de e de cada um de nós, para que nossas crianças e adolescentes

possam usufruir de aprendizados significativos que lhes permitam a construção de um mundo melhor. (SMED, 2011).

Nesse período a relação da administração com a comunidade escolar, particularmente com os docentes, piorou visivelmente. Dentre os diversos problemas estavam: a imposição pura e simples dos projetos da administração; o fim das reuniões pedagógicas; a banalização dos processos na Corregedoria Geral do Município com a abertura de processos por motivos pouco importantes.

A atual administração – governo Márcio Lacerda/ Roberto Carvalho (2009-2012) – ao assumir teve como prioridade a ampliação de vagas e a construção de escolas infantis, e a expansão da Escola Integrada foram metas da administração que propôs:

A ampliação da oferta de vagas na educação infantil é prioridade da Prefeitura, que tem como meta o aumento contínuo do atendimento a essa faixa etária, ampliando em mais de 100%, o número de vagas nos próximos quatro anos, ofertando 44.000 novas vagas, com a construção de 100 novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) [...] Expandir a Escola Integrada é uma das metas da Prefeitura, que pretende atender, pelo programa, a 100 mil estudantes, atingindo mais de 80% dos alunos do ensino fundamental das escolas municipais até o ano de 2012. (SMED, agenda da Educação 2011/2012).

Também foi na administração atual que o programa Escola Plural, que vinha sofrendo mudanças nos seus pilares- os chamados eixos norteadores - foi definitivamente abandonado, seja pela aplicação das diversas reformas e programas educacionais federais nas escolas da rede, seja por “indução” e interferência das avaliações externas no fazer cotidiano das escolas. Participação, pluralidade, gestão democrática foram banidas e substituídas pela uniformização, padronização e controle da gestão escolar e pela responsabilização dos docentes pelos resultados e desempenho da escola nas diversas avaliações.

### **3.2 – Estrutura da RME-BH e composição do quadro de pessoal das escolas.**

A Rede Municipal de Educação (RME-BH) está estruturada de forma descentralizada, em 9 (nove) Gerências Regionais de Educação (GERED's), integradas às

Secretarias de Administração Regional: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. A gerente regional de educação e sua equipe são responsáveis pela coordenação dos trabalhos e funcionamento das escolas daquela região da cidade. Fazem parte da equipe, dentre outros, o responsável pelo acompanhamento pedagógico do ensino e a responsável pela Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar (GAVFE). O número de escolas varia de regional para regional.

Conforme publicado na agenda 2012, entregue aos servidores, a Rede Municipal de Belo Horizonte, possuía 186 escolas e 61 UMEI's em 2011, com a seguinte distribuição regional:

Número de escolas e UMEI's da RMBH/2011

Regional	Nº de Escolas	UMEI's
Norte	19	9
Centro-Sul	15	8
Barreiro	27	9
Nordeste	29	10
Leste	15	4
Noroeste	19	8
Pampulha	15	4
Oeste	16	4
Venda Nova	31	5
Total	186	61

A composição do quadro de pessoal está regulamentada pela portaria da SMED/SMAD nº 008/97 de 3 de dezembro de 1997.

Para a organização do quadro de pessoal das escolas, além dos critérios desta portaria deverá obedecer aos seguintes requisitos: o nível e a modalidade de ensino pela escola; o número de turmas e turnos de funcionamento; o planejamento pedagógico; e o plano curricular da unidade escolar.

O quantitativo de alunos por turma está previsto no Art. 2º: 20 alunos na Educação Infantil; 25 nas de 1º Ciclo; 30 nas de 2º Ciclo; 35 nas de 3º Ciclo e 40 nas de Ensino Médio.

No Art.5º a Portaria define que o número de turmas será estabelecido em comum acordo entre a escola e o Departamento de Educação da Administração Regional, tendo como referência o número de salas de aula, o fluxo de alunos, a demanda apontada pelo cadastro escolar e os quantitativos de alunos por turma acima.

A prefeitura possui, segundo informação da SMED, os seguintes programas na área da Educação:

a) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

O último dado divulgado pela PBH, referente ao ano de 2008, informa que 619 alunos entre 14 e 24 anos foram beneficiados e que, além de concluírem o ensino fundamental, obtiveram uma qualificação profissional. O programa tem como finalidade elevar o grau de escolaridade, visando ao desenvolvimento humano e, ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

b) BH para Crianças.

Através do BH para as Crianças é oferecido transporte aos alunos e professores para visitar museus, teatros, cinemas, fábricas, galerias de arte, emissoras de rádio, TV, Jornais, parques, equipamentos públicos de saneamento e outros espaços culturais da cidade. O programa busca ampliar o horizonte de formação dos alunos ao experimentar a cidade como espaço de formação de identidades, saberes e culturas. O programa conta uma frota de 21 ônibus e atende a cerca de 350 mil usuários por ano, entre alunos, professores e profissionais da educação. A frota é constituída por 10 ônibus rodoviários próprios para saídas dentro do município e em outros municípios e estados; 10 ônibus urbanos equipados com equipamentos e acessórios de acessibilidade como elevador, espaço para cadeirante com atendimento dentro de Belo Horizonte e a região metropolitana; e um microônibus para atendimento preferencial à educação infantil.

c) Programa Família- Escola.

Família e Escola: o diálogo que resolve. Nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação - SMED - ampliou o diálogo com as famílias por meio das ações do Programa Família- Escola. Integram também o programa:

a) O Alô, Educação! Um serviço de relacionamento para toda a população da Cidade. Pelo 3277-8646, são acolhidas demandas, sugestões, críticas, além de tirar dúvidas sobre as atividades desenvolvidas pela educação municipal.

b) Jornal Família-Escola, um informativo direcionado aos familiares dos estudantes da Rede Municipal de Educação e distribuído em 118 mil núcleos familiares, com quatro edições trimestrais a cada ano.

c) Escola Aberta:

Lazer, esporte, formação e cultura para a comunidade dentro da escola. Considerado modelo para o país pelo Ministério da Educação, o programa mantém 120 escolas abertas nos finais de semana, recebendo cerca de 60 mil pessoas (todo mês) para diversas atividades, além de integrar a “Rede pela Paz”, ação permanente de prevenção.

d) Bolsa- Escola Municipal.

O Programa Bolsa-Escola Municipal tem por finalidade garantir o direito à Educação, pelo acesso e permanência escolar das crianças e adolescentes, dos segmentos mais vulneráveis da cidade, por meio de complementação de renda familiar. A cidade de Belo Horizonte é responsável, desde 2004, pela operacionalização do acompanhamento escolar dos alunos do Programa Nacional Bolsa-Família. Os programas têm o intuito de incentivar a permanência de crianças e adolescentes nas escolas. Para que a família receba o benefício integral é necessário que o aluno apresente frequência mínima de 85% às aulas.

e) Projeto de Ação Pedagógica (PAP)

Subvenção específica além das regulares para investimentos em projetos específicos com os objetivos de:

- Promover a inclusão, garantindo o acesso, a permanência e o direito ao conhecimento;

- Incentivar o desenvolvimento de projetos de alfabetização e letramento das crianças, adolescentes e adultos;
- Incentivar o desenvolvimento de projetos que busquem a melhoria da qualificação da educação.

Para executar este programa a PBH precisaria atender a todos os alunos matriculados na rede.

A tabela a seguir mostra os níveis de ensino e as modalidades oferecidas pela PBH

TABELA - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA RMBH ANO 2011

Município	Dependência	Matrícula Inicial – 2011							
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ens. Médio	Educação Profis. (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)	
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Funda-mental <sup>2</sup>	Médio <sup>2</sup>
Belo Horizonte	Estadual	0	0	56.994	61.877	75.947	1866	2032	13.163
	Federal	0	0	369	645	3974	1547	269	0
	Municipal	2140	17098	64722	59199	3893	0	20112	629
	Privada	23581	29895	40814	32430	20924	22168	1166	2196
	Total	25721	46993	162899	154151	104738	25581	23579	15.988

Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC

f) Programa Rede pela Paz.

O Programa Rede pela Paz tem como objetivo possibilitar uma intervenção de caráter político-pedagógico sobre o problema da violência na escola e no seu entorno, participando da construção de uma cultura de paz e tolerância.

Nesse contexto são trabalhadas desde a formação de profissionais da Rede Municipal de Educação (RME) até o desenvolvimento de ações efetivas para a prevenção e enfrentamento da violência escolar. Integram a Rede pela Paz, o Programa Escola Aberta e o Projeto Segundo Tempo, entre outros.

g) Monitoramento da Aprendizagem

A partir da análise dos resultados das avaliações externas realizadas na Rede Municipal de Educação (Proalfa, Provinha Brasil e Avalia-BH), a Secretaria Municipal de Educação iniciou em 2009 um acompanhamento sistemático e individualizado a todos os alunos do ensino fundamental, através do Programa de Monitoramento da Aprendizagem.

Este acompanhamento inclui várias ações como o reforço escolar, visando promover a aprendizagem e assim melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da Rede Municipal de Educação. Além do acompanhamento/reforço escolar são desenvolvidas outras ações como formação docente, ampliação do Programa Família-Escola e expansão do Programa Saúde nas Escolas (em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde) entre outras.

Em março de 2012, o Programa de Monitoramento da Aprendizagem foi implantado em todas as escolas de ensino fundamental da Rede Municipal. Os estudantes, que foram retidos ou que apresentaram baixo desempenho nas avaliações diagnósticas, passaram a ter aulas específicas para o reforço de leitura, da escrita e de matemática, no turno e no contraturno. Os professores diretamente envolvidos nesse trabalho recebem formação específica e acompanhamento constante da Secretaria Municipal de Educação.

1- Organização do número de cargos de professores nas escolas

O número de cargos de professor da unidade escolar será definido multiplicando-se o número de turmas da escola por 1.5. A jornada de trabalho correspondente a um cargo, segundo o Art. 13 é de 22h30 semanais (vinte e duas horas e trinta minutos), divididas em: 20 horas para atividades de regência, projeto e coordenações; 50 minutos destinados a reuniões e 1h40 (uma hora e quarenta minutos) relativos aos intervalos de recreio. Na atualidade as turmas da escola integrada funcionam com um único professor e mais um

grupo de “monitores”; a turma do Floração<sup>3</sup> com um único professor, responsável por ministrar todas as disciplinas.

## 2- Organização da Secretaria Escolar

A secretaria da escola contará com um Secretário Escolar e com determinado número de auxiliares de secretaria, obtido dividindo-se o número de alunos da unidade escolar por 500 (quinhentos). A unidade escolar que contar com menos de quinhentos alunos terá um servidor exercendo a atividade de auxiliar de secretaria. A Educação municipal é composta conforme o seguinte quadro:

### I- Professores.

<i>Habilitação</i>	<i>Quantidade/BM`s</i>
Nível Médio (Magistério)	162
Nível Superior (Licenciatura)	10.225
<b>Total</b>	<b>10.387</b>
Com Especialização	4.390
Com Mestrado	327
Com Doutorado	30
<b>Total</b>	<b>4.747</b>

### II - Educadores Infantis

<i>Habilitação</i>	<i>Quantidade/BM`s</i>
Nível Médio	434
Nível Superior	1.623
Total	2.057

---

<sup>3</sup> O programa de Aceleração de Estudo – Floração- foi implantado pela Portaria 191/2010 da SMED e é destinado aos estudantes com 15 a 19 anos de idade, que apresentem distorção de idade/ano de escolaridade. Tem por objetivo acelerar os estudos e reduzir esta distorção desses jovens.

Ao examinarmos o quadro de docentes da Secretaria Municipal de Educação verificamos que há uma divisão entre os professores do ensino fundamental e médio e os professores da educação infantil referente à formação. Enquanto mais de 98% dos primeiros têm formação em nível superior, este percentual é de 73,3% na educação infantil. Destaca-se também o fato de existirem dois planos de carreira, diferenciando os educadores infantis dos outros professores e com salário inferior.

## II - Outros

<i>Habilitação</i>	<i>Quantidade/BM`s</i>
Auxiliares de Biblioteca	405
Auxiliares de Secretaria	569
Bibliotecários	40
Pedagogos	187
Auxiliares de escola	695
<b>Total</b>	<b>1896</b>

Fonte: Gerência de Planejamento Escolar. Posição em 30.06.2011.

### 3.3 - A Carreira docente na Rede Municipal de Educação.

Diferentemente da maioria dos trabalhadores docentes que atuam na rede pública, particularmente, daqueles que atuam nas redes municipais no Brasil e que, ainda hoje, não possuem plano de carreira<sup>4</sup>, o Plano de Carreira dos docentes da RME-BH foi instituído desde 1996, pela lei 7235/96. O plano de carreira prevê, dentre outras, a progressão por tempo de serviço (qüinqüênio); por avaliação de desempenho e por nova qualificação ou titulação.

A Prefeitura municipal de Belo Horizonte paga o Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos em que foi aprovado pela Lei 11.738: vencimento básico para os professores de nível médio, com carga horária de 40 horas. O Piso Salarial Profissional Nacional aprovado nos últimos 4 anos não contribui para a melhoria da qualidade da

---

<sup>4</sup> Segundo documento da CNTE, (CNTE, 2012) 17 estados não pagam o piso anunciado pelo MEC e o mesmo número não cumprem a jornada extraclasse definida pela lei 11.73.

educação, pois para professores com 20 horas semanais o piso significa pouco mais que um salário mínimo (PSPN – R\$750,00 e salário mínimo de R\$ 650,00 em 2012). Segundo documento da CNTE, na maioria dos estados (e também dos municípios) a aplicação do piso tem registrado prejuízos às carreiras do magistério, ofendendo, assim o dispositivo constitucional (Art. 206, V) que preconiza a valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira que atraiam e mantenham os trabalhadores nas escolas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação (CNTE, 2012).

### **3.4 - O Financiamento da Educação na RME-BH**

Segundo a Constituição Federal/88 os percentuais mínimos dos recursos a serem aplicados à Educação, para a manutenção e desenvolvimento do ensino serão, no mínimo: 18% da receita de impostos da União e 25% da receitas de impostos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, incluindo as transferências de recursos entre eles.

Em Belo Horizonte a Lei Orgânica do Município, em seu Art. 160<sup>5</sup>, estabelece que o mínimo deve ser de 30%. A aplicação desse percentual (30%) tem sido uma grande polêmica, pois, a atual administração afirma que cumpre a legislação, porém, tal afirmação é contestada, particularmente, pelas entidades representativas dos servidores.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Belo Horizonte (SIND-REDE), tendo por fonte publicações da própria PBH, apresentou, em seminário realizado em 2011, dentre outros, os seguintes dados e estudos sobre a aplicação dos recursos destinados à Educação, feito pelas últimas administrações da PBH:

---

<sup>5</sup>Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, Art. 160 - O Município aplicará, anualmente, nunca menos de trinta por cento da receita orçamentária corrente exclusivamente na manutenção e expansão do ensino público municipal.

