

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GISELE FRANCISCA DA SILVA CARVALHO**

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM FACE ÀS  
CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS  
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS EM  
SÃO JOÃO DEL-REI**

**JUIZ DE FORA  
Dezembro de 2018**

**GISELE FRANCISCA DA SILVA CARVALHO**

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM FACE ÀS  
CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS  
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS EM  
SÃO JOÃO DEL-REI**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional.

**Orientador:** Prof. Dr. André Silva Martins

**JUIZ DE FORA  
Dezembro de 2018**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho, Gisele Francisca da Silva.

A configuração do trabalho docente em face às contrarreformas da educação: um estudo sobre os professores da rede estadual de minas gerais em São João del-Rei / Gisele Francisca da Silva Carvalho. -- 2018.

221 p.

Orientador: André Silva Martins


Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

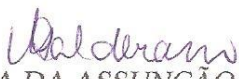
1. Contrarreforma educacional mundializada. 2. Política educacional em Minas Gerais. 3. Configuração do trabalho docente. I. Martins, André Silva, orient. II. Título.


**GISELE FRANCISCA DA SILVA CARVALHO**


**A configuração do trabalho docente em face às contrarreformas da educação:**  
um estudo sobre os professores da rede estadual de Minas Gerais em  
São João del-Rei

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

  
Prof. Dr. ANDRÉ SILVA MARTINS  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

  
Profª Drª MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

  
Profª Drª DANIELA MOTTA DE OLIVEIRA  
Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF

  
Profª Drª ENEIDA OTO SHIROMA  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSC

  
Prof. Dr. ÉCIO ANTONIO PORTES  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSJ

Juiz de Fora, 13 de dezembro de 2018.

*A história não conhece verbos regulares.*  
E. P. Thompson, 1981, p. 57

## RESUMO

Esta pesquisa investiga o trabalho dos professores da rede estadual de Minas Gerais (MG) diante das contrarreformas educacionais iniciadas na década de 1990. O objetivo geral é analisar a configuração do trabalho dos professores do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual de educação, especificamente no município de São João del-Rei (SJDR), no contexto do processo de contrarreformas educacionais no estado de MG. A pesquisa tem como base epistêmica o materialismo histórico dialético, considerando as formulações de Karl Marx, Karel Kosik e Edward Palmer Thompson. A metodologia da investigação foi estruturada pela combinação de técnicas, envolvendo a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o *survey* aplicado em uma amostra de 203 professores da educação básica da rede estadual de SJDR, contendo questões objetivas e dissertativas. Além de conceitos de autores marxistas que abordam a problemática do trabalho e da política educacional, o estudo contém três categorias de conteúdo para análise do *corpus* documental e dos questionários. São elas: profissionalização; profissionalidade; identidade profissional do trabalhador docente. O estudo revela que há um movimento internacional de contrarreforma da educação em curso que se materializa nas políticas educacionais de MG desde os anos de 1990 e concluiu que: (I) os elementos da contrarreforma da educação estão presentes na política educacional mineira e nas escolas investigadas, com destaque para o gerencialismo, a pressão em relação à aprovação e reprovação dos alunos, a excessiva cobrança em relação aos resultados nas avaliações oficiais, o controle do professor via avaliação de desempenho e fragmentação e heterogeneidade dessa categoria; (II) os professores formados nas instituições públicas e concursados são os mais resistentes e críticos à contrarreforma expressa na política educacional mineira e os que mais se identificam com as lutas sindicais; (III) os professores identificam que a profissão docente perdeu prestígio social e reconhecem que as políticas dos governos de MG contribuíram para isso; (IV) os professores identificam que o conhecimento sistematizado na forma de conteúdo escolar vem perdendo espaço e importância no cotidiano da escola tal como delineado pelo processo de contrarreforma traduzido nas políticas educacionais; (V) ao elencarem as principais características que deve compor o perfil docente na atualidade, os professores reproduziram termos que são representativos de contrarreforma da educação com destaque para a afirmação do individualismo e do neoprodutivismo na educação. Diante do processo de contrarreforma da educação, o estudo constata que os professores estão sendo desafiados a defenderem a escola pública, como instância de socialização do conhecimento historicamente acumulado, e a preservarem a natureza e a especificidade do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Contrarreforma educacional mundializada. Política educacional em Minas Gerais. Configuração do trabalho docente.

## ABSTRACT

This research investigates the work of state school teachers in Minas Gerais – Brazil, considering the educational counter-reformations that emerged in the 1990s. The main purpose of this study is to analyze the configuration of teaching in elementary and secondary education in state schools located in the municipality of São João del-Rei (SJDR) under the counter-reformations process. The research's epistemic foundation rests on historical-dialectical materialism taking into account Karl Marx, Karel Kosik and Edward Palmer Thompson's theories. The methodology combined techniques, such as documentary research, bibliographic research and an open-ended and multiple-choice survey of 203 teachers of São João del-Rei. In addition to the Marxist concepts of labor and educational policy, the corpus analysis is also based on three content categories: professionalization; professionalism; teacher's professional identity. The study reveals that there has been an international counter-reformation tendency in education, which has been affecting Minas Gerais educational policy since the 1990s. The research also concludes that: (I) the counter-reformation elements are present in Minas Gerais educational policy and in the schools investigated. Among such elements, we could highlight: the managerialism, the pressure upon students' failure and success, the undue exigencies towards the official assessments results, the control over teachers carried out by performance evaluation and the fragmentation and heterogeneity of this category; (II) the teachers that graduated from public schools and that were hired through civil service examinations are the most resistant and critical to the educational counter-reformation in Minas Gerais state. They are also the ones who empathize the most with trade union movements; (III) In the teachers' perspective, the profession has lost its social prestige and they believe that Minas Gerais government policies have contributed to that; (IV) The teachers have noted that the systematization of knowledge in curriculum content has been losing its importance in school as the counter-reformation policies have shown; (V) When the teachers were asked to list the main traces of contemporary teachers' profile they chose counter-reformation representative concepts such as individualism and neoprodutivism in education. Therefore, given the education counter-reformation process, this study shows that teachers have been challenged both to: make public school a space to share historically accumulated knowledge and also to maintain the nature and the specificity of the teaching profession.

**Keywords:** Globalized educational counter-reformation. Educational policy in Minas Gerais state. Configuration of teaching profession.