## Variação da RCL em BH entre 2004 e 2011

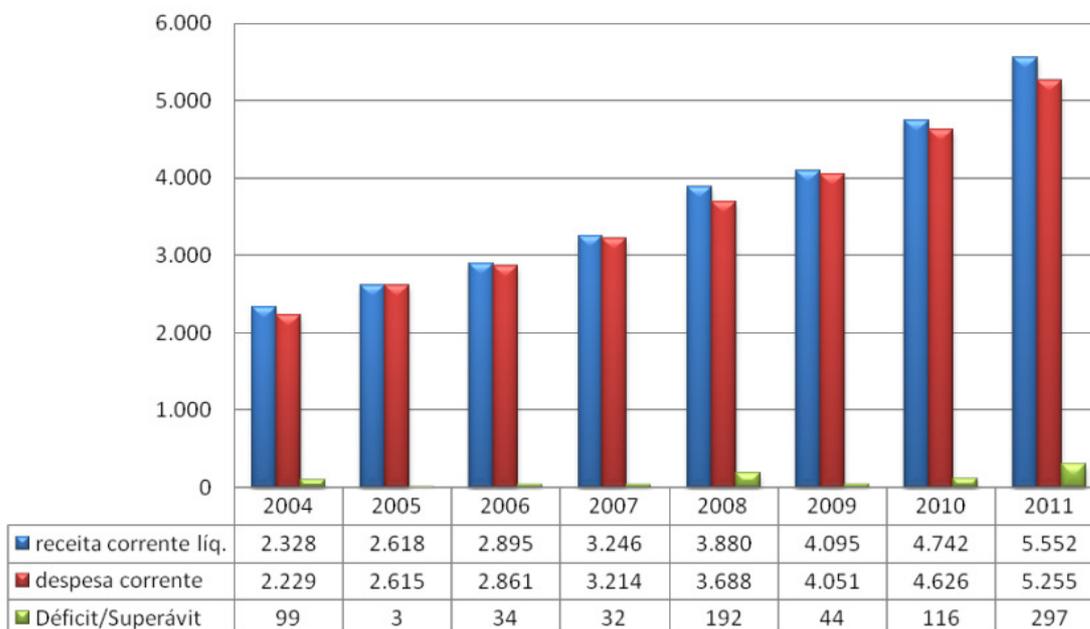
EXERCÍCIO	RECEITA CORRENTE LÍQUIDA
2004	R\$ 2.328.712.335,02
2005	R\$ 2.618.493.893,82
2006	R\$ 2.895.191.920,13
2007	R\$ 3.246.548.661,92
2008	R\$ 3.880.653.246,61
2009	R\$ 4.095.769.937,61
2010	R\$ 4.742.711.711,11
2011	R\$ 5.552.241.237,26

.Fonte: Relatórios Anuais da PBH, disponíveis em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=contaspublicas>

A receita corrente líquida do município de BH experimentou um acréscimo, entre 2004 e 2011, da ordem de 138,4% enquanto a inflação cresceu 50,1% neste mesmo período.

A Receita cresceu 17% entre 2010 e 2011, bem acima da inflação que foi de 6,7% (INPC do IBGE).

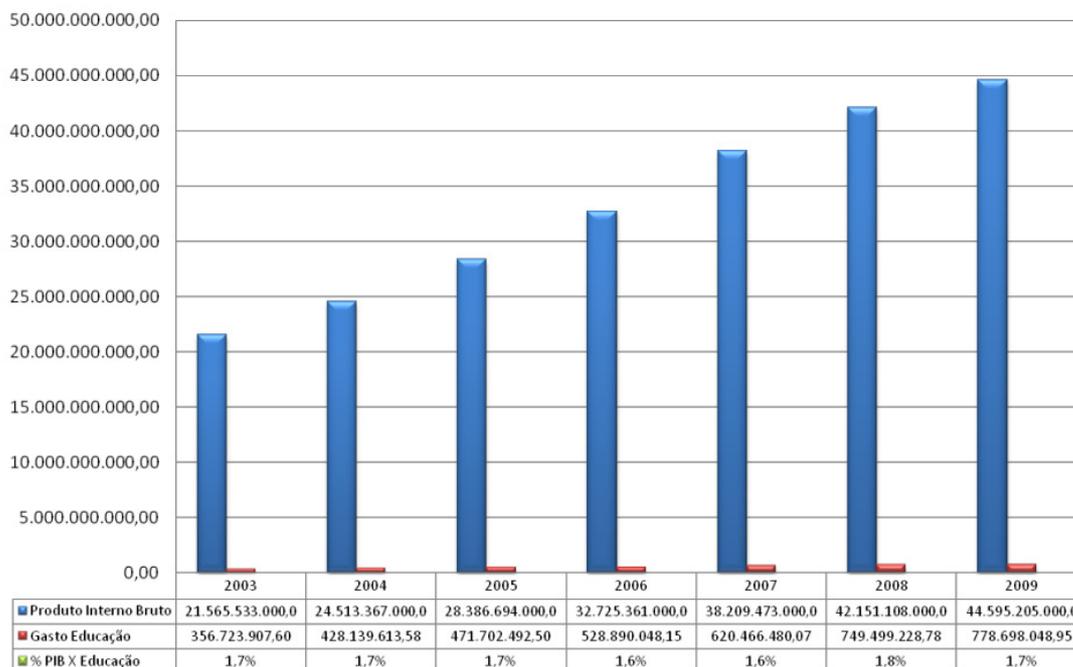
**Receitas X Despesas da Prefeitura de BH – 2004-2011 – em bilhões de reais**



Fonte: Relatórios Anuais da PBH, disponíveis em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/eco/comunidade.do?app=contaspublicas>

Segundo a CNTE, a prefeitura gasta cerca de 40% de sua receita com pagamento de pessoal, quando a norma jurídica denominada Lei de Responsabilidade Fiscal, (Lei 100, 2000) no inciso III de seu artigo 19, permite um teto de até 60%. Se a Receita Corrente Líquida cresceu 17% entre 2010 e 2011, bem acima da inflação que foi de 6,7% (INPC do IBGE), a folha de pagamento cresceu 9,1%, produzindo um achatamento salarial relativo, com a folha caindo de 42% das receitas para 39%.

**PIB X GASTOS COM EDUCAÇÃO – 2003-2009 - em bilhões de reais**



Fonte: Relatórios Anuais da PBH, disponíveis em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=contaspublicas>. Dados do PIB: IBGE

As transferências do FUNDEB a BH alcançaram um crescimento de 196,5% entre 2004 e 2011, e a Receita Corrente Líquida cresceu 138,4% no mesmo período. Portanto, tais crescimentos da arrecadação do município deveriam garantir uma valorização salarial dos professores.

**Variação da transferência do FUNDEF/FUNDEB BH entre 2004 e 2011.**

ANO	TRANSFERÊNCIAS
2004 (Fundef)	R\$ 131.983.936,20
2005 (Fundef)	R\$ 145.047.666,83
2006 (Fundef)	R\$ 161.433.432,56
2007 (Fundeb)	R\$ 189.903.997,98
2008 (Fundeb)	R\$ 260.110.659,78
2009 (Fundeb)	R\$ 279.487.822,81
2010 (Fundeb)	R\$ 338.041.014,11
2011(Fundeb)	R\$ 391.417.096,24

Fonte: Relatórios Anuais da PBH, disponíveis em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=contaspublicas>

### **3.4.1- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério. (FUNDEB)**

O FUNDEB foi criado em 2006 e implantado a partir de 2007, como substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído em 1996.

O FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 para vigorar de 2007 até 2020, é constituído, basicamente, por recursos de impostos e transferências dos Estados e Municípios desses recursos, quando necessário, poderá haver a complementação de verbas por parte do governo federal, ou seja, quando o montante dos recursos dos entes federados não alcançar o valor mínimo definido por aluno, o governo federal deverá fazer o repasse desse montante.

Ainda que o investimento do governo federal no FUNDEB tenha crescido de 2 bilhões em 2007 para mais de 5 bilhões em 2009 e, tenha chegado, a 10% da contribuição total dos Estados e Municípios, é quase consenso que estes investimentos são insuficientes. É necessário aumentá-lo para melhorar a qualidade da educação básica brasileira.

Importante passo nesse sentido foi a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília DF. A Conferência é um marco na Educação Brasileira: primeiramente pelo seu caráter democrático que desde a sua preparação/organização contou com ampla participação da sociedade civil, das entidades de classe, tanto dos trabalhadores, quanto patronais, das organizações estudantis e dos pais, dentre outros setores organizados da sociedade brasileira. Depois, pela ampla participação nas Conferências municipais, intermunicipais, distritais e estaduais, que ocorreram a partir de 2009, antecedendo o grande encontro em nível nacional, que foi a CONAE/2010, que contou com a participação de mais de 2400 delegados.

De acordo com o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010, o FUNDEB, apesar de ter avançado em relação ao antigo Fundef, ao incorporar a Educação Infantil e o Ensino Médio, ainda é insuficiente para garantir a universalização e a qualidade, bem como, a permanência dos alunos, em todo esse percurso.

Para isso propõe-se, dentre outros, que:

- Sejam estabelecidas em lei as competências, a participação nos investimentos educacionais e as demais responsabilidades de cada ente federado e devem ser estabelecidos meios de controle e medidas de punição no caso de descumprimento desse dispositivo legal.
- Defina-se urgentemente, com a participação da sociedade civil, padrões mínimos que estabeleçam referenciais para a qualidade da educação e, em específico, o critério Custo-Aluno(a)-Qualidade (CAQ) em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.
- Seja regulamentado o regime de colaboração entre os entes federados previsto na CF/88, estabelecendo o direito à educação gratuita e de qualidade social em todas as esferas administrativas, com garantia das devidas condições para o seu funcionamento.
- Construir o regime de colaboração entre os órgãos normativos dos sistemas de ensino, fortalecendo a cultura do relacionamento entre o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais, distritais e municipais de Educação.
- Amplie o investimento em educação pública em relação ao PIB, na proporção de, no mínimo, 1% ano, de forma a atingir, no mínimo, 7% do PIB até 2011 e, no mínimo, 10% do PIB até 2014, respeitando a vinculação de receitas à educação definidas e incluindo, de forma adequada, todos os tributos (impostos, taxas e contribuições) a elaboração e implementação de planos estaduais, distrital e municipais de educação e articulando a construção de projetos político-pedagógicos escolares, sintonizados com a realidade e as necessidades locais.

- Garantir a autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) das escolas, bem como o aprimoramento dos processos de gestão, para a melhoria de suas ações pedagógicas.

A CONAE foi pensada e organizada tendo como um dos principais objetivos servir de fonte para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2011/2020. Contudo, o projeto de lei 8035, apresentado pelo Governo Federal, que contém o PNE 2011/2020, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), não reflete o conjunto das decisões da CONAE, contida em seu Documento Final, além de apresentar outros problemas.

Sobre o PNE 2011/2020 a ANPEd, juntamente com outros setores das áreas científicas e sindicais, tece a seguinte avaliação:

O projeto de lei 8035/2010 apresenta alguns avanços, sobretudo no estabelecimento de diretrizes e metas de universalização (dos 04 aos 17 anos), como requer a Constituição Federal, por meio da emenda constitucional n.59/2009. Mas considera, por outro lado, que a proposta de plano não traduz o conjunto das deliberações aprovadas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), apresentando limites na organização, concepção de metas, articulação entre metas e estratégias, etc. Outro aspecto limitador desse Projeto de Lei consiste na ausência de diagnóstico do cenário educacional brasileiro, bem como no desvelamento dos processos avaliativos sobre o cumprimento das metas do PNE 2001-2010. (ANPEd, 2011).

O financiamento é um dos fatores que incidem nas condições de trabalho dos professores que é o objeto do capítulo IV.

## **CAPITULO IV- A PESQUISA DE CAMPO SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

As entrevistas apresentadas a seguir foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2011, nas dependências das escolas Alfa e Beta. Elas ocorreram conforme a disponibilidade de cada professor e foram realizadas, preferencialmente, nos horários do ACEPATE e/ou dias escolares. Em alguns casos os professores foram substituídos por colegas, que ficavam em suas turmas, enquanto eles participavam das entrevistas.

São as seguintes as categorias de análise das entrevistas: I- As avaliações sistêmicas e a mudança vista pelos professores na escola e no seu trabalho; recebimento de novas incumbências/tarefas; mudanças na gestão da prefeitura em relação ao trabalho docente e se o trabalho tem se tornado mais desgastante.

### **4.1 – A metodologia da pesquisa e trabalho de campo**

A pesquisa centrou-se na investigação da possível intensificação do trabalho docente no contexto das avaliações sistêmicas, que têm sido um dos principais instrumentos de (re)orientação dos programas das reformas educacionais e foi realizada sob a abordagem qualitativa.

O enfoque teórico da pesquisa está fundamentado em Ball (2002, 2005), cujo princípio fundamental é a existência de uma nova visão administrativa, denominada de *novo gerencialismo*, cujo principal objetivo é a busca de resultados (maior qualidade e eficiência), numa perspectiva de mercado, que ao impor uma nova lógica no trabalho docente: reduz/suprime a autonomia docente, no que diz respeito ao quê e ao como fazer no cotidiano escolar, particularmente, na definição do que é importante ou não no fazer pedagógico.

A abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada como norteadora do trabalho de campo e a que abriu maior possibilidade de cumprir os objetivos propostos, definidos como analisar a intensificação do trabalho docente; analisar as mudanças trazidas

por estas avaliações no compromisso e nas avaliações de desempenho dos docentes; conhecer as formas de resistência empreendidas pelos docentes diante dessa nova realidade.

Como estratégia de pesquisa foi utilizado o estudo de caso, tendo em vista ser ele um método de pesquisa que “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2005, p.20), sendo mais adequado ao tipo da presente pesquisa. Como fonte de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com nove trabalhadores docentes: quatro da escola Alfa e cinco da escola Beta.

Esta pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas, sem, contudo, haver uma hierarquização muito rígida entre elas:

- Análise documental, (Legislação Nacional, LDBEN, Legislação Municipal, Portarias da SMED, Cadernos da Escola Plural, etc.), pesquisas sobre o tema, particularmente aquelas que tiveram como foco de pesquisa os docentes da rede municipal de ensino;
- A etapa das entrevistas foi realizada em 2 (duas) escolas da regional oeste da rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Uma que atende alunos do 2º e 3º Ciclo e outra que atende alunos do 3º e 4º Ciclo (Ensino Médio).

Para esta pesquisa, foram escolhidas duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte – aqui nomeadas de escola Alfa e escola Beta – situadas na região oeste. Uma que oferecesse o 2º e 3º ciclos (antigas: 3ª, 4ª e 5ª; 6ª, 7ª e 8ª séries); e outra que oferecesse o 3º e 4º ciclos (Ensino Médio). Os professores alvos seriam, prioritariamente, aqueles que trabalhassem com as disciplinas que são exigidas nas avaliações sistêmicas – Língua Portuguesa, Matemática e, a partir de 2011, também, Ciências – e no ENEM, no caso do Ensino Médio. Outro critério foi o de que para as entrevistas se contemplasse, dentro do possível, professores em início e em final de carreira.

Em agosto de 2011, foi feito o contato inicial com as direções das escolas e foi marcada uma conversa para a exposição do projeto de pesquisa e a solicitação da

autorização das direções para a realização dos trabalhos. Foi realizada uma reunião com os professores, das respectivas escolas, para exposição do projeto – reunião esta ocorrida durante o recreio.

Devido ao encerramento da 2ª etapa e o calendário extremamente apertado, o agendamento e a aplicação dos questionários e das entrevistas estruturadas ficaram para os meses de outubro, novembro e dezembro. No 2º semestre de 2011, além das rotinas anuais, as escolas da RMBH estavam em processo eleitoral para escolha de suas direções.

Em ambas as escolas a eleição da direção, de certa forma, pautou o cotidiano. Entretanto, o acirramento dos ânimos foi muito maior na escola Alfa – seja devido às circunstâncias especiais em que ocorreu – na qual os problemas afloravam ou agudizavam, em função da disputa entre duas chapas. Na escola Beta, o processo foi, explicitamente, mais tranqüilo, provavelmente devido à presença de uma única chapa na eleição. Para comprimir ainda mais o calendário, houve o adiamento das eleições do tradicional mês de sua realização, outubro, para início de novembro.

Entretanto, apesar de toda essa circunstância, os trabalhadores se dispuseram a participar, seja respondendo ao questionário, seja colaborando com as entrevistas, no horário do seu recreio, do ACEPATE, nos horários vagos (“janelas”) e mesmo quando outro colega se dispunha a substituí-lo na sala de aula. Além disso, algumas entrevistas foram feitas fora do horário de trabalho e, também, nos sábados escolares. Todas foram realizadas dentro das respectivas escolas.

Cinco foram as questões colocadas aos entrevistados:

- 1- As avaliações sistêmicas – Avalia-BH, Prova Brasil, SIMAVE, ENEM – têm mudado a forma de trabalho dessa escola?
- 2- Você mudou sua rotina de trabalho visando alcançar melhor nota no IDEB? Você poderia explicar um pouco mais sobre estas mudanças?
- 3- Você identifica mudanças significativas na gestão da prefeitura quanto ao trabalho docente nos últimos três anos? Quais?
- 4- Nos últimos anos você recebeu novas incumbências/tarefas no seu trabalho? Quais?

5- Seu trabalho tem se tornado mais desgastante? Se sim, quais novos fatores tem contribuído para o aumento desses desgastes?

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Para preservar o sigilo e a identidade dos entrevistados, seus nomes foram substituídos por outros fictícios.

A pesquisa de campo sobre o trabalho docente

Na rede municipal de Belo Horizonte, além desses fatores, a pesquisa refletiu sobre a dificuldade de substituição de professores (por faltas, licenças médicas etc.), como resultante de “distúrbio” e um “sobretabalho” por parte do conjunto dos trabalhadores. E se as constantes mudanças organizacionais e as novas incumbências dos professores, na rede municipal de Belo Horizonte, propiciaram novas formas de intensificação do trabalho dos docentes da rede. Nas entrevistas, também foi discutida a atribuição, por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de que o tempo da jornada do professor, destinado às *Atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar (ACEPATE)*, seja utilizado para outras atividades e se isto tem acarretado intensificação do trabalho.

Seguindo o modelo proposto por Del Pino et al. (2009), procurou-se identificar a intensificação do trabalho. Para este autor a intensificação se efetiva nos seguintes aspectos:

- redução do tempo de descanso na jornada de trabalho;
- falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias;
- sensação crônica de sobrecarga de trabalho;
- envolvimento e controle sobre planejamento;
- aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho;
- redução da interação e da reflexão conjunta;
- perda das habilidades coletivas de trabalho;
- aumento das habilidades de *gerência*;
- incremento do trabalho de especialistas;

- introdução de soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares;
- apoio a formas de intensificação interpretadas como maior profissionalização.

#### **4.2 – Caracterização da região oeste e das escolas Alfa e Beta.**

A região Oeste é uma região composta de 142 bairros, vilas e conjuntos habitacionais. Apesar da ocupação da região ter sido iniciada no início do século XX – nos bairros mais antigos - o desenvolvimento e a ocupação efetiva dos bairros, onde estão situadas as escolas pesquisadas, somente ocorrerão nas décadas de 1970 e 1980.

De acordo com matéria do Jornal Oeste, originalmente, a área onde se localizam os bairros da dessa região possuía fazendas e muitas chácaras. Sua função era produzir alimentos para a capital, além de servir como espaço de lazer.

Antes da construção de Belo Horizonte, a região era a sede de duas grandes fazendas: a Gameleira e a do Calafate. A fazenda do Calafate começou a ser ocupada por alguns operários, muitos deles estrangeiros, que trabalhavam na construção da capital, após serem removidos da área urbana pela administração municipal. Por sua vez, a fazenda Gameleira foi transformada em local de estudos e de experiências para o desenvolvimento da agricultura do Estado de Minas Gerais e foi instalado o Instituto Profissional João Pinheiro, responsável pelo ensino de práticas agrícolas. O desenvolvimento do Prado, do Calafate e da Gameleira e a expansão da Avenida Amazonas incentivaram a ocupação dos bairros Alto Barroca, Barroca, Gutierrez e Nova Suíça.

Assim como o Calafate, o Morro das Pedras também foi ocupado, majoritariamente, por operários. Sua origem está ligada à extração de pedras para a construção da capital. Como era abundante, até uma estrada de ferro foi construída para transportar o material extraído dali para as obras na capital. Com o esgotamento da pedreira, a partir da década de 1930, a área foi dividida em duas partes. Numa delas foram assentados os moradores da antiga favela da Barroca (onde hoje estão localizados os bairros de Lourdes e Santo Agostinho). A outra foi utilizada como depósito de lixo.

Na gestão de Juscelino Kubitschek (1940 – 1945), a área do atual bairro Salgado Filho – à época chamada Mato de Lenha – foi o destino de centenas de famílias removidas da pedreira Prado Lopes.

A partir da década de 1970, os bairros Betânia, Palmeiras, Marajó, Havaí, Estrela Dalva, dentre outros, que até então tinham um estilo de vida rural, passam por grandes mudanças, particularmente, com a construção de conjuntos habitacionais, que foi a solução encontrada para a questão de moradia para a população de menor poder aquisitivo.

O público atendido em ambas as escolas pesquisadas, em sua grande maioria, é oriunda dessa camada da população.

### **1) A escola Alfa.**

A escola alfa foi criada no início dos anos 1970 e atendia alunos da antiga 1ª a 8ª séries. No início da década de 90, após intenso movimento da comunidade escolar, foi conquistado e implantado o antigo 2º Grau, atual Ensino Médio.

A escola é uma das maiores da RMBH – seja em área total, seja em área construída – contando com 24 salas de aula, algumas utilizadas atualmente de forma esporádica ou com outras finalidades, oficinas (desativadas), ginásio e quadras esportivas, biblioteca, duas salas de informática com 30 computadores, secretaria, sala dos professores, sala de reunião, sala da direção, salas da coordenação, mecanografia e tesouraria, dentre outros espaços.

Hoje, possui o ensino fundamental – está iniciando a implantação do 4º e 5º anos e, portanto, completando o 2º Ciclo, já que possuía o 6º (antiga 5ª série) – bem como o 3º ciclo completo e, o 2º e 3º anos do Ensino Médio (em processo de extinção).

#### **Número de turmas da escola Alfa**

Ano/Turno	2012
Manhã	11
Tarde	12
Noite	4
Total	27

Fonte: Regional Oeste. Dados sobre as escolas.

## 2) Escola Beta

### Número de turmas da escola Beta.

Ano/Turno	2012
Manhã	22
Tarde	15
Noite	0
Total	37

Fonte: Regional Oeste. Dados sobre as escolas.

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

## 4.3 – O perfil dos entrevistados e apresentação das entrevistas

Abaixo, apresentamos um perfil dos trabalhadores docentes entrevistados das escolas Alfa e Beta.

Escola Alfa				
<b>Nome/Disc. e ciclos em que atua.</b>	prof.1 - 2º/ Coordenação	Pro2. 3º Ciências.	Prof.3 3º Mat.	prof.4. 3º e 4º Língua Port.
<b>Idade:</b>	Acima de 46	Acima de 46	Entre 26 e 30	Acima de 46
<b>Estado Civil:</b>	Casada	Casado	Solteiro	Casado
<b>Etnia:</b>	Branca	Branca	Branca	Branca

<b>Renda familiar/Sal. Mínimo</b>	Acima 7	Acima de 7	Acima de 7	Acima de 7
<b>Tempo na profissão/Anos</b>	Acima 15	Acima de 15	Entre 5 e 10	Acima de 15
<b>Tempo na Rede Pública/Anos</b>	Acima 15	Entre 5 e 10	Entre 5 e 10	Entre 5 e 10
<b>Tempo na Escola/Anos</b>	Entre 1 e 3	Entre 4 e 7	Entre 1 e 3	Entre 1 e 3
<b>Jornada semanal/Horas</b>	Mais de 44	31 a 44	Mais de 44	Mais de 44
<b>Horas semanais para planej. de aulas</b>	Entre 6 e 8	Até 2	Até 2	Entre 8 e 10
<b>Curso de Pós-graduação</b>	Especialização	Especialização	Não	Especialização
<b>Está lecionando por quais motivos</b>	Expectativa de aposentar logo	Expectativa de aposentar logo	Outro*	Gosta; sente-se realizado
<b>Leva atividade do trabalho p/ casa</b>	Às vezes	Sempre	Nunca	Sempre
<b>Tem recebido novas tarefas</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Teve acesso a notas do IDEB</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Qual o resultado de sua escola</b>	Fracos	Razoáveis	Bons	Bons
<b>O trabalho está mais desgastante</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Partic. dos pais</b>	Ruim	Ruim	Ruim	Razoável
<b>A PBH valoriza o trab. Docente</b>	Não	Não	Sim	Às vezes
<b>Conhece o Plano de Carreira</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>É filiado ao SINDREDE</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Participa dos movimentos da categoria</b>	Às vezes	Sim	Sim	Sim

## Perfil dos docentes da escola Alfa

Na categoria Jornada de Trabalho, segundo as respostas dos entrevistados da escola Alfa, constata-se que a maioria deles (80%) tem dupla ou extensão de jornada de trabalho e, somente 20%, têm uma única jornada. Estes dados vêm comprovar a chamada intensificação clássica, enquanto mecanismo para fazer frente aos baixos salários da categoria. É o modo clássico de os docentes da educação básica sobreviverem mais dignamente.

Somente um dos entrevistados afirmou não levar, nunca, atividades escolares para serem feitas em casa. A maioria leva: alguns cotidianamente, outros frequentemente.

Dos motivos que levam os entrevistados a permanecerem na docência, a metade afirma que é porque gostam; enquanto outros afirmam que estão vivendo a expectativa de se aposentarem. Um afirma que permanece devido ao fato de não ter oportunidade em outra área.

<b>Escola Beta</b>					
<b>Nome/Disc./ ciclos em que atua.</b>	prof.1- Geo/ Diretora	prof.2./2º Mat.	prof.3 3º Mat.	prof.4- 3º Ciências	prof.5- 2º ciclo
<b>Idade:</b>	Acima de 46	Acima de 46	Entre e 35	Acima de 46	Acima de 46
<b>Est. Civil:</b>	Casada	Casada	Solteiro	Casado	Divorciada
<b>Etnia:</b>	Branca	Branca	Branca	Branca	Preta
<b>Renda fam./ Sal. Mínimo</b>	Acima de 7	Acima de 7	Acima de 7	Acima de 7	Acima de 7
<b>Tempo na prof./Anos</b>	Acima de 15	Entre 11 e 15	Menos de 5	Mais de 15	Acima de 15
<b>Tempo na Rede Pública/Anos</b>	Acima de 15	Entre 11 e 15	Menos de 5	Mais de 15	Acima de 15
<b>Tempo na Escola/Anos</b>	Acima de 11	Entre 1 e 3	Menos de 1	Mais de 11	Acima de 11
<b>Jornada semanal/Horas</b>	22h e 30 min.	Acima de 44	Entre 31 e 44	22h e 30 min.	Acima de 44
<b>Horas semanais p/ planej. de aulas</b>	Entre 2 e 4	Entre 8 e 10	Entre 6 e 8	Entre 4 e 6	Entre 6 e 8

<b>Curso de Pós-graduação</b>	Especialização	Não	Não	Especialização	Especialização
<b>Está lecionando por quais motivos</b>	Gosta; sente-se realizada	Gosta; Falta de oportunidade em outra área	Gosta; sente-se realizado	Sente-se realizado profissionalmente	Gosta da docência.
<b>Leva atividade do trabalho p/ casa</b>	Raramente	Sempre	Às vezes	Raramente	Às vezes
<b>Tem recebido novas tarefas</b>	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
<b>Teve acesso a notas do IDEB</b>	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
<b>Qual o resultado de sua escola</b>	Bons	Bons	Bons	Bons	Razoáveis
<b>O trabalho está mais desgastante</b>	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
<b>Participação dos pais</b>	Razoável	Ruim	Razoável	Razoável	Razoável
<b>A PBH valoriza o trab. Docente</b>	Às vezes	Às vezes	Sim	Não	Não
<b>Conhece o Plano de Carreira</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Muito pouco
<b>É filiado ao SINDREDE</b>	Sim	Não	Não	Não	Sim
<b>Participa dos movimentos da categoria</b>	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim

#### Perfil dos docentes da escola Beta

Os dados dos entrevistados da escola Beta demonstram que no quesito Jornada de trabalho, a maioria deles – 60% – tem extensão ou dupla jornada de trabalho, enquanto que os outros 40% tem somente uma.

Ainda que haja variações na intensidade de frequência, todos os entrevistados levam atividades escolares para serem feitas em casa.

Quatro dos cinco entrevistados afirmaram que receberam novas tarefas e que o trabalho está mais desgastante.

Dos entrevistados 60% afirmaram ter feito pós-graduação (Especialização);

Todos afirmam que estão na docência porque gostam e sentem-se realizados profissionalmente. Somente um afirmou que – além de gostar da profissão – nela permanece por falta de oportunidade em outra área. Cruzando este dado com o tempo em que estão na profissão e com a busca do aperfeiçoamento e desenvolvimento de sua qualificação, predominantemente especialização, são indicadores de que, apesar das dificuldades, os ideais e o gosto pela educação permanecem.

### **Apresentação das entrevistas**

Após várias leituras das entrevistas, junto com a orientadora e elaboração de um quadro resumo foram escolhidas as seguintes categorias:

- I- Avaliações Sistêmicas e a mudança vista pelos professores**
- II- Mudança na rotina de trabalho do professor**
- III- Identificação de mudanças na gestão da Prefeitura quanto ao trabalho docente.**
- IV- Identificação de tarefas e funções que mostram a intensificação do trabalho docente.**

### **Categoria I - Avaliações Sistêmicas e a mudança vista pelos professores**

As entrevistas revelaram percepções distintas dos professores referentes à avaliação:

Todo mundo está preocupado com a prova. Há muito tumulto. O central é trabalhar naquilo que o aluno não alcançou. (prof. 2 B)

Em relação à avaliação da matemática, a professora aponta os aspectos positivos da avaliação dessa disciplina.

Mudou. Pois a escola está se preparando mais para essas provas. Com isso a gente tem que refazer a nossa prática pedagógica e nossos horários. Concilio o conteúdo exigido nas provas com o meu conteúdo e tenho tempo de conversar sobre as avaliações com meus alunos. A escola toda está focada nas avaliações e no IDEB. (Prof. 4B)

Para a professora 4B, é importante conciliar tanto o que é cobrado nas avaliações externas, quanto no conteúdo dado por ela. Para isso, toda a escola tem buscado refazer sua organização e focar nas avaliações com o objetivo de melhorar as notas no IDEB.

Tenho mudado a forma de trabalho, pois o objetivo é estudar para as provas do Avalia-BH e Prova Brasil. Há uma cobrança direta sobre o professor e sobre o aluno (prof5B).

Também no 2º ciclo o objetivo tem sido o de preparar para as provas - Avalia BH e Prova Brasil. Há uma responsabilização direta dos professores pelas avaliações (prof. 5B).