## RÉSUMÉ

Cette recherche examine le travail des professeurs du système gouvernemental de Minas Gerais (MG) en face des contre-réformes éducationnelles initiées dans les années 1990. L'objectif général est d'analyser la configuration de travail des professeurs de l'école primaire et de l'école secondaire du système gouvernemental d'éducation, spécifiquement dans la municipalité de São João del-Rei (SJDR), dans un contexte du processus de contre-réforme éducationnelle dans l'état de Minas Gerais. La recherche a comme base épistémique le matérialisme historique et dialectique de Karl Marx, Karel Kosik et Edward Palmer Thompson. La méthodologie de recherche était structurée par l'association de techniques, en impliquant la recherche documentaire, la recherche bibliographique et le survey appliqué dans un échantillon de 203 professeurs de l'éducation de base du système gouvernemental de São João del-Rei (SJDR), en contenant des questions objectives et rédactionnelles. Plus des concepts des auteurs marxistes que traitent de la problématique du travail et de la politique éducationnelle, l'étude contient trois catégories de contenu pour l'analyse du corps documentaire et des questionnaires. Ce sont: professionnalisation; professionnalité, identité professionnel du travailleur d'enseignant. L'étude révèle qu'il y a un mouvement international de contre-réforme d'éducation en cours qui se matérialise dans les politiques éducationnelles de MG depuis les années 1990 et qui a conclu que: (I) les éléments de la contre-réforme de l'éducation sont présents dans la politique éducationnelle mineira et dans les écoles recherchées, et notamment pour la gestion publique. La pression en relation avec l'approbation et réprobation des élèves, l'excessif recouvrement en relation avec les résultats dans les évaluations officielles, le contrôle du professeur via évaluation de performance et fragmentation et hétérogénéité de cette catégorie; (II) les professeurs diplômés dans les institutions publiques et qui sont fonctionnaires d'état par concours publiques sont les plus résistants et critiques à la contre-réforme. Il s'expriment dans la politique éducationnelle mineira et les s'identifient avec les luttes syndical; (III) les professeurs déterminent que la profession d'enseignant a perdu le prestige social et ils reconnaissent que les politiques du gouvernement de MG y ont contribué; (IV) les professeurs ont identifié que la connaissance systématisée au forme de contenu scolaire est en train de perdre sa place et son importance dans la vie quotidienne de l'école ainsi comme décrit par le processus de contre-réforme traduit dans les politiques éducationnel; (V) en relatant les principales caractéristiques qui doivent composer le profil enseignant dans l'actualité, les professeurs ont reproduit des termes qui sont représentatif de la contre-réforme de l'éducation avec mention spéciale l'affirmation du individualisme et du neo-productivisme dans l'éducation. En face du processus de la contre-réforme l'étude constate que les professeurs sont en train d'être défaits pour défendre l'école publique comme l'instance de socialisation de la connaissance historiquement accumulé, et de préserver la nature et la spécificité du travail d'enseignant.

**Mots-clefs:** Contre-réforme éducationnel mondialisée. Politique éducationnel à Minas Gerais. Configuration du travail d'enseignant.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelo de elaboração da análise multivariada. ....	139
<b>Figura 2</b> – Distribuição geral de professores por faixa etária.....	141
<b>Figura 3</b> – Distribuição geral de professores por faixa de tempo de trabalho na rede estadual .....	142
<b>Figura 4</b> – Distribuição de professores por quantidade de cargos e tipo de vínculo (efetivo e/ou contratado). ....	143
<b>Figura 5</b> – Distribuição de professores, por faixas etárias, conforme variável de controle “tipo de instituição de formação – pública ou privada” .....	149
<b>Figura 6</b> – Distribuição de professores por faixa de tempo de trabalho na rede estadual e tipo de instituição de formação – pública ou privada. ....	150
<b>Figura 7</b> – Distribuição de professores, por cursos de pós-graduação, conforme variável de controle “tipo de instituição de formação – pública ou privada”. ....	151
<b>Figura 8</b> – Distribuição de professores, por faixa etária, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.....	158
<b>Figura 9</b> – Distribuição geral de professores, por faixa de tempo de trabalho na rede estadual, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.....	159
<b>Figura 10</b> – Distribuição de professores, por quantidade de cursos de formação continuada realizados nos últimos 5 anos, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.....	160
<b>Figura 11</b> – Distribuição de professores, por intervalo de carga horária semanal trabalhada, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.....	161
<b>Figura 12</b> – Avaliação da carga horária semanal trabalhada pelos professores, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.....	162
<b>Figura 13</b> – Avaliação dos professores sobre a prática de classificação e ranqueamento das escolas pela SEE, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado” .....	162
<b>Figura 14</b> – Distribuição de professores por etapa em que lecionam, exercício de outra atividade remunerada, número de cargos, regência em outras redes e extensão de carga horária.....	165

<b>Figura 15</b> – Distribuição de professores por etapas e número de turmas em que lecionam .....	166
<b>Figura 16</b> – Distribuição do total de horas de trabalho semanais dos professores por etapa em que lecionam.....	167
<b>Figura 17</b> – Distribuição de professores detentores de cargo único, por etapa em que lecionam e intervalos de carga horária semanal trabalhada .....	168
<b>Figura 18</b> – Distribuição de professores detentores de dois cargos por etapa em que lecionam e intervalos de carga horária semanal trabalhada .....	169
<b>Figura 19</b> – Médias da carga horária semanal trabalhada pelos professores, por etapa em que lecionam e vínculo de trabalho.....	170
<b>Figura 20</b> – Distribuição dos níveis de esforço docente dos professores dos AI e AF/EM a partir do indicador do Inep .....	173
<b>Figura 21</b> – Quantitativo de ocorrências das indicações dos determinantes para a escolha da profissão, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.....	176
<b>Figura 22</b> – Quantitativo de ocorrências das indicações dos motivos para incentivar um jovem a ser professor da educação básica, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam .....	179
<b>Figura 23</b> – Quantitativo de ocorrências das indicações dos motivos para não mudar de profissão, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.....	180
<b>Figura 24</b> – Quantitativo de ocorrências das indicações dos aspectos que demonstram mudanças no papel do professor na formação dos alunos, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam .....	183
<b>Figura 25</b> – Quantitativo de ocorrências das indicações de situações que atrapalham ou impedem a concretização do planejamento das aulas, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.....	185
<b>Figura 26</b> – Avaliação dos professores sobre a importância dos tipos de conhecimento para o trabalho, em percentuais, por etapa em que lecionam.....	187
<b>Figura 27</b> – Avaliação dos professores sobre a experiência profissional ser mais valorizada que o conhecimento, em percentuais, por etapa em que lecionam.....	188
<b>Figura 28</b> – Quantitativo de ocorrências das indicações das características do professor do século XXI, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam. ....	190

<b>Figura 29</b> – Quantitativo de ocorrências das indicações das características de um bom professor para o governo estadual, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam .....	192
<b>Figura 30</b> – Avaliação dos professores sobre a classificação e ranqueamento das escolas e sobre a competição entre as escolas por notas nas avaliações oficiais .....	196

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Variáveis contextuais e respectivas questões do instrumento de coleta dados .....	141
<b>Quadro 2</b> – Variáveis da categoria profissionalização com hipótese alternativa comprovada e respectivas questões do instrumento de coleta dados .....	147
<b>Quadro 3</b> – Variáveis da categoria profissionalidade com hipótese alternativa comprovada e respectivas questões do instrumento de coleta dados .....	156-157
<b>Quadro 4</b> – Descrição dos níveis de esforço docente conforme metodologia proposta pelo Inep (2014) .....	172
<b>Quadro 5</b> – Variáveis sobre as concepções dos professores a respeito da profissão e respectivas questões do instrumento de coleta dados .....	174-175

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Informação sobre os salários pagos aos professores da rede pública brasileira, por nível de ensino. ....	131
<b>Tabela 2</b> – Quantitativo de professores que lecionam na educação básica da rede estadual, por etapa e tipo de vínculo. ....	134
<b>Tabela 3</b> – Quantitativo de professores participantes da pesquisa, por escola selecionada para a amostra.....	137
<b>Tabela 4</b> – Índices sobre a formação dos professores por etapa em que lecionam (AI e EF/EM). ....	145
<b>Tabela 5</b> – Distribuição de professores por etapa em que lecionam e por tipo de instituição de formação – pública ou privada .....	148
<b>Tabela 6</b> – Distribuição de professores pós-graduados por tipo de instituição de formação – pública ou privada e a forma de realização do curso.....	152
<b>Tabela 7</b> – Avaliação dos professores sobre a contribuição dos cursos de formação continuada para o aprofundamento dos conhecimentos. ....	153
<b>Tabela 8</b> – Distribuição de professores, por tipo vínculo – efetivo ou contratado e adesão à última greve, conforme variável de controle “tipo de instituição de formação – pública ou privada” .....	154
<b>Tabela 9</b> – Avaliação dos professores sobre a contribuição do módulo II para as atividades em sala, por tipo de vínculo – efetivo ou contratado.....	160