O prof. 2A afirma que as avaliações:

Funcionam como mecanismo de pressão para que o professor apresente resultados melhores. É muito difícil atingir as metas propostas, pois as dificuldades em sala de aula são enormes e a maior parte do tempo você tem que dedicar às questões disciplinares e, por isso, nem o conteúdo básico você consegue trabalhar (prof. 2A).

Para esse professor há pressão e é muito difícil atingir as metas propostas e ele diz que tem que dedicar parte do tempo às questões disciplinares e nem o conteúdo básico ele consegue trabalhar.

Sobre as avaliações, o professor 3ª A revela que:

A gente tem trabalhado as questões. Eu trabalhava de um jeito e vendo o que eles cobram passei a focar melhor nas questões cobradas, para que os alunos tivessem mais sucesso, mais êxito (Prof. 3A.).

O professor 4A. afirma que em muitos aspectos não há objetivos claros nas avaliações:

Elas não apresentam um objetivo político-pedagógico claro. Penso que se trabalho - como sempre trabalhei - com o aluno de uma forma global ele vai ter mais facilidade para enfrentar estas provas. (prof. 4A.).

O professor 4A. critica as avaliações afirmando que:

elas não têm objetivos político-pedagógicos claros. Se o trabalho fosse como anteriormente era feito o aluno estaria mais preparado, inclusive para as provas.

Os professores revelam que por causa das avaliações houve mudança na forma de trabalhar das escolas, pois passaram a focar nas questões cobradas pelas avaliações e no melhor desempenho dos alunos.

## **Categoria II- Mudanças na rotina de trabalho do professor**

Quanto às mudanças na própria vida as posições foram diferenciadas:

- 1) Os professores a seguir revelam que não mudaram sua rotina de trabalho.

Não mudei a rotina por causa das provas, mas, porque ia fazer falta para eles. Atualmente o momento é difícil na escola. Não mudei a rotina. É bom ter metas, mas a dificuldade está na disciplina e na falta de apoio dos pais (Prof. 2 B).

Não. Pois não participamos do processo de montagem dessas provas. Somos aplicadores e, depois, os resultados são apresentados e é dito onde precisamos melhorar. Como não sou envolvido nesse processo, como não sou consultado, não sinto vontade de mudar minha forma de trabalhar (Prof. 2 A).

O professor demonstra, com esse depoimento, a forma como ele resiste ao fato de ser excluído do processo de elaboração e correção das provas. Como ele foi excluído do processo também não vê necessidade de mudar sua forma de trabalhar.

- 2) Os professores que afirmam ter mudado sua rotina de trabalho revelam que:

A equipe de professores faz um planejamento para a escola e, de repente, você tem esse planejamento todo mexido, modificado [...] e a gente tem que reorganizar para que estas provas (avaliações externas) aconteçam dentro do que a gente espera e num clima favorável (prof. 1B).

Cheguei a usar modelos de provas do IDEB e Avalia-BH para preparar alunos para estas provas. Não só na véspera, mas no decorrer do ano (prof. 3B).

Mudou, pois a escola está se preparando mais para essas provas. Com isso a gente tem que refazer a nossa prática pedagógica e nossos

horários. Concilio o conteúdo exigido na provas com o meu conteúdo e tenho tempo de conversar sobre as avaliações com meus alunos. A escola toda está focada nas avaliações e no IDEB (prof. 4B).

O depoimento é esclarecedor do esforço tanto da professora quanto do conjunto da escola para se prepararem para as avaliações, alterando horários e até a prática pedagógica. É importante notar que a professora também se esforça para compatibilizar o seu conteúdo com o conteúdo das provas.

Tenho mudado a forma de trabalho, pois, o objetivo é estudar para as provas do Avalia-BH e Prova Brasil. Há uma cobrança direta sobre o professor e sobre o aluno - ele não pode mais faltar porque atrapalha a escola e a professora (Prof. 5B).

A professora além de ressaltar o papel central das provas alerta também sobre a responsabilização do professor pelo desempenho, tanto do aluno quanto da escola.

Tanto eu quanto a escola estamos mais focados no sentido de melhorar a nota no IDEB, de preparar melhor os alunos (prof. 3A.).

Esta expressa a preocupação com a preparação para as avaliações externas ao longo do ano, o que parece indicar a centralidade delas no seu trabalho cotidiano e explicita o seu empenho e o da escola na preparação dos alunos para as avaliações externas.

3) Os professores que consideram que houve pouca mudança revelam que:

Mudou pouco, pois, agora tem que estudar as questões que vão cair no ENEM. Uso estas questões para estudar em sala de aula, pois são questões de Leitura e Interpretação de texto. Desse modo mudou meu trabalho, mas não foi uma mudança estrutural. (prof. 4A).

Há percepção que a mudança ocorrida é relativamente pequena, não chegando a mexer na estrutura do trabalho cotidiano. Passou a trabalhar com as questões do ENEM como forma de preparar os alunos para estas avaliações.

**Categoria 3 - Identificação de mudanças na gestão da Prefeitura quanto ao trabalho docente.**

Com relação à atuação da Prefeitura, a maior parte dos professores entrevistados afirma perceber mudanças e alguns voltam a apresentar suas percepções quanto às avaliações. Somente um dos entrevistados – o prof. 3A – garante não perceber mudanças. O grupo majoritário parece expressar - ainda que não unanimemente - um sentido negativo, na atuação da administração atual, particularmente no relacionamento com as escolas e com os docentes.

Não só nesses últimos três anos, elas (as mudanças) vêm ocorrendo há mais tempo. Na questão da materialidade os avanços são significativos. No que diz respeito ao relacionamento não, pois, teve um tempo em que a escola era ouvida, respeitada em sua autonomia e, hoje, funciona mais na base do cumpra-se(Prof.1 A).

A prof.1A recorda que na questão da materialidade houve avanços, não somente nos últimos três anos, mas há mais tempo. Na questão do relacionamento houve retrocesso, pois, segundo a entrevistada, já não se escuta mais as escolas e o antigo diálogo foi substituído pela “ordem”.

Às vezes há planejamento e noutras há tumultos. Tem momentos que a coisa caminha com certa firmeza de acordo com o planejamento e noutros a gente tem que ir à base do imprevisto e reorganizar com presteza e prontidão para que o trabalho aconteça com segurança. (Prof.1B).

As diretoras não param na escola: tem sempre reuniões na SMED. Não temos mais a reunião pedagógica. Perdemos liberdade e seguimos as ordens. Tudo é culpa do professor (Prof.5B).

Estes depoimentos indicam que é percebido um misto de organização e de imprevisto, de desorganização nas ações da administração. Além de ressaltar as ausências da direção no cotidiano escolar – envolvida que está em inúmeras reuniões nos órgãos centrais – a prof. 5B ressalta também a tentativa de culpabilizar o professor pelos desacertos e problemas da escola.

As avaliações - Prova Brasil, Proeb, e Avalia-BH vieram para serem aplicadas todas juntas (no mesmo mês) o que dificulta muito o trabalho (Prof.2B).

O processo de aplicação, de correção e de lançamento das avaliações é complexo e demanda uma reorganização do trabalho da escola. A constatação da professora é a de que a aplicação das avaliações, próxima umas das outras, não só amplia o nível de dificuldade como também acarreta improvisação e reorganização às pressas do trabalho escolar.

A SMED - como uma empresa - prima pelo resultado. Através do IDEB e Avalia-BH ela procura saber o desempenho da escola (Prof.3B).

A SMED visa apenas a quantidade de alunos que ela quer aprovar: ela não está preocupada com a qualidade. Apesar de a escola ter todas as condições e professores capacitados, só isso não garante a aprovação. É preciso ter o compromisso do aluno e da família e acabar com a aprovação automática, que é o grande problema. A SMED está muito distante dos alunos; não se preocupa com a qualidade da educação e nem com o objetivo de formar um cidadão. A escola não prepara os alunos para o ensino médio. (Prof4B).

Em seu depoimento, o prof.3B reafirma – o que alguns pesquisadores já constataram – que as administrações têm sido centralizadas e atuam dentro da lógica gerencialista: preocupam-se com os resultados e não com os processos educacionais. Nesse sentido também é a manifestação do prof. 4B, ao ressaltar que o objetivo atual da Secretaria de Educação é a quantidade das aprovações, sem ter a preocupação se o aluno está ou não preparado para as etapas posteriores de seus estudos. Para ele, a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem pressupõe o fim da aprovação automática e o compromisso do aluno e da família com o processo educacional.

Mudanças negativas: retirada de autonomia da escola. A coordenação e a direção obedecem às determinações e orientações da Secretaria de Educação (Prof. 2 A)

Para pior. A forma como aboliram a Escola Plural, através de mudanças de fachada: boletim único ao invés do modo anterior, em que cada escola fazia o seu; nova sistemática de dar nota. (Prof.4 A).

O prof. 4A ressalta que a atual administração, aboliu a Escola Plural com medidas que só aparentemente eram importantes, quando, na verdade, foram mudanças pequenas, de fachada. Por exemplo, a confecção de um único boletim para as escolas da rede, em substituição ao boletim que cada escola elaborava. A prof.2A frisa que a coordenação e a

direção que antes eram os interlocutores da escola com os órgãos centrais – Regional e SMED – agora obedecem às determinações e orientações emanadas destes órgãos.

Não tenho notado cobrança. A acompanhante vem na escola, mas, em nenhum momento, toca nesse aspecto da avaliação. Exceto quando a nota vem baixa(Prof. 3 A).

O prof.3A não percebe cobrança a não ser quando a nota da escola nas avaliações vem baixa. Fato que, segundo ele, provoca mudança de comportamento da acompanhante escolar.

Esta análise inicial das entrevistas deu origem a uma interpretação das mesmas e à confirmação dos fundamentos teóricos explicitados anteriormente.

#### **Categoria IV- Identificação de tarefas e funções que mostram a intensificação do trabalho docente.**

As respostas dos entrevistados apresentam olhares e visões também diferenciados:

1) Aqueles que não alteraram sua rotina profissional e/ou relativizam as novas tarefas recebidas.

Não mudei a rotina; não mudei os hábitos e nem tenho acumulado novas funções. Muitas questões que não dou conta: colegas que psicologicamente não estão bem, colocando em risco o aluno; alunos que só vêm para tumultuar; pais que só vêm à escola quando tomam o celular do filho. ( Prof. 2 B)

É um aumento relativo. Preencher a nota no SGE, depois de pegá-la com cada colega (Prof. 4A.).

A percepção da Prof. 2B é de que não houve mudança, seja na rotina, seja nos hábitos e nem recebeu novas funções. Salienta que tem colegas que, emocionalmente, estão abaladas; que alunos vêm à escola para provocar confusão e a omissão dos pais que, segundo ela, só vêm à escola para buscar o celular do filho que, por acaso, tenha sido retido.

Já o prof. 4A minimiza o impacto das novas tarefas em seu trabalho.

2) Aqueles que caracterizam como sendo fortes os impactos e graves as conseqüências, tanto no plano profissional, quanto pessoal, decorrentes das novas tarefas/incumbências.

[...] Devido ao grande volume de informação não dá para digerir uma e já está chegando outra, num ritmo estressante. Não dá tempo de centrar numa proposta: fica superficial, relâmpago. (Prof. 1B)

A prof. 1B enfatiza o volume e o ritmo acelerado que as informações e propostas estão tendo, não dando tempo de discuti-las e implementá-las com a atenção devida e nem com o tempo necessário para avaliá-las.

Nós ficamos mais envolvidos com as avaliações e com as substituições, quando falta professor. Maiores cobranças (Prof. 5B).

Além das demandas originadas nas avaliações, o prof. 5B ressalta o fato de ter que substituir, dentro do seu tempo de ACEPATE, o professor que faltou. Isso, mais as novas tarefas que foram acrescentadas às atividades cotidianas, segundo afirma, abaixo, o prof.1 A, tornam o trabalho ainda mais cansativo.

O trabalho ficou muito estafante, muito cansativo, pois, além das atividades rotineiras, novas tarefas foram acrescentadas (Prof. 1 A)

Fazer diário; correr atrás das notas dos outros professores; fazer boletins; lançar a nota de todas as matérias de todos os alunos. (Prof. 3 A)

O prof.3A enumera algumas das novas tarefas que recebeu: fazer o diário da turma, responsabilizar-se por cobrar e pegar, com seus pares, a nota dos alunos; fazer e lançar a nota de todas as matérias e de todos os alunos daquela turma.

Muitas vezes a PBH faz pressão por quantidade de aprovação. Se o quadro é de grande reprovação a regional pressiona para que seja feita uma revisão. Hoje temos que corrigir essas provas, tabular, passar para a planilha e preencher muitos formulários, tudo isso dentro do pouco tempo que temos para o pedagógico, pois não temos mais a reunião pedagógica semanal. A reunião remunerada mensal é insuficiente e nem todos podem dela participar. (Prof. 4 B).

Para o prof.4B, as tarefas demandadas pelas avaliações externas (correção, tabulação, digitação em planilhas e o preenchimento de muitos formulários) dentro do escasso tempo fora da sala de aula, particularmente com o fim da reunião pedagógica semanal, tem sobrecarregado o trabalho. Frisa, ainda, que a reunião remunerada mensal não é suficiente para atender às necessidades e que nem todos podem dela participar.

Para o grupo de entrevistados que afirmou que o trabalho tem se tornado mais desgastante, isto está diretamente relacionado com vários fatores, pois:

Como não tem tempo suficiente para realizar plenamente as tarefas ocorre o esgotamento e a contrariedade, afetando a qualidade do trabalho. O grande nível de cobrança e a diversidade de tarefas para o professor; o ter que conviver com alunos armados tem trazido vários problemas para os professores, que não estão preparados para isso. (Prof. 1B)

Segundo relata o prof.1B, diante do grande nível de cobrança e da diversidade de tarefas e de não ter tempo suficiente para realizá-las a contento, resulta o esgotamento e a contrariedade. Esse quadro é agravado pelo fato do professor ter que conviver com alunos armados, o que tem provocado sérios e variados problemas.

Esse acúmulo de novas tarefas torna o trabalho mais desgastante. Para que eu possa entregar os trabalhos em tempo hábil, tenho que levar mais serviço para casa e isso não é correto. (Prof. 4B)

As novas tarefas e a falta de tempo para realizá-las no local e no horário de trabalho e o imperativo de realizá-las com prazo definido, segundo testemunha a prof. 4B obriga que se leve mais trabalho para casa, apesar de isso não ser correto.

O que mais atrapalha, desmoraliza e desgasta o professor é a aprovação automática, pois o aluno sabe que passa de qualquer forma. É tão desgastante que chega a provocar o adoecimento - perda de audição, da voz, hipertensão e estresse. (Prof. 5B).

Dentre as medidas que têm trazido mais desgaste e que chega a provocar adoecimento, a prof. 5B aponta a aprovação automática, pois o aluno sabe que passa, independentemente do que fizer ou do que deixar de fazer.

No tempo destinado ao ACEPATE é impossível fazer a quantidade de coisas que a escola demanda, tais como, correção das provas (Avalia-

BH), preenchimento do boletim, digitação das notas, relatório individual do aluno de inclusão etc. Sem contar que no horário do ACEPATE você tem que substituir o professor ausente sem reclamar. (Prof. 1A)

Devido à quantidade de novas tarefas, é impossível fazê-las dentro do tempo destinado ao ACEPATE. Isso sem contar que o tempo do ACEPATE é, também, utilizado para substituição do professor ausente.