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
AF/EM	Anos Finais e Ensino Médio
AI	Anos Iniciais
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Brics	Brasil, Rússia, Índia e China
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
Educacenso	Censo Escolar da Educação Básica
Educere	Congresso Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
EPT	Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FES	Formação em Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
Gestar II	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
Gestrado	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior

IPE	Instituto Internacional de Planejamento da Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
TPE	Todos Pela Educação
NCBL	<i>No Child Left Behind</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
OM	Organismo Multilateral
ONG	Organização não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PMQP	Programa Mineiro da Qualidade e Produtividade
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização no Tempo Certo
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica
Prouni	Programa Universidade para Todos
Rede Estrado	Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SJDR	São João del-Rei
SEE	Secretaria de Estado da Educação
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação
SER	Superintendência Regional de Ensino
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1 A CONTRARREFORMA EDUCACIONAL E O PROJETO DOMINANTE DE EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	<b>35</b>
<b>1.1 A função dos organismos internacionais na difusão da contrarreforma educacional</b> .....	<b>36</b>
1.1.1 Documento 1 – As relações entre a mundialização e a educação na concepção da Unesco .....	39
1.1.2 Documento 2 – O papel dos professores segundo a OCDE .....	47
1.1.3 Documento 3 – As relações entre educação e direitos humanos segundo a Unesco .....	50
1.1.4 Documento 4 – A educação e inovação como motor da competitividade, segundo o BM .....	53
1.1.5 Documento 5 – O BM e as recomendações para o Brasil .....	56
1.1.6 Documento 6 – As recomendações da Unesco para a formação de professores .....	57
<b>1.2 A contrarreforma nos Estados Unidos da América, Inglaterra e na América Latina</b> .....	<b>61</b>
<b>1.3 A contrarreforma educacional no Brasil</b> .....	<b>69</b>
1.3.1 As recomendações dos grupos empresariais para a educação no Brasil .....	72
<b>1.4 A contrarreforma educacional em Minas Gerais</b> .....	<b>78</b>
1.4.1 A contrarreforma mineira e o trabalho docente .....	83
<b>2 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS EDUCACIONAIS – ASPECTOS CONCEITUAIS</b> .....	<b>88</b>
<b>2.1 A relação trabalho e educação: aspectos históricos e implicações para o trabalho docente</b> .....	<b>88</b>
<b>2.2 O trabalho docente como campo de disputa</b> .....	<b>93</b>
<b>2.3 Identidade profissional do trabalhador docente, profissionalização e profissionalidade</b> .....	<b>102</b>
2.3.1 A identidade profissional do trabalhador docente .....	104
2.3.1.1 A Discussão sobre identidade profissional dos professores no campo crítico .....	106
2.3.1.2 A crítica ao conceito de identidade a partir do materialismo histórico dialético .....	109
2.3.2 A profissionalização .....	114
2.3.2.1 A profissionalização e suas facetas .....	115

2.3.3 A profissionalidade.....	121
2.3.4 Três categorias e um fenômeno .....	125
<b>3 A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A PROFISSIONALIZAÇÃO, AS CONDIÇÕES DE PROFISSIONALIDADE E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TRABALHADOR DOCENTE A PARTIR DE UM SURVEY .....</b>	<b>127</b>
<b>3.1 O desenho da pesquisa: amostra, instrumento, coleta de dados, processamento e análise/modelo de elaboração .....</b>	<b>133</b>
<b>3.2 Informações contextuais sobre os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>140</b>
<b>3.3 Efeitos das experiências de profissionalização nos modos de pensar e agir dos professores: as implicações da formação em instituições públicas e em instituições privadas .....</b>	<b>146</b>
<b>3.4 Efeitos das experiências de profissionalidade nos modos de pensar e agir dos professores: as implicações do vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.....</b>	<b>155</b>
<b>3.5 Esforço ou intensificação? O campo de disputas pela aferição da carga de trabalho docente.....</b>	<b>164</b>
3.5.1 A carga horária trabalhada na rede estadual.....	166
3.5.2 O esforço, segundo o Inep .....	172
<b>3.6 As concepções sobre a profissão: elementos sobre a identidade profissional dos professores de AI e AF/EM da rede estadual de SJDR.....</b>	<b>174</b>
3.6.1 A escolha da profissão: entre a ideologia do gosto natural e as condições objetivas....	175
3.6.2 As razões para continuar na profissão .....	180
3.6.3 A desvalorização social: as mudanças no papel do professor .....	183
3.6.4 As tensões entre o processo de desintelectualização e o reconhecimento da importância dos tipos de conhecimento para a realização do trabalho docente .....	186
3.6.5 Adaptação e resistência: as contradições do professor do século XXI.....	190
3.6.6 Unidos pela insatisfação: as concepções dos professores sobre as políticas educacionais do governo estadual .....	192
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário .....</b>	<b>216</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado problematiza o trabalho dos docentes da rede estadual de MG, em SJDR, no contexto das contrarreformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990. Assim, a questão de estudo foi definida nos seguintes termos: qual a configuração<sup>1</sup> do trabalho docente na rede estadual de educação no contexto das contrarreformas educacionais?

Partimos do entendimento de que o ensino realizado na educação escolar é uma construção social específica que envolve diferentes aspectos, entre eles: a formação inicial e em serviço, as condições de trabalho, o próprio exercício do trabalho e as políticas educacionais. Consideramos que, na sociedade de classes, existem movimentos político-ideológicos para que o ensino ministrado pelo trabalhador docente reafirme as concepções hegemônicas de sociedade ou que as contestem.

A hegemonia é o processo de dominação via convencimento para assegurar que uma visão particular se constitua como referência universal. Ela, portanto, pode ser descrita como um conjunto de ações que visam dominar através do consenso. Isso significa que é necessário que uma fração de classe – ou toda uma classe – afirme que as suas ideias e concepções devem ser assimiladas por toda a sociedade, influenciando, desse modo, as formas objetivas e subjetivas da vida humana (GRAMSCI, 2000a).

Isso significa que o trabalho docente é configurado ou reconfigurado na dinâmica das relações de poder, expressando as contradições de tais relações e da própria sociedade, bem como múltiplas formas de resistências pedagógicas mediadas por graus distintos de consciência.

Utilizamos a formulação de Behring (2008) para definir o conceito de contrarreforma, ainda que seja comum nos depararmos com autores que nomeiam esse fenômeno simplesmente como reformas. Mesmo que sujeito a críticas, o reformismo, segundo a autora, “é um patrimônio da esquerda” (*Ibidem*, p. 23), pois é um termo que ganhou sentido em meio às discussões promovidas pelo movimento operário socialista europeu. Nesse sentido, a reforma ocorre dentro do capitalismo, impulsionada por pressões da classe trabalhadora, visando ao aumento de direitos e à diminuição das desigualdades dentro do regime de

---

<sup>1</sup> Ao usarmos os termos configuração ou reconfiguração estamos entendendo que ambos expressam o movimento dialético, englobando as contínuas mudanças pelas quais o trabalho está sujeito ao longo do tempo histórico.

acumulação. O contrário dessa perspectiva, o que se vive a partir da década de 1990, com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi a contrarreforma, cujo objetivo foi o de retirar direitos anteriormente conquistados em vitórias reformistas. Ou seja, em uma perspectiva crítica, Behring (2008) sustenta, por exemplo, que denominar o projeto político-econômico do governo FHC como reforma foi uma estratégia ideológica de ressignificação do termo aos ideais neoliberais. Com efeito, assumimos a expressão contrarreforma para qualificar as mudanças operadas na educação, em particular, em MG, que não estão alinhadas aos preceitos da ampliação de direitos, isto é, de fortalecimento da educação pública e da valorização do trabalho docente.

Nesse sentido, é possível que as forças políticas que conduziram os projetos de contrarreformas educacionais idealizaram um “modelo de docência” para viabilizar os objetivos estabelecidos pelas mesmas. A afirmação desse modelo pode significar a reconfiguração do trabalho docente. É possível também que, além de questionar ou restringir a autonomia e a criatividade necessárias ao trabalho docente, tal modelo tenha influenciado a forma identitária do professor, tanto por meio dos processos inicial e continuado de profissionalização quanto pela via das condições de trabalho.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar o trabalho docente nos AI e AF/EM, na rede estadual de educação, especificamente no município de SJDR, no contexto do processo de contrarreformas educacionais em MG.

Nossa hipótese de estudo é que a contrarreforma educacional mundializada, em desenvolvimento no estado mineiro desde os anos de 1990, investigada de forma particular no município de SJDR, produziu impactos sobre a configuração do trabalho docente.

Partimos do pressuposto de que o trabalho docente é uma das formas necessárias para a organização da cultura. Por meio de seu trabalho, o professor está atuando, ao lado de outras práticas educativas, na formação intelectual e moral que se tornam referências para as escolhas e comportamentos dos sujeitos na vida social.

O conceito de cultura é aqui entendido como modo de vida e forma de produção humana, em um sentido amplo, como “a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 68), sendo que o trabalho desempenhado pelo docente é uma das formas de organizá-la.

Conforme pensamento gramsciano, todos os seres humanos são filósofos porque pensam, refletem e compartilham visões de mundo, embora nem todos possuam consciência

sobre essa condição. A questão é de que forma pensam e refletem. Na concepção de Gramsci (2000a), as pessoas que atuam na função de organização da cultura são denominadas de “intelectuais” e, nas sociedades de classes, são disputadas pelas forças políticas hegemônicas para que seu trabalho contribua com a viabilização de determinado projeto de sociedade.

Ou seja, especificamente em relação aos professores, não basta apenas que ensinem, é necessário que o ato educativo seja direcionado para determinadas finalidades culturais. Nesse caso, a função organizativa realizada pelo trabalho docente não pressupõe necessariamente a elaboração de teorias, conceitos, métodos, verdades ou valores morais, mas sim a difusão desses aspectos nas práticas escolares.

Nesse sentido, o trabalho docente, dependendo do delineamento, poderá servir aos processos formativos conservadores, reforçando a manutenção das relações sociais e das relações de poder dominantes ou aos processos formativos emancipatórios, questionando e indicando a necessidade de superação de tais relações.

Assim, o professor, enquanto intelectual, atua na organização da cultura, mesmo não tendo a plena consciência do papel que exerce. Dessa maneira, é possível que o professor não tenha consciência do significado do seu trabalho, mas isso não impede que essa perspectiva formativa seja realizada. Assim, é importante ressaltar que:

[...] pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos (GRAMSCI, 1995, p. 11).

Por conseguinte, o trabalho docente pode contribuir para ordenar o conformismo pelo compartilhamento ou desenvolvimento de algumas potencialidades humanas, a saber: a) formas de pensar, envolvendo conceitos, critérios de verdades, compreensão de processos sociais e fenômenos naturais; b) os sentidos morais aplicados ao cotidiano da vida social, entre eles as noções de liberdade, respeito, justiça, responsabilidade, etc.; c) e também as sensibilidades e concepções estéticas da arte envolvendo a percepção do que é belo, em diferentes estilos e o que deve ser valorizado ou não.

Em relação ao contexto investigado, podemos afirmar que, de forma mais intensa, a partir de 1990, vivenciamos um processo de reordenamento social, político e econômico em escala mundial. Esse fenômeno vem impactando decididamente na condição de vida e trabalho da classe trabalhadora e na constituição das subjetividades.

Analisando o fenômeno da mundialização do capital em uma perspectiva crítica, Chesnais (2001) revela que, ao longo da década de 1980, as relações sociais sofreram modificações importantes marcadas pela ideia da flexibilidade. Para o autor,

[...] o sentido e o conteúdo da acumulação de capital e dos seus resultados são bem diferentes [se comparado com as fases anteriores do capitalismo]: o capitalismo parece ter triunfado e parece dominar todo o planeta, mas os dirigentes políticos, industriais e financeiros dos países do G7 cuidam de se apresentarem como portadores de uma missão histórica de progresso social. O que é significativo é a quantidade de variações sobre o tema do ‘fim da história’ e do ‘fim das utopias’, incluindo-se nestas as promessas de uma vida decente para todos, no quadro do capitalismo. Pelo contrário, especialmente nos Estados Unidos, a hora é do ‘darwinismo social’ sob diversas formas teóricas, algumas de forte conotação racista. O estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão), cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira (CHESNAIS, 1996, pp. 14-15).

Tais formulações convergem para o que Sennett (2009) denomina de capitalismo flexível, que consiste na atual fase de desenvolvimento deste sistema que vem provocando a corrosão do caráter do trabalhador. O caráter é por ele entendido como “os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (*Ibidem*, p. 10). Esses valores são duradouros e requerem compromisso de longo prazo. Já a sociedade capitalista flexível é impaciente, sendo regida por um caráter de urgência e, por isso, motiva planejamentos a curto prazo.

Sobre as mudanças relacionadas ao trabalho, Sennett (2009) pontua características do capitalismo flexível, no qual a noção de flexibilidade é enfatizada em detrimento das formas rígidas e das rotinas fechadas e lineares, uma vez que não há “longo prazo”. Ou seja, “no trabalho, a carreira tradicional que avança passo a passo pelos corredores de uma ou duas instituições está fenecendo” (*Ibidem*, p. 21). Neste contexto, a continuidade de uma carreira fica cada vez mais inviabilizada e são exigidos comportamentos dos trabalhadores que demonstrem a abertura às mudanças, adaptação às incertezas, naturalização dos riscos, planejamento a curto prazo, otimização do tempo e uma intensa dedicação ao trabalho, cujos regimes são cada vez mais instáveis e curtos.

Dessa forma, toda essa flexibilização e suas nuances fantasiadas de liberdade causam um sentimento de deriva, um contínuo estado de vulnerabilidade que pode corroer o caráter do trabalhador e, mais amplamente, dos sujeitos. Isso porque “as qualidades do bom trabalho não as mesmas do bom caráter” (SENNETT, 2009, p. 21). O trabalhador flexível é aquele

sempre disposto a se adaptar às demandas do empregador, mudando de cidade quando necessário, abdicando de rotinas e estando sempre à disposição. Assim, os laços duradouros necessários à formação do caráter são substituídos por laços fracos, as histórias familiares dos sujeitos e suas vidas emocionais estão cada vez mais regidas pelas incontingências das histórias do trabalho. Enfim, a lealdade passa a ser uma armadilha, o fracasso é de responsabilidade única do sujeito e a vontade é separada do comportamento.