Todas estas novas atividades, além das que já existiam, têm desgastado demais. O isolamento do trabalho de cada professor - fim das reuniões pedagógicas - aumenta, ainda mais, este desgaste. (Prof. 3A).

O somatório dessas novas tarefas com as já tradicionais tem provocado um desgaste muito grande, agravado pelo fim das reuniões pedagógicas e pelo trabalho isolado e solitário de cada professor.

O que tem desgastado mais é o relacionamento entre a PBH e os professores. Na luta salarial o prefeito trata a gente com ameaças, com chantagens. Nosso relacionamento é de desconfiança em relação à SMED e ao prefeito. Na PBH, atualmente, predomina uma visão empresarial de exigir e de premiar por produção na Educação. Isso sem levar em conta as particularidades de cada escola e da história de vida de cada aluno. A falta de respeito, de confiança e de apoio é o que tem tornado o trabalho desgastante. (Prof.. 4 A)

O Prof. 4A, em seu testemunho, enfoca que o relacionamento e a forma como os professores são tratados pelo prefeito e pela administração – ameaças e chantagens – é que tem tornado o trabalho desgastante. Salienta também que a visão empresarial de exigir e premiar por produção, a falta de respeito, de confiança e de apoio são os fatores que mais têm desgastado o trabalho.

A seguir será sintetizada a análise das entrevistas no item denominado “Interpretação das entrevistas”.

#### 4.4 - Interpretação das entrevistas

A principal crítica ao modelo de avaliações externas é que ele, muito mais do que simplesmente avaliar, na realidade, é definidor do currículo, pois, ao definir o que deverá ser avaliado, define também o que as escolas deverão ensinar. Em última instância, a avaliação define o ensino. Inverte-se a lógica do processo de ensino: o que deveria ser consequência transforma-se no motor, na razão do ensino. Mais: o impacto dessa nova lógica educacional vai além, atingindo também o trabalho docente ao instaurar, por um lado, a competição, pelo cumprimento e superação das metas e, por outro, o constrangimento e punição pelo fracasso, provocando a desestruturação, fragmentação do trabalho docente e do processo do ensino-aprendizagem.

O professor que afirma que não participa em nada desse projeto de avaliação e acrescenta, ainda, que não existe nenhuma informação dos critérios utilizados para escolher uma questão ou outra, porque se está cobrando este conteúdo e não outro.

Esse depoimento é esclarecedor de um aspecto enfatizado por APPLE (1995) em sua pesquisa, qual seja, a separação entre a concepção e a execução do trabalho docente como fator de desqualificação e uma das formas de controle tanto do docente quanto do seu trabalho, como condição para a intensificação do trabalho. E remete, principalmente, ao que Ball caracteriza como Pós-profissionalismo, ou seja, ao significado dado ao profissionalismo na ótica gerencialista, onde o profissional é aquele que é fiel cumpridor de normas e regras, que não contou com sua participação na etapa de elaboração. O bom profissional – dentro dessa ótica gerencialista – é aquele que satisfaz aos julgamentos padronizados, criados e decididos longe da presença do docente.

Do mesmo modo as entrevistas parecem corroborar a argumentação de Oliveira (2009), segundo a qual as reformas educacionais recentes e as atuais têm constrangido os docentes a assumirem papéis e tarefas para as quais não se sentem preparados, neste contexto em que a escola passou a abarcar múltiplas funções, gerando sentimentos de frustração à medida que não conseguem responder a estas demandas e são cobrados

externamente ( e também a auto-cobrança), e que contribuem para o sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade e da autonomia.

As avaliações sistêmicas parecem implicar na perda da autonomia dos docentes, da escola e mesmo do sistema educacional local considerando que são atividades que, segundo relato dos professores entrevistados, chegam prontas para serem aplicadas. Eles não são chamados a colaborar na sua concepção e nem na elaboração, e só ficam conhecendo seu teor na hora da aplicação. Essa perda de autonomia foi um das possibilidades levantadas por CURY (2002), quem afirmava que se as avaliações não fossem partilhadas e não contassem com a participação efetiva dos docentes e dos sistemas locais/estaduais, ao longo de todo o processo, acabariam por produzir um currículo padronizado nacional definindo o que ensinar nas escolas. Os depoimentos dos entrevistados têm confirmado o alerta dado pelo pesquisador.

A questão da autonomia da escola e dos docentes foi um tema constante nas respostas de grande parte dos entrevistados, tanto direta, quanto indiretamente, quando expressavam a ampliação do controle feito pelos órgãos gestores centrais. Quando afirmam que em termos de autonomia a escola perdeu e muito, explicam que houve um tempo em que a escola debatia com a Secretaria da educação o que estava acontecendo e hoje a coordenação da escola é simplesmente um pombo correio: o que a Secretaria resolve, a coordenação cumpre.

Estas, dentre outras constatações, vêm confirmar as conclusões de alguns pesquisadores, para os quais as políticas educacionais de padronização de currículos, de formação docente e os exames nacionais, além de reduzir a autonomia relativa, conforme frisa Hypólito (2011), favorecem também o surgimento de culpa e autorresponsabilização e são formas de controle, corroborando também as afirmações de Garcia e Anadom (2009) das emoções e subjetividades. A questão da aprovação automática é a demonstração da grande perda da autonomia da escola e do professor. A explicação argumenta que a prefeitura faz muita pressão por quantidade de aprovações e se a escola tem um quadro com um número grande de reprovações no final do ciclo, a regional pressiona para que a gente faça revisão.

A conclusão é que a prefeitura não está muito preocupada com a qualidade do ensino, mas com a quantidade de aprovações.

Em relação à questão do aumento do desgaste do trabalho docente, os professores avaliam que o trabalho de sala de aula ficou muito mais estafante, muito mais cansativo. Há relatos de adoecimento (perda de audição, de voz), em decorrência das condições dentro da sala de aula e da escola. Há situações em que os professores saem de licença ou pedem exoneração.

Esses relatos sobre o aumento do desgaste e do sofrimento provocado pelo trabalho e a sensação de impotência diante dos inúmeros problemas do cotidiano, a perda do sentido do seu trabalho diante do acúmulo de tarefas que o professor tem que desempenhar vem confirmar os argumentos da precarização do trabalho docente, conforme diagnóstico dos pesquisadores que afirmam que, no conjunto, as reformas visam mudar não somente o trabalho, mas a identidade e o significado de professor, (Ball, 2002) e fazer com que os docentes interiorizem a lógica empresarial de eficiência e produtividade (Brito, 2009).

A questão da participação das famílias na vida da escola foi um dos pontos destacados pelos docentes entrevistados. A pouca (e até mesmo inexistente) participação das famílias na vida escolar dos filhos e da escola foi afirmada por dois professores. Para eles a participação dos pais tem sido mais de cobrança e de desentendimento, ocasionando, portanto, mais desgaste do que parceria. Segundo alguns dos entrevistados, a escola tem assumido responsabilidades que antes eram das famílias.

Quanto à jornada de trabalho, as respostas dos entrevistados das escolas indicam que a imensa maioria deles tem extensão ou dupla jornada de trabalho e, somente dois têm uma única jornada. Estes dados vêm comprovar a chamada intensificação clássica, enquanto mecanismo para fazer frente aos baixos salários da categoria. É a forma clássica que os docentes da educação básica tiveram que adotar tentando sobreviver mais dignamente.

Dos motivos que levam os entrevistados a permanecerem na docência, a metade afirma que é porque gostam; enquanto outros afirmam que estão vivendo a expectativa de se aposentarem. Um afirma que permanece devido a não ter oportunidade em outra área.

Na questão das avaliações externas, visando adquirir bons índices de desempenho dos alunos, o relato dos professores mostra acúmulo de tarefas (relatórios, preenchimento de fichas). Somente 1 (um) dos entrevistados afirmou não levar atividades escolares para serem feitas em casa, alguns o fazem cotidianamente, outros frequentemente.

Nas entrevistas, a questão das avaliações sistêmicas foi controversa: alguns a julgavam um instrumento importante para melhorar o ensino, pois as avaliações colocam toda a escola em movimento – professores e alunos – na busca por alcançar melhores resultados. “Todo mundo fica preocupado com a prova”, segundo palavras do prof. 2, escola beta. Essa preocupação com as provas provoca mudanças nas práticas pedagógicas da escola e na distribuição dos tempos e horários.

Para outros, entretanto, as avaliações funcionam como mecanismo para pressionar o professor, objetivando que a escola apresente resultados melhores. Segundo alguns professores as metas (índice para o IDEB) são difíceis de serem atingidas e, atualmente, são muitas as dificuldades na sala de aula, particularmente, em relação à disciplina e em consequência a maior parte do tempo é dedicada às questões disciplinares e, por isso, nem o conteúdo básico se consegue trabalhar.

Uma terceira visão enfoca que as avaliações não apresentam um objetivo político-pedagógico claro. Muitos professores atem-se ao trabalho que já realizavam. Entretanto afirmam que trabalhar, como sempre trabalharam vai facilitar para enfrentar as avaliações sistêmicas.

Assim, a realização das avaliações provocou e provoca uma nova dinâmica e também uma inquietação, no trabalho docente e na vida escolar. Elas aumentaram a cobrança sobre o professor em relação ao desempenho dos alunos. Desempenho que agora representa, principalmente, a escola. A cobrança – via divulgação do desempenho da escola em âmbito dos sistemas municipal, estadual e nacional –, confirmando o que diz Ball (2002), provoca uma expectativa de melhorar a colocação da escola no “ranking” ou em cumprir/ as metas que, paulatinamente, vem centralizando todas as ações da escola, secundarizando quaisquer outras ações locais, que não estejam voltadas, explicitamente, para estes objetivos. Isso induz/constrange os professores a trabalharem, prioritariamente,

os conteúdos exigidos nas avaliações externas. Há uma padronização daquilo que professores e alunos devem fazer e, por extensão, das prioridades que as escolas devem adotar (os projetos e horas deverão estar voltados para as disciplinas que serão avaliadas).

As avaliações externas induzem e provocam uma nova organização do trabalho escolar que, não raro, não são discutidas e nem definidas no âmbito das escolas. Essa nova organização do trabalho, sem a participação efetiva dos envolvidos, vem dando lugar a uma nova organização escolar, e estas transformações, implicam em processos de precarização do trabalho docente.

Quanto à mudança de rotina do trabalho, visando melhorar o desempenho no IDEB, a percepção da quase totalidade dos entrevistados é que houve mudança. Para alguns, ela foi mais acentuada, para outros a mudança ocorreu, mas foi pequena, mas os professores se contradizem quando afirmam que agora tem apenas que estudar as questões que caem no ENEM, o que não significou uma mudança estrutural.

Assim, mesmo para o grupo majoritário – os que afirmam que as mudanças foram profundas – a percepção é a de que as mudanças ficaram restritas à preparação dos alunos para as provas (avaliações externas). Alguns utilizam os modelos dessas provas não somente nas épocas das provas, não só na véspera, mas ao longo do ano.

A constatação da mudança na rotina do trabalho sinaliza que, por um lado, os professores estão dispostos a assumir as mudanças e têm feito a sua parte. Entretanto, como não participam, diretamente, nem da elaboração nem estão plenamente envolvidos nesse processo, essas atividades são vistas como, basicamente, uma tarefa “burocrática”, que deve ser feita com o objetivo de melhorar o índice da escola no IDEB.

Quanto às novas incumbências/tarefas recebidas, é ressaltado o grande volume de tarefas a serem cumpridas vindas dos órgãos superiores da administração, encadeando-se as propostas e tarefas. Dentre as novas tarefas os docentes ressaltam em suas entrevistas, a aplicação e correção de avaliações externas, tabulação, lançamento das notas dessas avaliações, preenchimento de variados formulários e do diário da turma, correr atrás das notas dos demais professores, fazer boletins, lançar a nota de todas as matérias para todos os alunos.

O acúmulo de tarefas e de propostas a serem realizadas, muitas vezes, ao mesmo tempo, não permite que se escolha e centre o trabalho nas propostas mais viáveis e necessárias, comprovando a dimensão da intensificação do trabalho que Oliveira considera extremamente preocupante: aquela que ocorre dentro da própria jornada de trabalho remunerada, ou seja, pela acumulação de novas funções e responsabilidades. A sensação de que tudo é feito de forma superficial, devido a esse acúmulo de incumbências/tarefas, traz um enorme desgaste e leva ao esgotamento e a contrariedade e afetando a qualidade do trabalho.

Outros fatores, explicitados nas entrevistas, que tem causado profundo desgaste no trabalho do professor é a aprovação automática/progressão continuada do aluno dentro do Ciclo e a forma como têm sido tratados pela atual administração da PBH.

### **Considerações Finais.**

Neste estudo, procurou-se demonstrar como as reformas educacionais das últimas décadas, inseridas e integrantes de um conjunto de transformações mais amplas e globais, têm impactado o cotidiano escolar, mudando e intensificando o trabalho docente.

Além do aporte teórico de pesquisadores da área e da análise da legislação nacional, este trabalho contou com a análise de documentos específicos – cadernos da escola plural, legislação municipal, decretos, portarias da Prefeitura de Belo Horizonte, jornais e publicações sindicais – e com a análise dos questionários e entrevistas de nove trabalhadores docentes de duas escolas da Rede municipal de Belo Horizonte, localizadas na Região Oeste.

A hipótese que norteou a pesquisa é a de que um dos principais mecanismos dessa intensificação sejam as avaliações sistêmicas, que têm sido um dos instrumentos de orientação das políticas educacionais atuais – tanto as de cunho municipal quanto as de abrangência estadual e nacional. A busca por cumprir as metas e/ou obter índices aceitáveis – no IDEB – tem exigido um desempenho cada vez maior nas funções docentes e um empenho, ainda maior, nas novas tarefas que são atribuídas aos docentes e às escolas.

Na análise das avaliações sistêmicas e a mudanças vistas pelos professores na escola e na rotina do seu trabalho, os depoimentos da maioria dos docentes entrevistados, de ambas as escolas, indicam que houve mudança, sendo que a percepção da intensidade dessa mudança irá variar nos depoimentos.

A busca por atingir as metas do IDEB, e/ou de melhorar a nota da escola trouxe uma preocupação geral com estas provas. Alguns salientam que eles estão empenhados em se prepararem melhor para as provas, refazendo os horários e as práticas pedagógicas. Para outros as provas têm funcionado como mecanismo de pressão para que os professores apresentem resultados melhores e como instrumento de responsabilização direta dos professores pela aprendizagem e que estas avaliações não são vistas como tendo objetivos políticos pedagógicos claros.

A preocupação com a preparação para estas provas não é só no período de sua aplicação, mas durante o ano todo, indicando a centralidade delas na rotina de seu trabalho e na da escola.

Quanto à identificação de mudanças na gestão da prefeitura quanto ao trabalho docente os entrevistados indicam que na atual administração tem havido uma alternância entre organização e improviso em suas ações. Salientam que a Secretaria Municipal de Educação tem se preocupado com os resultados e não com os processos educacionais, ou seja, com aumento do número de alunos aprovados, independente de terem adquirido a base de conhecimento para as etapas posteriores. Constata-se, portanto a pressão para que os alunos não sejam retidos.

Como ponto positivo há o destaque pelo o atendimento satisfatório da materialidade da escola. Como pontos negativos os testemunhos salientam que, na atual administração a escola não é mais ouvida e que, além disso, tem perdido autonomia.