Cumprе ressaltar que o Brasil, um país capitalista, participa desse processo a partir das suas especificidades. O conceito de desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky, divulgado no Brasil por Florestan Fernandes, permite compreender que o nosso país, apesar de suas especificidades<sup>2</sup> históricas, políticas e econômicas, está integrado de modo subordinado à dinâmica do capitalismo flexível. Esse conceito nos permite verificar que o desenvolvimento do capitalismo nos países se processou em ritmos diferenciados, mas em uma única direção. A forma de inserção dos países na divisão internacional do trabalho e as relações dela decorrentes revelam que não há horizontalidade nas relações internacionais de poder, mas que todos os países compartilham de forma desigual do mesmo processo histórico. Cabe ressaltar que o resultado das lutas travadas entre as forças políticas que optaram pela adaptação passiva à nova ordem e as forças políticas da resistência produziram, em certa medida, a forma de inserção do país na divisão internacional do trabalho. Ou seja, as relações de poder nas décadas de 1980 e 1990 marcaram a especificidade da inserção brasileira na atual fase do capitalismo.

No contexto do capitalismo flexível, Alves (2010) analisa o processo de precarização do trabalho não apenas em relação à força de trabalho, mas também ao homem que trabalha. Afirma que os trabalhadores estão submetidos a um processo de “captura” das subjetividades “no sentido de desefetivação do homem como ser genérico” (*Ibidem*, p. 2). Reitera, ainda, que atualmente estamos vivendo “uma tríplice crise da subjetividade humana: a crise da vida pessoal, a crise da sociabilidade e a crise da auto-referência pessoal” (ALVES, 2010, p. 3). A primeira refere-se à redução do tempo de vida ao tempo do trabalho como mercadoria, assim, o tempo de trabalho coloniza o tempo de vida do sujeito, sendo que a maior parte do tempo de vida do homem é dedicada à luta pela sobrevivência e ao consumismo desenfreado. A segunda pode ser enunciada pela deterioração dos laços sociais entre os homens. Nesse

---

<sup>2</sup> Para saber mais, indicamos Behring (2008) que utiliza os conceitos-síntese de desenvolvimento desigual e combinado e de modernização conservadora em sua análise sobre as especificidades da formação social brasileira, reafirmada pela autora como modernizadora para poucos, uma política econômica adaptativa e dependente e com uma burguesia particularmente egoísta.

sentido, práticas coletivas são desvalorizadas juntamente com ideais de solidariedade, havendo uma exaltação ao individualismo, sendo que a “consciência de classe é uma espécie em extinção” (ALVES, 2010, p. 11). E a terceira é expressa pelo homem em crise consigo mesmo, nomeada pelo autor como “*despersonalização do homem que trabalha*” (*Ibidem*, p. 14). Ou seja,

Com a adoção da remuneração flexível ligada ao plano de metas, o trabalhador assalariado torna-se ‘carrasco de si mesmo’. A quebra da auto-estima como pessoa humana e a ‘administração pelo medo’, estilhaçam a ‘personalidade autônoma’ do trabalho vivo, ‘reconstruindo-se’ uma individualidade pessoal mais susceptível às demandas sistêmicas do capital. A corrosão da ‘personalidade pessoal’ leva à construção de ‘personalidades-simulacro’, tipos de personalidades mais particulares, imersas no particularismo estranhado de mercado (*Ibidem*, p. 12).

Ainda segundo Alves (2010), a individualidade do homem é sempre social e o capital controla sistematicamente o metabolismo social, “o que significa que as relações sociais são imprescindíveis para a constituição do sujeito que trabalha, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo” (p. 17). Esse processo resulta em diferentes reações subjetivas, porém, o fato é que, em conjunto, as crises supracitadas reordenam a constituição do sujeito humano-genérico e provocam a difusão do princípio neoliberal de individualismo como valor moral radical. O autor enumera, nesse contexto, uma série de fatos que demonstram a ocorrência desse fenômeno no Brasil, a partir da década de 1990, a saber: a proliferação de contratos temporários, terceirizados e precários nas grandes empresas reestruturadas e no setor público, o surgimento de trajetórias laborais intermitentes e a instabilidade salarial a partir desses formatos precarizado. Além disso, esse fenômeno acentuou a fragmentação e a heterogeneidade da classe trabalhadora no país.

Dessa forma, esse processo de reordenamento se faz por meio de contrarreformas que visaram ajustar os territórios e dinâmicas nacionais, locais e regionais à nova ordem mundializada, ou, em outras palavras, ao capitalismo flexível. A partir do exposto, podemos afirmar que o campo educacional foi influenciado por esse movimento de contrarreformas. No Brasil, presenciamos tanto as iniciativas para adaptar a esse movimento quanto as de reações críticas a ele.

Na década de 1980, essas lutas foram marcadas por dois movimentos políticos e ideológicos: “[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade [...]; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo” (SAVIANI, 1999, p. 33).



O autor destaca ainda os movimentos de greve das décadas de 1970 e 1980 e a criação de várias entidades progressistas e de esquerda podem ser interpretadas como reações críticas ao projeto hegemônico de educação.

O ciclo de contrarreformas educacionais foi iniciado na década de 1990, sendo marcado pela descentralização dos processos educacionais e regulação dos resultados de aprendizagem dos alunos pelo Estado. Tal regulação ocorre, principalmente, por meio de avaliações oficiais<sup>3</sup>, cujos resultados são apresentados à sociedade como forma de prestação de contas dos serviços educacionais ofertados. Assim, foi conferida à escola uma “pseudoautonomia” de atuação que, ao mesmo tempo, responsabiliza os profissionais pelos resultados dos alunos, como se outras marcas sociais não interferissem nesses resultados da aprendizagem.

Na mesma onda de mudança do próprio significado do trabalho, apontada por Sennett (2009) e Alves (2010), o trabalho docente realizado nas escolas também deveria torna-se flexível e contingente, em acordo com as últimas demandas do mercado e com foco em um resultado produtivo: boas notas nas avaliações oficiais e formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (flexível). Tudo isso com gasto e tempo mínimos.

A partir dessas considerações, afirmamos que o impacto do reordenamento do capitalismo vem trazendo, possivelmente, consequências para os trabalhadores da educação, e, em especial, para os docentes, reconfigurando o trabalho, a subjetividade dos mesmos. Laços duradouros em relação à apropriação do conhecimento têm sido substituídos pelos laços fracos das competências necessárias ao trabalho, também para que, possivelmente, sejam ensinados na escola os princípios da flexibilidade, aquela mesma calcada na ideia de “curto prazo”.

Pelo exposto, destacamos a relevância de se estudar a configuração do trabalho docente neste contexto de contrarreforma educacional. Para tanto, destacamos pelo menos quatro pontos que denotam a abrangência do tema aqui proposto: o quantitativo de professores no país, as iniciativas de valorização do magistério em âmbito federal, a posição dos organismos internacionais sobre a valorização dos professores e o número de eventos e pesquisas que se ocupam da temática.

---

<sup>3</sup> De acordo com Carvalho e Macedo (2011, p. 552), entende-se por avaliação oficial “aquelas instituídas legalmente pelo poder público em âmbito nacional e estadual [e municipal], com enfoque nos sistemas de ensino, elaboradas externamente às unidades escolares, aplicadas em larga escala e com datas previamente determinadas, cujos resultados são sistematizados e publicados por entidades específicas e, geralmente, tendo em vista subsidiar a elaboração de políticas públicas e intervenções pedagógicas. A avaliação oficial, para além desses aspectos, pode ser entendida como um dos dispositivos das propostas de reforma educacional”.

Conforme microdados do Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso), de 2016, o Brasil possui cerca de 2,2 milhões de docentes atuando na educação básica. Isso representa, segundo Gatti, Barreto e André (2011), o terceiro agrupamento profissional do país<sup>4</sup>. Destaca-se ainda que 82,2% desses trabalhadores atuam no setor público.