A identificação de tarefas e funções mostra com clareza a intensificação do trabalho docente. Os testemunhos dos entrevistados indicam que a realidade vivida nas escolas pesquisadas é de ampliação da intensificação do trabalho docente, seja no seu modelo tradicional, quanto no modelo gerencialista.

O primeiro modelo, caracterizado pelo aumento de trabalho incluindo a dupla jornada, as dobras, as aulas excedentes. Este modelo, peculiar ao Brasil e países latino-americanos, já está enraizado na cultura da educação básica. A duplicação da jornada de trabalho tem sido o mecanismo encontrado pelos trabalhadores docentes para aumentar os baixos salários e ter um melhor padrão de sobrevivência. A situação funcional dos trabalhadores docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, sujeitos da pesquisa, comprova a extensão desse mecanismo. Nesse nosso estudo, sete dos nove docentes entrevistados estão nessa situação.

A intensificação do trabalho docente provocada pelo modelo gerencialista é mais recente e tem levado a um envolvimento, por consentimento e/ou constrangimento, como sinal de profissionalismo ou de compromisso com a escola. Ela é, por isso mesmo, de mais difícil percepção. Contudo, ela pode ser desvendada nos relatos que revelam que para a quase totalidade – noventa por cento (90%) – dos entrevistados houve incremento de tarefas na aplicação, correção, tabulação de notas de algumas avaliações externas; no preenchimento de muitos formulários, na digitação das notas dos alunos no sistema de gestão escolar; no preenchimento dos boletins, na elaboração de relatórios individuais dos alunos de inclusão.

O pouco tempo destinado – dentro da própria jornada de trabalho – para desempenhar as inúmeras tarefas e a necessidade de entregar/divulgar os resultados em prazos cada vez mais reduzidos têm constrangido o professor a levar serviço para casa.

A perda de autonomia pode ser percebida, segundo alguns depoimentos, pelo aumento dos mecanismos de controle do trabalho, pelo excessivo aumento das atividades a serem realizadas, situação em que o tempo fora da sala de aula seja ocupados na sua quase totalidade, por demandas que não aquelas definidas pelo próprio docente.

Nas entrevistas, os docentes identificam a aprovação automática/progressão continuada dos alunos como uma política que retira a autonomia do professor e da escola e origem de muitos dos problemas que vivenciam na escola, destacando-se os relacionados ao interesse/compromisso com os estudos e aqueles relacionados à disciplina.

Na categoria percepção se o trabalho tem se tornado mais desgastante, na quase totalidade das respostas dos questionários e das entrevistas – noventa por cento (90%)– houve a afirmação de que receberam novas tarefas e, também, que o trabalho tem se tornado mais desgastante. Relacionam esse desgaste, por um lado, às novas incumbências e ao volume de novas tarefas demandadas aos docentes e, por outro, ao pouco tempo fora da sala de aula para realizá-las. Além disso, a diversidade das tarefas e dos problemas existentes exigem habilidades e competências para os quais o professor não se sente preparado.

O fim das reuniões pedagógicas semanais e a aprovação automática/progressão continuada dos alunos foram enfatizados como políticas que tem trazido grande desgaste ao professor.

A consciência e a importância dada à entidade de classe na defesa dos interesses e de conquistas da categoria são vista como um importante instrumento de resistência às tentativas de retiradas dos direitos o que foi expresso pela filiação ao sindicato de todos os entrevistados e pela participação de todos eles nos movimentos da categoria.

## Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. SP: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. LIMA, Licínio C. *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Biblioteca das Ciências do Homem. Ciências da Educação. Portugal: Edições Afrontamento, 2002.

Agenda da Educação. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte. 2011.

Agenda da Educação. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANADON, S. B.; GARCIA, M. M.A. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 106. 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1ª edição (Coleção Mundo do Trabalho). 1999.

\_\_\_\_\_. *Novo sindicalismo no Brasil*. 2º Ed. revisada e ampliada. Campinas, S.P: Pontes, 1995.

APPLE, Michael W. *Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado, Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n.107, p.349-372.2004.

AZEVEDO, F. Os sistemas escolares. In: PEREIRA, L. FORACCI, M.M. *Educação e sociedade: leituras da sociologia da educação*. 13 ed. São Paulo: Nacional, 1987. P.138-149.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Trad. De Celina R. Duarte, Maria Lúcia M. Gomes e Vera Luíza M. Visockis. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set/dez 2002.

BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1996. P.172-189.

\_\_\_\_\_. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. 2005, vol.26, n.92, PP. 725-751.

BONAMINO, Alicia Catalano de. *Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro, Quartet, 2002.

Boletim do Sistema de Avaliação. Avalia-BH. PBH, Belo Horizonte, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *IDEB e PDE*. Pesquisa realizada no site: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), em junho/2009.

\_\_\_\_\_. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: *Prova Brasil – ensino fundamental*: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. Identidade docente: um processo de avanços e recuos. In: BRITO, Vera Lúcia A. de. *Professores: Identidade, Profissionalização e Formação*. Belo Horizonte: Argvmentvvn, 2009.

BRUNO, Lúcia. As teorias administrativas no capitalismo contemporâneo. In: *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis Vozes, 1997.

Caderno 1. Proposta Político Pedagógica da Escola Plural, Belo Horizonte, SMED, 1994.

CARVALHO, Marta M. Chagas. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES Eliane M. T.; FILHO Luciano M. F. e: VEIGA, Cynthia G.(Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CATANI, Denice Barbara. Estudos da História da Profissão Docente. In: LOPES Eliane M. T.; FILHO Luciano M. F. e: VEIGA, Cynthia G.(Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES Eliane M. T.; FILHO Luciano M. F. e: VEIGA, Cynthia G.(Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J.S.; HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: Câmeras, Novo Gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). *A intensificação do Trabalho Docente: Tecnologias e Produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

Ensino Médio: Plano de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2011.

FIDALGO, Fernando. *A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90*. São Paulo. Anita Garibaldi, 1999.

FURTADO, João Pinto. *Trabalhadores em Educação : experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90*. Ouro Preto: Editora Ufop,1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*.

Campinas, SP. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Papyrus, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro M. VIEIRA, J.S.; PIZZI, Laura C. Vieira. *Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente*. Currículo sem Fronteiras. V. 9, n.2, PP.100-112, jul/dez.2009.

HYPÓLITO, Álvaro M. et AL. Trabalho Docente, profissionalização e identidade: contribuição para a constituição de um campo de estudo. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.37, p.123-138, 2003.

IANNI, Octávio. O mundo do trabalho. Rev. *São Paulo em Perspectiva*, V. 8, No. 1, SEAD, jan./março, 1994.

\_\_\_\_\_. *Teorias da globalização*, 2a edição, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. Trad. De Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da nova realidade brasileira. Trabalho apresentado no VII Seminário REDESTRADO – *Nuevas regulaciones em América Latina*, Buenos Aires, julho/2008.

\_\_\_\_\_. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. *Educação em revista*. 2007, vol.28, n.99, PP.355-375.

\_\_\_\_\_. *Reforma educacional na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.44, dez.2006. P.209-227.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*: Campinas. Vol. 25, n.89. dez.2004.

PIZZI, Laura C.V. A Organização do Trabalho Escolar e os especialistas da educação. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia/MG, v.10, n.19,1996.

PIZZI, Laura C.V. Magistério e Mulher, conflitos de uma (semi)profissão. *Revista Educação*, Maceió/AL, 1999.

ROCHA, Maria da Consolação. Políticas de Valorização de Valorização do Magistério: Remuneração, Plano de Carreira, Condições de Trabalho- uma análise da experiência de Belo Horizonte. *Tese de Doutorado*. São Paulo. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.2011.

SANTOS, Boaventura de S. *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo, Cortez Editora. 2002.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. *Educação e Sociedade*: Campinas, vol.25, n.89, p.1145-1157, Set/Dez.2004.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: *Gestão Democrática da Educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis, Vozes, 1997.

VIEIRA, Jarbas. S.; HYPÓLITO, Álvaro M. Reestruturação Educativa e Trabalho Docente: autonomia, contestação e controle. In: VIEIRA, Jarbas S; HYPÓLITO, Álvaro M.; GARCIA, Maria Manuela A.G. (Org.). *Trabalho Docente: formação e identidade*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002, v.1, p.271-283.

VIEIRA, Jarbas. S.; HYPÓLITO, Álvaro M.; DUARTE, Bárbara G.V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 30, p.221-237, 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

### **FONTES ELETRÔNICAS**

*CNTE*. (s.d.). Acesso em 06 de Julho de 2012, disponível em Site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/fundeb>

Horizonte: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/>

*Secretaria do Estado de Educação - SEE*. (s.d.). Acesso em 5 de Julho de 2012, disponível em [https://www.educacao.mg.gov.br/component/docman/doc\\_download/5003](https://www.educacao.mg.gov.br/component/docman/doc_download/5003)

*SINDREDE*. (s.d.). Acesso em 10 de Julho de 2012, disponível em Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Belo Horizonte: <http://redebh.com.br/>

## Anexos

### Anexo 1- Síntese dos pontos referência das entrevistas: escolas Alfa e Beta.

Escola: <u>ALFA</u>			
Questões	Prof. 1 2º ciclo/especialista	Prof. 2 3º ciclo/disc. Ciências	Prof. 3 Disc.Mat. (início carreira)
1: As Avaliações sistêmicas - Avalia-BH, Prova Brasil, Simave, ENEM - têm mudado a forma de trabalho dessa escola.		Não. Elas funcionam como mecanismo de pressão para que o professor apresente resultados melhores. É muito difícil atingir as metas propostas, pois, as dificuldades em sala de aula são enormes e a maior parte do tempo você tem que dedicar às questões disciplinares e, por isso, nem o conteúdo básico você consegue trabalhar.	Sim. A gente tem trabalhado as questões. Eu trabalhava de um jeito e vendo o que eles cobram passei a focar melhor nas questões cobradas, para que os alunos tivessem mais sucesso, mais êxitos.
2: Você mudou sua rotina de trabalho visando alcançar melhor nota no IDEB? Você poderia explicar um pouco mais sobre estas mudanças?		Não. Pois não participamos do processo de montagem dessas provas. Somos aplicadores e, depois, os resultados são apresentados e é dito onde precisamos melhorar. Como não sou envolvido nesse processo, como não sou consultado, não sinto vontade de mudar minha forma de trabalhar.	Sim. Tanto eu quanto a escola estamos mais focados no sentido de melhorar a nota no IDEB, de preparar melhor os alunos.

<p>3: Você identifica mudanças significativas na gestão da prefeitura quanto ao trabalho docente nos últimos três anos?</p>	<p>Sim. Não só nesses últimos 3 anos, elas vêm ocorrendo há mais tempo. Na questão da materialidade os avanços são significativos. No que diz respeito ao relacionamento não, pois, teve um tempo em que a escola era ouvida, respeitada em sua autonomia e, hoje, funciona mais na base do cumpra-se.</p>	<p>Sim. Mas mudanças negativas: retirada de autonomia da escola. A coordenação e a direção obedecem às determinações e orientações da Secretaria de Educação.</p>	<p>Não. Não tenho notado cobrança. A acompanhante vem na escola, mas em nenhum momento toca nesse aspecto da avaliação. Exceto quando a nota vem baixa.</p>
<p>4: Nos últimos anos você recebeu novas incumbências/tarefas no seu trabalho?Quais?</p>	<p>Sim. O trabalho ficou muito estafante, muito cansativo, pois, além das atividades rotineiras, novas tarefas foram acrescentadas.</p>		<p>Sim. Fazer diário; correr atrás das notas dos outros professores, fazer boletins; lançar a nota de todas as matérias de todos os alunos.</p>
<p>5: Seu trabalho tem se tornado mais desgaste?Se sim, quais novos fatores tem contribuído para o aumento desses desgastes?</p>	<p>Sim. Pois, no tempo destinado ao ACEPATE é impossível fazer a quantidade de coisas que a escola demanda, tais como, correção das provas (Avalia-BH), preenchimento do boletim, digitação das notas, relatório individual do aluno de inclusão, etc. Sem contar que no horário do ACEPATE você tem que substituir o professor ausente sem reclamar.</p>		<p>Sim. Todas estas novas atividades, além das que já existiam, têm desgastado demais. O isolamento do trabalho de cada professor - fim das reuniões pedagógicas - aumenta, ainda mais, este desgaste.</p>

Escola: <u>ALFA</u>			
Questões	Prof. 4 Disc.Ling.Port.		
1: As Avaliações sistêmicas - Avalia-BH, Prova Brasil, Simave, ENEM - têm mudado a forma de trabalho dessa escola.	Sim, em muitos aspectos. Elas não apresentam um objetivo - politico-pedagógico - claro. Penso que se trabalho- como sempre trabalhei - com o aluno de uma forma global ele vai ter mais facilidade para enfrentar estas provas.		
2. Você mudou sua rotina de trabalho visando alcançar melhor nota no IDEB? Você poderia explicar um pouco mais sobre estas mudanças?	Sim, mas mudou pouco, pois, agora tem que estudar as questões que vão cair no ENEM. Uso estas questões para estudar em sala de aula, pois são questões de Leitura e Interpretação de texto. Desse modo mudou meu trabalho, mas não foi uma mudança estrutural.		
3: Você identifica mudanças significativas na gestão da prefeitura quanto ao trabalho docente nos últimos três anos?	Sim e para pior. A forma como aboliram a Escola Plural, através de mudanças de fachada: boletim único ao invés do modo anterior, em que cada escola fazia o seu; nova sistemática de dar nota (percentual).		
4: Nos últimos anos você recebeu novas incumbências/tarefas no seu trabalho? Quais?	Sim, mas é um aumento relativo. Preencher a nota no SGE, depois de pegá-la com cada colega.		

<p>5: Seu trabalho tem se tornado mais desgaste? Se sim, quais novos fatores tem contribuído para o aumento desses desgastes?</p>	<p>Sim. O que tem desgastado mais é o relacionamento entre a PBH e os professores. Na luta salarial o prefeito trata a gente com ameaças, com chantagens. Nosso relacionamento é de desconfiança em relação à SMED e ao prefeito. Na PBH, atualmente, predomina uma visão empresarial de exigir e de premiar por produção na Educação. Isso sem levar em conta as particularidades de cada escola e da história de vida de cada aluno. A falta de respeito, de confiança e de apoio é o que tornou o trabalho desgastante.</p>		
---	--	--	--

Escola: <b>BETA</b>			
Questões	Profª (diretora) Disciplina: geo.	Prof. 2 Disciplina: matemática.	Prof. 3 Disciplina: matemática
<p>1. As Avaliações sistêmicas - Avalia-BH, Prova Brasil, Simave, ENEM - têm mudado a forma de trabalho dessa escola.</p>		<p>Sim. Todo mundo está preocupado com a prova. Há muito tumulto. O central é trabalhar naquilo que o aluno não alcançou.</p>	<p>Sim. As avaliações têm buscado melhorar o ensino, mas, podem revolucionar o ensino de matemática. Não só melhorar os índices, mas induzir o aluno buscar o conhecimento.</p>

<p>2. Você mudou sua rotina de trabalho visando alcançar melhor nota no IDEB? Você poderia explicar um pouco mais sobre estas mudanças?</p>	<p>Vê mudanças no planejamento. (Ela não está na Sala de aula)</p>	<p>Não mudou a rotina por causa das provas, mas, porque ia fazer falta para eles. Só tem 3 anos na PBH e não conhece como era antes. Atualmente o momento é difícil na escola. Não mudou a rotina. É bom ter metas, mas a dificuldade está na disciplina e na falta de apoio dos pais.</p>	<p>Cheguei a usar modelos de provas do IDEB e Avalia-BH para preparar alunos para estas provas. Não só na véspera, mas no decorrer do ano.</p>
<p>3. Você identifica mudanças significativas na gestão da prefeitura quanto ao trabalho docente nos últimos três anos?</p>	<p>Às vezes há planejamento e noutras há tumultos. Tem momentos que a coisa caminha com certa firmeza de acordo com o planejamento e noutros a gente tem que ir à base do imprevisto e reorganizar com presteza e prontidão para que o trabalho aconteça com segurança.</p>	<p>As avaliações - Prova Brasil, Proeb, e Avalia-BH vieram para serem aplicadas todas juntas (no mesmo mês) o que dificulta muito o trabalho.</p>	<p>A SMED - como uma empresa - prima pelo resultado. Através do IDEB e Avalia-BH ela procura saber o desempenho da escola.</p>
<p>4. Nos últimos anos você recebeu novas incumbências/tarefas no seu trabalho? Quais?</p>	<p>Houve em 2 momentos (1990 e 2000) algumas boas para a formação do aluno e do professor e outras erram na hora de serem implantadas. Devido ao grande volume de informação não dá para digerir uma e já está chegando outra, num ritmo estressante. Não dá tempo de centrar numa proposta: fica superficial, relâmpago.</p>	<p>Não mudou a rotina; não mudou os hábitos e nem tem acumulado novas funções. Muitas questões que ela não dá conta: colegas que psicologicamente não estão bem, colocando em risco o aluno; alunos que só vêm para tumultuar; pais que só vêm à escola quando tomam o celular do filho.</p>	

<p>5. Seu trabalho tem se tornado mais desgaste? Se sim, quais novos fatores tem contribuído para o aumento desses desgastes?</p>	<p>Como não tem tempo suficiente para realizar plenamente as tarefas ocorre o esgotamento e a contrariedade, afetando a qualidade do trabalho. O grande nível de cobrança e a diversidade de tarefas para o professor; o ter que conviver com alunos armados tem trazido vários problemas para os professores, que não estão preparados para isso.</p>		
---	--	--	--

Escola: <b>BETA</b>		
Questões	Prof. 4 Disc.: Ciên/3º ciclo	Prof. 5. 2º ciclo/ anos iniciais
<p>1: As Avaliações sistêmicas - Avalia-BH, Prova Brasil, Simave, ENEM - têm mudado a forma de trabalho dessa escola.</p>	<p>Sim. Mudou, pois a escola está se preparando mais para essas provas. Com isso a gente tem que refazer a nossa prática pedagógica e nossos horários. Concilio o conteúdo exigido nas provas com o meu conteúdo e tenho tempo de conversar sobre as avaliações com meus alunos. A escola toda está focada nas avaliações e no IDEB.</p>	<p>Sim. Tem mudado a forma de trabalho, pois, o objetivo é estudar para as provas do Avalia-BH e Prova Brasil. Há uma cobrança direta sobre o professor e sobre o aluno (ele não pode mais faltar porque atrapalha a escola e a professora).</p>
<p>2. Você mudou sua rotina de trabalho visando alcançar melhor nota no IDEB? Você poderia explicar um pouco mais sobre estas mudanças?</p>	<p>Sim. Alterou a rotina: passou a incluir os assuntos que os alunos não tinham visto nas avaliações, como forma de prepará-los para as avaliações seguintes.</p>	<p>Sim. Agora fazemos avaliações o ano inteiro, preparando para fazer as provas. Sempre fazendo alguma coisa para o aluno sair bem nessas provas.</p>

<p>3: Você identifica mudanças significativas na gestão da prefeitura quanto ao trabalho docente nos últimos três anos?</p>	<p>A SMED visa apenas a quantidade de alunos que ela quer aprovar: ela não está preocupada com a qualidade. Apesar de a escola ter todas as condições e professores capacitados, só isso não garante a aprovação. É preciso ter o compromisso do aluno e da família e acabar com a aprovação automática, que é o grande problema. A SMED está muito distante dos alunos; não se preocupa com a qualidade da educação e nem com o objetivo de formar um cidadão. A escola não prepara os alunos para o ensino médio.</p>	<p>Sim. As diretoras não param na escola: tem sempre reuniões na SMED. Não temos mais a reunião pedagógica. Perdemos liberdade e seguimos as ordens. Tudo é culpa do professor.</p>
<p>4: Nos últimos anos você recebeu novas incumbências/tarefas no seu trabalho?Quais?</p>	<p>Sim. Muitas vezes a PBH faz pressão por quantidade de aprovação. Se o quadro é de grande reprovação a regional pressiona para que seja feita uma revisão. Hoje temos que corrigir essas provas, tabular, passar para a planilha e preencher muitos formulários, tudo isso dentro do pouco tempo que temos para o pedagógico, pois, não temos mais a reunião pedagógica semanal. A reunião remunerada mensal é insuficiente e nem todos podem dela participar.</p>	<p>Nós ficamos mais envolvidos com as avaliações e com as substituições quando falta professor. Maiores cobranças.</p>

<p>5: Seu trabalho tem se tornado mais desgaste?Se sim, quais novos fatores tem contribuído para o aumento desses desgastes?</p>	<p>Esse acúmulo de novas tarefas torna o trabalho mais desgastante. Para que eu possa entregar os trabalhos em tempo hábil, tenho que levar mais serviço para casa e isso não é correto.</p>	<p>O que mais atrapalha, desmoraliza e desgasta o professor é a aprovação automática, pois, o aluno sabe que passa de qualquer forma. É tão desgastante que chega a provocar o adoecimento (perda de audição, da voz, hipertensão e estresse).</p>
--	--	--

## Anexo 2 – Quadro de pessoal da Educação da PBH.

Nº DE SERVIDORES DA ÁREA DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO			COMPOSIÇÃO NUMÉRICA *	SALDO
CARGO	FORMAÇÃO	Nº BM's		
PROFESSOR			Lei 8679/03 (Pagto. Por Habilitação)	
1º e 2º ciclos	Magistério (Nível Médio)	162		
1º e 2º ciclos	Normal Superior ou Pedagogia com Licenciatura	1.449		
1º e 2º ciclos	Magistério (Nível Médio) e Curso Superior c/Licenciatura	4.830		
DISCIPLINAS	Curso Superior c/ Licenciatura	3.946		
total		10.387	12.100	1.713
PEDAGOGO				
		187		
Técnico Superior de Educação (OE que não optou pelo cargo de Pedagogo)				
		2		
BIBLIOTECÁRIO / Analista de Políticas Públicas			cargo da área de Administração	
		40		
EDUCADOR INFANTIL				
	Nível Médio	434		
	Curso Superior	1.623		
	TOTAL	2.057	4.900	2.843
AUX. BIBLIOTECA ESCOLAR				
		405	600	195
AUX. SECRETARIA ESCOLAR				
		569	850	281
AUX. DE ESCOLA				
		695	1.600	905

Quadro 1.

\* Lei Nº 9.791/09

### PROFESSORES COM PÓS-GRADUAÇÃO

CURSO	Nº BM's
Especialização	4.390
Mestrado	327
Doutorado	30
TOTAL	4.747

Quadro 2.

Gerência de Pessoal / GEOE  
Posição em 30/06/2011

FONTES: Gerência de Planejamento Escolar, DOM.

### **Anexo 3 – Lei nº 9791, de 21 de dezembro de 2009.**

#### **LEI Nº 9.791, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009**

**Altera o Anexo I da Lei nº 7.235/96 e dá outras providências.**

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica alterada a quantidade de vagas dos cargos públicos efetivos abaixo indicados e o total de cargos constantes do **Anexo I da Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996**, e suas alterações, nos seguintes termos:

#### **“ANEXO I**

#### **CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

<b>CLASSES</b>	<b>NÚMERO DE CARGOS</b>
1. Professor Municipal	12.100
2. Auxiliar de Biblioteca Escolar	600
5. Auxiliar de Secretaria Escolar	850
6. Educador Infantil	4.900
<b>TOTAL</b>	<b>20.510</b>

Art. 2º - Para atender ao disposto nesta Lei, fica o Poder Executivo autorizado a adaptar seus instrumentos de planejamento financeiro e, nos termos dos artigos 40 a 43, 45 e 46 da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964, a abrir crédito adicional no valor de R\$74.244.192,00 (setenta e quatro milhões, duzentos e quarenta e quatro mil, cento e noventa e dois reais) ao orçamento corrente, bem como reabri-lo pelo seu saldo para o exercício seguinte.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 21 de dezembro de 2009

Marcio Araujo de Lacerda  
Prefeito de Belo Horizonte

*(Originária do Projeto de Lei nº 464/09, de autoria do Executivo)*

### **Anexo 4 – Portaria SMED 191/2010**

Poder Executivo

Secretaria Municipal de Educação

PORTARIA SMED 191/2010\*

Dispõe sobre a implantação do Programa de Aceleração de Estudos “FLORAÇÃO”, para estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH.

A Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições legais, considerando a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte - SME/BH pela Lei Municipal nº 7.543, de 30 de junho de 1998; o Decreto Municipal nº 11.961, de 24 de fevereiro de 2005, Seção V, art. 17, incisos II, III e VI alínea “c”; a celebração do Convênio com a Fundação Roberto Marinho; os artigos 24, inciso V, alínea “b”, e 81 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010; e objetivando:

- fundamentar um fazer pedagógico com qualidade e criatividade, capaz de responder aos desafios de reduzir a distorção idade-ano de escolaridade dos jovens de 15 a 19 anos, matriculados no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH;
  - fortalecer a política educacional da RME-BH relativa à inclusão social desses jovens;
  - promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis à mudança da história desses estudantes, ao fortalecimento da autoestima e à construção da cidadania,
- RESOLVE:

Art. 1º - Fica autorizada, em caráter inovador, a implementação do Programa de Aceleração de Estudos “Floração”, em Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH, destinado aos estudantes com 15 a 19 anos de idade, oriundos de todos os bairros de Belo Horizonte, os quais apresentem distorção de idade/ano de escolaridade.

Parágrafo único. O Projeto caracteriza-se por uma metodologia diferenciada, mediante a utilização sistemática de livros, vídeos, teleaulas, atividades pedagógicas complementares, assim como do cinema, do teatro, da música e do jornal.

Art. 2º - A aceleração de estudos a que se refere o artigo anterior apresenta a organização modular, de base dialógica, e a identidade de cada módulo é garantida por três eixos temáticos, a saber:

I - Módulo I - Eixo: o ser humano e sua expressão, com os componentes curriculares:

a) Língua Portuguesa;

b) Ciências.

II - Módulo II - Eixo: o ser humano interagindo com o espaço, com os componentes curriculares:

a) Geografia;

b) Matemática.

III - Módulo III - Eixo: o ser humano em ação e sua participação social, com os componentes curriculares:

a) História;

b) L.E.M. - Inglês.

§ 1º - A Educação Física e a Artes permeiam os três módulos.

§ 2º - Os módulos têm um caráter de terminalidade em que são trabalhados os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada, compartilhando objetos de estudo por meio do eixo temático.

§ 3º - Os eixos temáticos são provocadores da reflexão e se articulam para colaborar na construção de um sujeito reflexivo, capaz de se perceber no mundo e nele interferir, descobrindo-se como ser produtivo e cidadão.

§ 4º - A matriz curricular atende aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, relativa aos anos finais, de forma contextualizada, interdisciplinar e transdisciplinar, trabalhando o conhecimento por áreas, e visa a assegurar uma educação de base humanística, científica e tecnológica.

Art. 3º - O Projeto de Aceleração de Estudos “Floração” dispõe ainda de atividades complementares e de um percurso livre.

§ 1º - As atividades complementares serão desenvolvidas em grupo, com o objetivo de aplicar e ampliar os conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula, com proposições

criativas e críticas, visando promover o conhecimento e estimular a prática da leitura e da pesquisa.

§ 2º - O percurso livre é uma atividade transdisciplinar, realizada ao longo do projeto no âmbito da leitura e da linguagem matemática, para estimular atitudes e disposições favoráveis em relação a essas duas linguagens, além de favorecer o aprendizado nos demais componentes curriculares.

Art. 4º - O curso terá duzentos dias letivos, com uma carga horária total de novecentos e sessenta horas, assim distribuídas:

I - oitocentas horas referem-se aos componentes curriculares;

II - cento e sessenta horas referem-se a atividades complementares extraclasse.

Parágrafo único. A jornada diária dos alunos é de quatro horas, excluído o tempo destinado ao recreio.

Art. 5º - A jornada de trabalho do professor totaliza vinte e duas horas e trinta minutos semanais, assim distribuídas:

I - quinze horas destinam-se à regência de quatro módulos-aula de quarenta e cinco minutos cada, correspondendo a três horas diárias;

II - quatro horas são destinadas ao ACPATE - atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar;

III - uma hora de reunião coletiva organizada com cada Gerência Regional de Educação, podendo ser acumulada por semana para organizar uma reunião mensal de quatro horas;

IV - duas horas e trinta minutos referem-se ao recreio.

Art. 6º - A apuração da frequência dos alunos deverá observar as normas legais vigentes e será diária com o lançamento no Sistema de Gestão Escolar - SGE, conforme orientação da equipe da

§ 1º - Nos termos da Lei, é exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar- GAVFE - do total de horas letivas anuais para aprovação.

§ 2º - Os estudantes que obtiverem menos de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas anuais, mas demonstrarem um desempenho final satisfatório deverão submeter-se ao processo de reclassificação.

§ 3º - A descrição do processo de reclassificação a que se refere o parágrafo anterior, utilizado em decorrência da baixa frequência do estudante, fará parte dos documentos da escrituração escolar.

Art. 7º - As avaliações de desempenho escolar ocorrerão no término de cada unidade e no fim de cada módulo.

Parágrafo único. Para os estudantes que não apresentarem desempenho escolar satisfatório, serão dadas novas oportunidades de construção do conhecimento com intervenção do professor, denominadas de Novas Oportunidades de Aprendizagem.

Art. 8º - A certificação de conclusão do Ensino Fundamental será concedida aos estudantes aprovados, expedida pela escola onde cursaram o Programa.

Art. 9º - Caberá à GAVFE orientar e supervisionar as unidades escolares que ofertarem o Programa de Aceleração de Estudos “Floração” quanto ao registro da escrituração escolar.

Art. 10. - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 7 de dezembro de 2010.

Macaé Maria Evaristo

Secretária Municipal de Educação

**Anexo 5 – Portaria SMED/SMAD nº 008/97**

Poder Executivo

Secretaria Municipal de Educação

PORTARIA SMED/SMAD Nº 008/97

*Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências.*

A Secretária Municipal de Educação e o Secretário Municipal de Administração, no uso de suas atribuições, considerando o desenvolvimento do Programa Escola Plural, as diretrizes da Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a Lei 7.169/96 que institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Belo Horizonte, a Lei Municipal 7.235/96 que institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e a necessidade de estabelecer critérios para a organização dos quadros de pessoal das unidades escolares,

RESOLVE:

Art. 1º - A unidade escolar organizará o seu quadro de pessoal com base nos critérios estabelecidos nesta Portaria e ainda os seguintes requisitos:

I - o nível e a modalidade de ensino oferecido pela unidade;

II - o número de turmas e turnos de funcionamento;

III - o planejamento pedagógico da unidade escolar;

IV - o Plano Curricular da unidade escolar devidamente aprovado.