Em diferentes governos o tema “valorização do magistério” vem sendo tratado em uma perspectiva que não se articula com as demandas reais dos trabalhadores da educação. Prova disso são as iniciativas minimalistas do Ministério da Educação (MEC) que objetivam a “valorização” do magistério por meio de programas de formação<sup>5</sup> pragmáticos, da instituição do piso nacional salarial para os professores – Lei nº 11738/2008 – incompatível com o nível de formação e as atribuições do cargo e a realização de campanhas publicitárias<sup>6</sup> que defendem (no âmbito do discurso neoliberal) a importância do professor na sociedade sem, contudo, enfrentar os reais problemas.

Além disso, a posição de organismos internacionais sobre a “valorização” do magistério é a de defesa da importância da profissão, indicando também a necessidade de políticas de formação inicial e continuada. Tomamos como exemplo o trecho presente no sítio da Representação da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) no Brasil, afirmando que “a valorização e qualificação dos professores é considerada fundamental para a melhoria da qualidade da educação, assumida pelos Estados Membros da UNESCO”<sup>7</sup>. Cabe indagar a qual projeto de educação e sociedade essa “valorização” atende.

Por fim, destacamos que o número de pesquisas que abordam o tema é significativo no campo educacional. Caldas (2010) realizou um levantamento sobre pesquisas relacionadas aos descritores Professor, Trabalho/Docente, Identidade/Docente e foram “localizados 1.761

---

<sup>4</sup> De acordo com dados apresentados por Gatti e Barreto (2009) referentes ao ano de 2006, o agrupamento de professores (8,4%) só perde para o de escriturários e os trabalhadores dos serviços, representando 15,2% e 14,9%, respectivamente.

<sup>5</sup> Gatti, Barreto e André (2011) resumem e discutem as seguintes iniciativas: criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); as novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na formação de profissionais do magistério da educação básica; a Política Nacional de Formação e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerido através da Plataforma Freire; a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica; o Programa Pró-Letramento; o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II); o curso de Especialização em Educação Infantil; o Programa Proinfantil; a abrangência da Rede Nacional de Formação Continuada; e cursos oferecidos pela UAB.

<sup>6</sup> Podemos citar como exemplo recente a campanha veiculada na televisão aberta e *internet* “Um bom professor, um bom começo”, lançada pelo movimento Todos Pela Educação (TPE), disponível no sítio: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/14852/todos-pela-educacao-lanca-campanha-de-valorizacao-do-professor>. Acesso em 08/07/2016.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-governance/teacher-education-and-training>. Acesso em 01/07/2016.

resumos de trabalhos entre artigos, relatos de pesquisas, teses e dissertações” (p. 355). Ademais, são muitos os eventos<sup>8</sup> nacionais e internacionais que se ocupam de tal temática, além de grupos de pesquisa que possuem grande número de integrantes, tais como a Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado) e o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para além dos pontos supracitados, importa contextualizar dados recentes de pesquisas sobre o trabalho docente no Brasil. Logo, optamos por elencar dados do relatório elaborado por Gatti, Barreto e André (2011) no tocante à formação dos professores da educação básica.

Para as autoras, “nos anos 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total dos estudos” (*Ibidem*, p. 15). Tal fato representou uma mudança de direção que trouxe consequências. Uma delas foi a inferência de que o professor deva ser alvo de investimento para melhorar a educação, fomentando análises e políticas que responsabilizam os docentes pelo fracasso ou sucesso escolar. Acrescentamos a esta análise outra consequência, a questão da secundarização, no campo de pesquisa sobre programas de formação de professores, da discussão sobre os fundamentos do trabalho docente em sua dimensão técnica (planejamento, ensino e avaliação), conforme apontado por Costa, Carvalho e Cardoso (2016).

Nesse contexto, os ideólogos da contrarreforma da educação defendem a necessidade da construção de um novo perfil (mais flexível, não por acaso) docente. Conforme Imbernón (2006, p. 48 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 17), pelas indicações das políticas neoliberais europeias voltadas para os docentes, é necessário ao novo professor:

- Estudar as novas competências que o professorado deve adquirir na sociedade atual.
- Tornar a profissão mais atrativa, seja na entrada, seja no seu percurso, para reduzir a escassez de professores em muitos países (melhorar o salário, a imagem e o prestígio social, a carga de trabalho, a segurança no trabalho e a carreira).

---

<sup>8</sup> Para citar alguns exemplos de eventos realizados em 2015 e 2016: Seminário Internacional “Trabalho Docente para uma Educação Democrática e Inclusiva”, na UFMG, em 2015; XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), “Formação de professores, complexidade e trabalho docente”, em 2015; XX Encontro de Pedagogia “Desafios do Trabalho Docente: dilemas do nosso tempo”, em 2016, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) realizou em abril de 2016 os Seminários Nacionais sobre “Terceirização nas Instituições de Ensino Superior (IES)” e sobre “Precarização do Trabalho Docente”; o XI Seminário Internacional da Rede Estrado, “Movimentos pedagógicos e trabalho docente em tempos de estandarização”, em 2016.

- Tornar a instituição educativa mais autônoma, mais responsável pela sua gestão pedagógica, organizativa e de pessoal.

Em relação à formação de professores na América Latina, Gatti, Barreto e André (2011) apresentam dados que revelam a insuficiência na qualidade dos conhecimentos ensinados por meio das disciplinas escolares, bem como a articulação destes ao saber pedagógico e à prática docente. Argumentam que há uma significativa distância entre o trabalho no campo ideal e no campo real, devido à complexificação da sociedade em geral, o que traz consequências para a configuração do trabalho docente. Também apontam elementos que interferem nas condições de seu trabalho, tais como precarização e intensificação das atividades, que dificultam o alcance de condições favoráveis de trabalho e o fato de a maioria dos professores serem provenientes das classes populares.

Além disso, as autoras criticam o discurso da pedagogia das competências presente nas políticas de formação, uma vez que há “negação da dimensão social e relacional da competência”, acabando por responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes (*Ibidem*, p. 29). Ou seja, tal negação é típica do capitalismo flexível, que imputa aos sujeitos todas as responsabilidades por suas eventuais condições. Outro elemento importante trazido pelas autoras são os impactos da política de avaliação sobre o trabalho docente pela via da centralização curricular. Um desdobramento desse processo é a contratação, por diversas prefeituras, de sistemas apostilados de ensino, cuja tendência é a de conceber o docente como mero executor de tarefas prescritas. Sobre esses sistemas apostilados, Adrião *et al.* (2015) afirmam que eles representam uma forma de privatização da educação pública. Os autores identificaram 339 municípios no Brasil – grande maioria com médio e alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – que contrataram esses sistemas, sendo que eles não se limitam “a materiais instrucionais, correspondem a um conjunto de ações e programas que consubstanciam a própria política educacional” (*Ibidem*, p. 100).

Gatti, Barreto e André (2011) defendem ainda que a formação continuada deve ter o objetivo de aprofundar os conhecimentos e não o de suprir lacunas da formação inicial, faltando a esses últimos estudos sobre a dimensão política da profissão, o que gera a predominância de uma formação acadêmica abstrata e genérica em detrimento do estudo sobre problemas escolares concretos. Nesse sentido, as autoras criticam as políticas do MEC que “estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco em sua qualidade curricular” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 95). Dessa forma, a partir dos dados do

Censo da Educação Superior de 2009, as autoras destacam que 68% dos matriculados nos cursos de Pedagogia estão na rede particular e, das demais licenciaturas são 53%. Soma-se a isso o fato de 50% dos cursos de licenciatura serem ofertados na modalidade a distância (somente 29% dos bacharelados são a distância), sendo 78% dessas matrículas em instituições privadas. A taxa de conclusão em cursos de formação inicial nas licenciaturas é de 30%. Dessa forma, “[...] deve-se questionar se os interesses meramente mercadológicos estão postos acima dos objetivos educacionais declarados pelos órgãos oficiais” (*Ibidem*, p. 107).