Art. 2º - A composição das turmas de educação básica será feita considerando os princípios definidos pelo Programa Escola Plural e os seguintes números de alunos por turma:

I - Educação Infantil - 20 alunos;

II - 1º Ciclo - 25 alunos;

III - 2º Ciclo - 30 alunos;

IV - 3º Ciclo - 35 alunos;

V - Ensino Médio - 40 alunos.

§ 1º - Excepcionalmente no ano de 1988, o quantitativo de alunos definidos no inciso III deste artigo deverá ser de 35 (trinta e cinco) alunos nas turmas concluintes do 2º ciclo, para atender o planejamento do cadastro escolar.

§ 2º - Os quantitativos definidos no *caput* do artigo e no parágrafo anterior não poderão prevalecer em prejuízo do direito constitucional que garante o acesso à escola pública.

I - educação especial - média de 8 (oito) alunos por turma;

II - educação de jovens e adultos - o mínimo de 25 (vinte e cinco) alunos por turma;

Art. 4º - Qualquer modificação nos quantitativos de alunos por turma, definidos nos artigos 2º e 3º desta Portaria, serão objeto de estudo e decisão, caso a caso, pelo Departamento de Educação da Administração Regional - DE/AR.

Art. 5º - O número de turmas será definido em cada unidade escolar juntamente com o DE/AR, tendo como referência o número de salas de aula, o fluxo de alunos, a demanda apontada pelo cadastro escolar e os quantitativos de alunos por turma estabelecidos nesta Portaria.

§ 1º - Na hipótese de turmas ficarem com números menores de alunos que os definidos nesta Portaria, o déficit será considerado vaga, podendo ser complementado com novas matrículas.

§ 2º - Ao longo do ano letivo poderá ocorrer a fusão de turmas ou a redistribuição de alunos entre turmas, a partir de estudos realizados pela unidade escolar e DE/AR, observados os quantitativos estabelecidos nos artigos 2º e 3º desta Portaria.

§ 3º - Não será autorizada a expansão do número de turmas já existentes no ensino médio.

Art. 6º - A secretaria da unidade escolar contará com 1 (um) Secretário Escolar e com servidores exercendo as atribuições de auxiliar de secretaria.

§ 1º - A unidade de educação infantil (Jardim Municipal) só contará com o Secretário Escolar se tiver mais de 10 (dez) turmas por turno.

§ 2º - As atribuições de auxiliar de secretaria serão exercidas por servidores detentores do cargo de Agente de Administração e por professores em readaptação funcional nos termos da Instrução de Serviço SMED Nº 017/97.

§ 3º - O quantitativo de servidores exercendo atribuições de auxiliar de secretaria será obtido dividindo-se o número de alunos da unidade escolar por 500 (quinhentos).

§ 4º - Para efeito do cálculo a que se refere o parágrafo anterior, a fração igual ou superior a 0,5 (cinco décimos) será considerada número inteiro.

§ 5º - A unidade escolar que contar com menos de 500 (quinhentos) alunos contará com 1 (um) servidor exercendo a atividade de auxiliar de secretaria.

I - 2 (dois) para escola que funciona em 3 (três) turnos diurnos;

II - 3 (três) para escola que funciona em 4 (quatro) turnos;

III - 1 (um) para escola que funciona em turnos regulares.

§ 1º - O quadro de auxiliares de biblioteca poderá ser preenchido por servidor detentor do cargo de Auxiliar de Biblioteca e por professor em readaptação funcional nos termos da Instrução de Serviço SMED Nº 017/97.

§ 2º - Cada uma das bibliotecas-pólo da Rede Municipal de Ensino contará com 1 (um) Técnico Superior de Educação - com habilitação em Biblioteconomia.

Art. 8º - Os auxiliares de escola exercerão atividades gerais e específicas de acordo com a necessidade da escola e com a gestão do trabalho escolar.

§ 1º - Para os fins de definição do quantitativo de auxiliares de escola por unidade escolar, considerar-se-á:

I - mecanografia:

a) 1 (um) servidor para escola com até 2.000 (dois mil) alunos

b) 2 (dois) servidores para escola com mais de 2.000 (dois mil) alunos;

II - portaria e zeladoria: 2 (dois) servidores por escola;

III - cantina:

a) 3 (três) servidores para escola com 2 (dois) turnos e até 500 (quinhentos) alunos;

- b) 4 (quatro) servidores para escola com 2 (dois) turnos e mais de 500 (quinhentos) alunos;
- c) 5 (cinco) servidores para escola com 3 (três) ou 4 (quatro) turnos e até 1000 (mil) alunos;
- d) 6 (seis) servidores para escola com 3 (três) ou 4 (quatro) turnos e de 1001 (hum mil e um) a 1.500 (hum mil e quinhentos) alunos.
- e) 7 (sete) servidores para escola com 3 (três) ou 4 (quatro) turnos e mais de 1.500 (hum mil e quinhentos) alunos.

§ 2º - A unidade escolar que exceder a 2.000 (dois mil) alunos contará, para cada fração de 500 (quinhentos) alunos, com mais 1 (um) servidor para a cantina.

§ 3º - A unidade escolar que oferecer ensino noturno e cuja área física, número de portarias ou a falta de segurança nos limites da escola exigir maior vigilância, de acordo com avaliação do DE/AR, contará com mais um servidor para portaria e zeladoria.

§ 4º - A atribuição das atividades para os ocupantes do cargo de Auxiliar de Escola deverá ser feita observando-se os seguintes critérios:

- a - necessidade da escola
- b - interesse do servidor
- c - tempo de serviço na escola

§ 5º - Após a atribuição das atividades previstas no § 1º deste artigo, havendo vagas ou excedências, estas deverão ser informadas ao DE/AR.

§ 6º - Na hipótese de excedência, o servidor será remanejado para escola da mesma Administração Regional ou para escola de outra regional, onde houver vaga.

Art. 9º - A atividade de faxina será realizada através da contratação de empresa especializada até que seja realizado concurso público para o cargo de Auxiliar de Escola.

§ 1º - Para o desempenho das atividades de faxina, será considerado:

- a) 1 (um) faxineiro para cada conjunto de 150 (cento e cinquenta) alunos nas unidades escolares de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

b) 1 (um) faxineiro para cada conjunto de 50 (cinquenta) alunos na unidade escolar de educação especial.

§ 2º - Para efeito do dimensionamento definido no parágrafo anterior, a fração igual ou superior a 0,5 (cinco décimos) será considerada número inteiro.

§ 3º - As unidades escolares que possuírem área utilizada que exceda a 5.000 m<sup>2</sup> terão, além do previsto no § 1º deste artigo, mais 1 (um) faxineiro para cada módulo adicional de 3.000 m<sup>2</sup>, até o limite de 4 (quatro) faxineiros.

Art. 10 - O servidor detentor de cargo de Auxiliar de Escola poderá permanecer exercendo a atividade de faxina, se assim definido pela escola e pelo servidor.

Art. 11 - Todas as unidades escolares contarão com um posto de vigilância, nos dias úteis da semana, de 18h00min as 06h00min horas e, em tempo integral, nos sábados, domingos e feriados, até que seja instalada a vigilância eletrônica.

§ 1º - A portaria da unidade escolar que oferecer ensino noturno e que não contar com porteiro a partir das 18h00min horas, será atendida pelo vigilante.

§ 2º - O servidor detentor de cargo de Auxiliar de Escola que exerce atualmente as atribuições de vigia poderá permanecer nessa atividade, se assim definido pela escola e pelo servidor, até a instalação da vigilância eletrônica.

§ 3º - Na hipótese a que se refere o parágrafo anterior será reduzido o número de vigilantes, tantos quantos forem os servidores que permanecerem na atividade de vigia.

§ 4º - A composição do quadro de auxiliares de escola e vigilância das unidades escolares que funcionam no Centro Educacional Prof. "Arthur Versiani Velloso" - CEPAVV - será definida em regulamentação específica.

Art. 12 - O dimensionamento do quadro de professores deverá ser definido considerando o número de turmas da unidade escolar.

Parágrafo único - São considerados integrantes do quadro previsto no *caput* deste artigo:

I - professores em regência.

II - professores em atividades de coordenação.

III - professores em atividades pedagógicas definidas pelo projeto da escola.

IV - professores em readaptação funcional que não estejam exercendo atribuições de auxiliar de secretaria ou biblioteca e, portanto, desempenham as funções mencionadas nos incisos I, II e III deste artigo.

Art. 13 - Para os efeitos desta Portaria, a jornada de trabalho correspondente a 1 (um) cargo efetivo de Professor Municipal é de 22h30min h (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais de trabalho escolar, sendo distribuída da seguinte forma:

I - 20 h (vinte horas) para atividades de regência, projeto e coordenações.

II - 50 (cinquenta minutos) destinados a reuniões.

III - 01h40min h (uma hora e quarenta minutos) relativos aos intervalos de recreio.

Art. 14 - O número de cargos de professor da unidade escolar será definido multiplicando-se o número de turmas da escola por 1.5. (um e meio)

Parágrafo único - Para efeito do dimensionamento definido no *caput* do artigo, a fração será considerada número inteiro.

Art. 15 - O número de horas para atividades de regência, projeto e coordenações a ser distribuído entre os professores na unidade escolar será obtido multiplicando-se por 20 (vinte) o número de cargos de professor definido para a unidade escolar conforme artigo anterior.

Art. 16 - Para a distribuição das horas para atividades de regência, projeto e coordenações dever-se-á considerar, sucessivamente:

I - horas correspondentes ao plano curricular da escola;

II - horas para o exercício de atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar equivalentes a 20% (vinte por cento) da carga horária semanal a que se refere o inciso I do art. 13, para os professores regentes;

III - horas restantes entre coordenações, atividades e/ou projetos de atendimento diferenciado ao aluno, definidos coletivamente pela escola.

Art. 17 - As horas para atividades de regência, projeto e coordenações referidas nos artigos 15 e 16 serão atribuídas, primeiramente, para os professores lotados ou que complementem carga horária na unidade escolar, nos limites da jornada de seus cargos efetivos.

§ 1º - Após a distribuição das horas a que se refere o *caput* deste artigo poderão ser atribuídas, a título de extensão de jornada, antes do processo de transferência, as aulas de disciplinas específicas cujo titular esteja exercendo atividades de coordenação e as jornadas em substituição aos afastamentos previstos nas alíneas a, b, d, e, f do art. 18 desta Portaria.

§ 2º - A atribuição de horas a título de extensão de jornada deverá ser feita, primeiramente para os professores lotados ou complementando jornada e em exercício na unidade escolar, observados os critérios definidos coletivamente e aprovados no Colegiado da escola.

§ 3º - Na definição dos critérios a que se refere o parágrafo anterior também serão levados em conta o desempenho, a assiduidade do servidor e a lista de acesso.

§ 4º - A distribuição de horas a título de extensão de jornada, para suprir horas vagas da unidade escolar, será realizada após o processo de transferência.

§ 5º - Na hipótese da ocorrência de vaga na unidade escolar, no transcorrer do ano letivo, deverá a mesma ser comunicada ao Departamento de Organização Escolar da Secretaria Municipal de Educação - DOEED/SMED, por meio do DE/AR para que seja verificada a possibilidade de transferência, conforme previsto na Instrução de Serviço SMED/SMAD Nº 022/97, antes de ser atribuída como jornada excedente.

Art. 18 - Não será considerada vaga na unidade escolar o afastamento do servidor para:

a - exercício de mandato parlamentar;

b - exercício de mandato para cargo de diretoria executiva de entidade sindical;

c - ocupante de cargo em comissão na PBH;

d - componente das equipes de trabalho pedagógico e administrativo da SMED, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE - e DE/AR.

e - licenciado para Mestrado/Doutorado, conforme previsto na Instrução de Serviço SMED Nº 002/94.

f - ocupante de cargo de Diretor de Escola, Secretário Escolar e função de Vice-Diretor de Escola;

- g - tratamento de saúde conforme licença médica;
- h - gestação, lactação ou adoção, conforme licença médica;
- i - doença em pessoa da família;
- j - concorrer a cargo eletivo;
- l - férias-prêmio.

§ 1º - Na hipótese da unidade escolar contar com professor em afastamento previsto no *caput* deste artigo, a jornada correspondente ao seu cargo efetivo será atribuída a título de substituição.

§ 2º - As jornadas em substituição para as situações definidas nas alíneas a, b, c, d e f deste artigo, poderão ser atribuídas a professor lotado na unidade escolar, dentro da jornada do cargo efetivo, ou oferecidas a título de extensão de jornada.

§ 3º - O professor substituto de servidor em afastamento previsto nas alíneas a, b, c, d e f deste artigo, deverá ter o devido conhecimento e estar de acordo com a situação.

§ 4º - A substituição para afastamentos previstos nas alíneas g, h, i, j, l e para readaptação funcional temporária será feita com extensão de jornada.

§ 5º - Só será autorizada a extensão de jornada para substituir afastamento superior a 15 (quinze) dias.

Art. 19 - A distribuição das horas-atividades da unidade escolar deverá ser planejada e definida pelo seu coletivo de profissionais, registrada em ata, estando sujeita à aprovação pelo DE/AR.

§ 2º - O módulo com duração superior a 60 (sessenta) minutos deverá ser definido com tempos múltiplos de 5 (cinco) minutos.

§ 3º - As modulações no ensino regular noturno e educação de jovens e adultos serão objeto de regulamentação própria.

Art. 21 - A coordenação pedagógica da unidade escolar será exercida coletivamente e constituída pelos seguintes membros:

I - Diretor de Escola;

II - Vice-Diretor de Escola;

III - Técnico Superior de Educação - com habilitação em Pedagogia, onde houver;

IV - Professor no exercício de atividade de coordenação escolhido pelo coletivo da escola.

§ 1º - A forma de escolha do servidor para o exercício de atividade de coordenação será definida pelo coletivo da escola, ouvido o colegiado.

§ 2º - O professor de disciplina específica escolhido para o exercício de atividade de coordenação assumirá as funções após ter substituto definido.

Art. 22 - A unidade escolar não poderá contar com mais de 1 (um) Técnico Superior de Educação - com habilitação em Pedagogia, por turno com até 16 (dezesesseis) turmas, e com até 2 (dois) por turno com mais de 16 (dezesesseis) turmas no turno.

§ 1º - Verificada a excedência, esta deverá ser informada ao DE/AR.

§ 3º - A preferência para permanecer na unidade escolar ou no turno será definida considerando:

I - maior tempo de serviço na unidade escolar;

II - maior tempo de serviço na RME;

III - maior tempo de serviço público;

IV - maior idade.

Art. 23 - Os remanejamentos previstos nesta Portaria serão feitos em 2 (duas) etapas, a saber:

a - no âmbito da Administração Regional;

b - no âmbito da Rede Municipal de Ensino.

Parágrafo único - O Quadro de Pessoal da Unidade Municipal de Ensino será submetido à aprovação do DE/AR e do DOEED/SMED.

Art. 25 - Os casos omissos nesta Portaria serão decididos pelo DE/AR.

Belo Horizonte, 02 de dezembro de 1997.

*Maria Céres Pimenta Spínola Castro*

Secretária Municipal de Educação

*Paulino Cícero de Vasconcellos*

Secretário Municipal de Administração

Art. 26 - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.