Sobre os currículos desses cursos, as pesquisadoras abordam o caráter fragmentário dos mesmos: “[...] constatou-se que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%”, caracterizando “[...] uma ausência de um eixo formativo claro para a docência” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 116), o que desfavorece a construção do próprio ser professor e a compreensão da educação básica como direito. Falta, segundo as autoras, uma efetiva política de Estado que vise à formação para o exercício do magistério.

Em relação às condições de trabalho, as autoras partem do princípio de que a complexidade do trabalho dos professores, bem como a carga horária de trabalho – que não se restringe à atuação em sala de aula – trazem tensões ao profissional. Além disso, defendem que “sem o trabalho dos professores na Educação Básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais” (*Ibidem*, p. 138) e que o professor, profissional incumbido de formar as novas gerações, deve ser valorizado. Por fim, tal valorização passa pela remuneração e a constituição de uma carreira compatível com a complexidade e especificidade do trabalho docente.

Destacamos, ainda, que a presente investigação está fundamentada no materialismo histórico dialético. Isso significa pensar o conhecimento teórico como ferramenta para interpretar a realidade por meio da arguição crítica, ultrapassando, portanto, a explicação causal ou aparente dos fenômenos e apreendendo a lógica estrutural e dinâmica do objeto investigado, ou sua essência (PAULO NETTO, 2011).

Dessa forma, o conhecimento científico (as sistematizações sobre a realidade, os conceitos e as categorias) não é tomado como critério de verdade ou elemento que organiza o mundo no pensamento. Em outras palavras, não é o conhecimento ou o pensamento que cria a realidade ou é gênese dessa realidade, ao contrário, trata-se de um instrumento de análise e interpretação do real.

Isso significa que a realidade existe independente de nossa capacidade e interesse em compreendê-la. Nesse sentido, o trabalho docente é um fenômeno social que existe mesmo se não formos capazes de analisá-lo criticamente. O conhecimento no exercício da pesquisa é, portanto, uma ferramenta que permite apreender o real no plano do pensamento para imprimir uma compreensão sobre ela. Em nosso caso, o fenômeno da configuração do trabalho do professor é analisado como síntese de múltiplas determinações histórica e culturalmente situadas, ou seja, produzidas no plano das contradições, envolvendo direcionamentos político-pedagógicos, políticas educacionais, resistências a tais direcionamentos e políticas, conexões e desconexões entre projetos hegemônicos de educação e processos pedagógicos que se realizam nas escolas públicas.

Com efeito, o conhecimento aplicado aos processos de investigação servirá para analisar as formas de desenvolvimento do fenômeno em estudo, apreender os diferentes nexos que possui enquanto dado de realidade, para, por fim, gerar uma nova sistematização que expresse o conhecimento sobre a realidade – o concreto pensado. Este último pode ser entendido como o processo de reconstrução da realidade – a configuração do trabalho docente. No contexto de contrarreforma educacional – com o auxílio de categorias históricas, ontológicas (modos de ser) e reflexivas (do pensar), no plano teórico. Conforme elucida Paulo Netto (2011, p. 49) “o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual)”.

Para Marx (1998, p. 259), “toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente [e imediatamente]”. A questão é que para compreender essa realidade é necessário um exercício metódico de análise. Nessa linha, Marx (2011, p. 54) afirma que:

Parece que o correto é começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P.ex., trabalho assalariado, capital, etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço, etc. O capital, p.ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não

como a representação caótica de um todo, mas com uma rica totalidade de muitas determinações e relações.

Isso significa que buscamos analisar os fenômenos sociais e educacionais como elementos integrantes da mesma totalidade e pertencentes ao mundo social que é dinamizado pelas relações de sociais e relações de poder, uma vez que “a sociedade é o produto da ação recíproca dos homens” (MARX, 2009, p. 250 *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 33).

Dessa forma, as categorias do método aqui utilizadas são a totalidade, historicidade, movimento, mediação e contradição. A totalidade não significa tudo no âmbito da pesquisa, mas sim uma reconstrução da realidade a partir do objeto da investigação, delimitado com base na problematização da atividade humana no mundo real. O mundo social está organizado em relações interdependentes, sendo que os fenômenos sociais são analisados em suas múltiplas determinações que constituem a unidade do diverso. Ou seja, são muitas as determinações que constituem a atual configuração do trabalho docente.

Porém, é necessário compreender que tais determinações são produzidas pela ação humana, em condições históricas de espaço e tempo, conferindo historicidade. Além disso, tal produção ocorre em constante movimento, ou, em outras palavras, o mundo não é constituído por formas estáticas e acabadas, mas por relações dinâmicas. Tais relações são mediadas (ou ligadas) na totalidade, em graus distintos, estabelecendo conexões mais ou menos diretas. E, por último, o mundo não é regido em uma linha linear, mas por uma tensão de contrários, sendo a sociedade o espaço da contradição.

Nesse sentido, é possível afirmar que o materialismo histórico, enquanto método de tratar o conhecimento e interpretar a realidade, é uma construção científica que possibilita reproduzir o movimento real do mundo no plano do pensamento. Para tanto, é necessário que as categorias do método orientem a utilização das categorias de conteúdo, permitindo o exame minucioso do fenômeno investigado. No âmbito de nossa pesquisa, as categorias de conteúdo são: identidade profissional, a profissionalização e a profissionalidade, que serão tratadas posteriormente.

Além disso, concordamos com a afirmação de Babbie (1999, p. 58) que “cientistas sociais buscam regularidades no comportamento social através da observação e medição cuidadosas, descoberta de relações e elaboração de modelos e teorias”. Nessa linha, o *survey* é um dos métodos de pesquisa que possibilita a elaboração do conhecimento científico. O objetivo da pesquisa de *survey* é o de realizar um levantamento de dados para explicar uma

amostra de determinada população. De modo geral, a partir de um problema de pesquisa é selecionada uma amostra da respectiva população e elaborado um questionário a ser aplicado aos respondentes da amostra. As respostas são codificadas em variáveis e registradas em planilhas. Tais variáveis são descritas e submetidas a testes estatísticos para verificar possíveis associações entre elas. Assim, “as conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são, então, generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada” (BABBIE, 1999, p. 77). Em linhas gerais esse foi o percurso metodológico de coleta de dados desta pesquisa.

Com base nessa delimitação epistemológica e metodológica, nossa pesquisa foi alicerçada na análise de documentos de organismos internacionais, dos governos mineiros e na realização de um *survey*, contendo perguntas objetivas e dissertativas, com 203 professores da rede estadual de MG. Cumpre assinalar que os documentos podem conter as concepções de educação e de trabalho docente que grupos sociais desejam instituir como referência para a educação pública. Por sua vez, os dados coletados por meio de um *survey* representam a visão dos professores sobre o seu próprio trabalho no contexto de processos políticos e educacionais, cujas respostas podem indicar a influência pelos documentos citados na configuração do trabalho desses profissionais.

Ademais, a escolha do estado de MG deu-se por ele ser considerado referência no Brasil em termos de implementação e consolidação de movimentos de contrarreforma na educação, tal como apontado, entre outros, por Martins (1998); Landim (2009) e D. Oliveira (2008). Nesse sentido, a atividade de pesquisa exige interpretação e contextualização do conjunto dos dados com o objetivo de oferecer uma compreensão crítica sobre a configuração do trabalho docente na rede estadual de ensino em MG.

De acordo com Thompson (1981, pp. 38-39, grifos do autor), existem pelo menos seis procedimentos para a interrogação de um fenômeno. Com base nesse autor, associamos esses procedimentos, não necessariamente obedecendo à ordem numérica, à estrutura da pesquisa, tendo como fenômeno a configuração do trabalho dos professores da educação básica da rede estadual de SJDR no período de contrarreforma e seus desdobramentos.

O primeiro procedimento é examinar as “credenciais como fatos históricos” e buscar as evidências que confirmam as propostas para a configuração do trabalho docente. Partindo de uma análise diacrônica, utilizamos como fontes os documentos (ou pesquisas sobre os mesmos) dos organismos internacionais que orientam a contrarreforma educacional em âmbito mundial e no Brasil, levantando os indícios sobre as orientações para a realização do



trabalho docente. Os procedimentos metodológicos foram a revisão de literatura e a análise documental.

O segundo é analisar o problema de pesquisa “ao nível de sua própria aparência”, bem como “*as evidências portadoras de valor*” acrescentadas no curso da investigação. As fontes utilizadas foram os dados do *survey* sobre a configuração do trabalho docente, relacionando-os com os resultados de pesquisa que também trataram sobre o tema. Os instrumentos metodológicos foram a revisão de literatura e o *survey*.

O terceiro é analisar as posições supostamente neutras ou imparciais de dados disponíveis para captar as dimensões ideológicas existentes nos mesmos, mas não revelados no plano imediato. Para tanto, foram analisados dados de relatórios de pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores em uma perspectiva crítica. O procedimento metodológico foi a análise documental.

O quarto procedimento é analisar o fenômeno a partir da manifestação dos fatos que o constitui no plano da imediaticidade. A ideia é, inicialmente, reconstituir o fenômeno pela cronologia de suas manifestações ou ocorrências (discursos, ações, etc.), possibilitando uma visão ampla de sua manifestação. Isso assegura condições para viabilizar a análise e arguição crítica do mesmo. Esse procedimento envolveu a identificação e organização das fontes primárias relacionadas à contrarreforma educacional e suas implicações para o trabalho docente.

O quinto é analisar os “*elos numa série lateral* de relações sociais/ideológicas/econômicas/políticas”, que trazem suas marcas históricas e evidenciam condicionamentos sociais. As fontes foram estudos críticos sobre a contrarreforma educacional e suas considerações sobre os possíveis impactos para os professores e a sociedade como um todo. Os instrumentos foram a análise documental e a revisão de literatura.

E, por fim, a sexta maneira é buscar as “*evidências que sustentam a estrutura*”, ainda que até certo ponto. Os fatos isolados fazem parte de um todo concreto, relacionados entre si conferem a unidade ao diverso. As fontes foram a própria exposição feita a partir das cinco maneiras supracitadas, cujo resultado é sistematização da realidade investigada, ou o concreto pensado, que demonstre a configuração do trabalho docente nas escolas da rede estadual de SJDR e sua possível vinculação com o projeto dominante de educação.

Cumprasse assinalar que denominamos de projeto dominante de educação a unidade coerente e articulada entre concepções de sociedade e de ser humano vinculadas a certas

linhas de ação político-ideológica que circulam na aparelhagem de Estado, na sociedade civil e no plano supranacional, com o objetivo de transformar tais concepções em referência concreta para ordenamento da educação básica pública. Partindo das formulações de Gramsci (2000a, Frigotto (2010), Saviani (2008) e de Pina (2016), podemos delinear algumas características históricas de tal projeto. Em primeiro lugar, admite que na sociedade de classes a educação deve ser afirmada pela condição social de cada estudante. Em segundo, concebe a educação não como direito social de todos, mas sim fator de desenvolvimento econômico para promover o capital humano e, mais recentemente, o capital social dos indivíduos. Em terceiro, admite que a educação deve formar para o civismo e condena a educação para a democracia. Em síntese, o caráter utilitário e pragmático da educação no projeto dominante, busca afirmar e legitimar a manutenção da sociabilidade capitalista como referência do modo de vida.

Trata-se de um projeto que, mesmo enfrentando resistências políticas e pedagógicas no plano macro e micro da vida social e educacional, visa assegurar a adaptação intelectual, moral e sensível dos seres sociais ao modo de vida capitalista, impedindo, portanto, a compreensão crítica das contradições e tensões sobre as formas de interação dos seres humanos com a natureza e das relações com outros seres humanos na totalidade social. Com efeito, a expressão “dominante” que segue associada à expressão projeto de educação visa acentuar a vinculação com a classe que exerce a hegemonia sobre o conjunto da sociedade.

Por fim, este estudo está estruturado em três capítulos. O primeiro ocupa-se da discussão sobre a contrarreforma educacional mundializada e sobre a função dos organismos internacionais na sua difusão. O objetivo do capítulo é o de analisar e explicitar as formulações para a educação difundidas por esses organismos, contidas em seis documentos selecionados; ademais, pretendemos analisar os Planos Mineiros de Desenvolvimento Integrado (PMDI), chegando, de modo particular, à análise das políticas para a educação da rede estadual de SJDR. O segundo capítulo trata da relação entre trabalho e educação e suas implicações para o trabalho docente, além das suas especificidades e condicionamentos que constituem os processos de sua constituição. Nesse capítulo buscamos refletir sobre aspectos teóricos necessários à compreensão crítica da configuração do trabalho docente, cujos conceitos são a identidade profissional do trabalhador docente, a profissionalização e a profissionalidade. O terceiro, à luz das três categorias para análise do fenômeno aqui investigado, expõe e analisa os dados do *survey* realizado com os professores da educação básica da rede estadual de SJDR, apresentando elementos que conformam a configuração do trabalho docente e impactam os modos de pensar e agir desses profissionais.

## **1 A CONTRARREFORMA EDUCACIONAL E O PROJETO DOMINANTE DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**

A compreensão ampliada do nosso objeto da pesquisa exige, por uma questão de método, uma reflexão sobre a educação no contexto de mundialização do capital (CHESNAIS, 2001), por consideramos que tal objeto, pelas mediações, é parte de um complexo fenômeno de escala internacional, envolvendo diferentes países e regiões, ainda que a inserção na dinâmica internacional ocorra de forma desigual e combinada para os países dependentes.

O conceito que se constitui como fio condutor de nossa análise é a mundialização da educação, nos termos propostos por Melo (2005), que revela que as políticas educacionais estão sendo uniformizadas na América Latina e Caribe, no contexto de intensificação da concentração de capital pelos países desenvolvidos, nos termos revelados por Fontes (2010).

Tal processo ocorre às custas da descentralização da produção que gera, nesses moldes, o aprofundamento da exploração do trabalho e da concentração da riqueza. Reafirmada como elemento central na diminuição da pobreza, a política educacional mundializada pauta-se no objetivo de investir na “educação para todos”, sendo esta “focalizada principalmente para a população entre 7 e 15 anos (cada país tem uma faixa etária e uma denominação diferente para o ensino fundamental regular)” (MELO, 2005, p. 4), visando o preparo desses estudantes para o trabalho simples.

A tese que orienta este capítulo é que estão sendo difundidas formulações sobre a organização da educação global, envolvendo os seguintes aspectos: processos de descentralização, redefinindo as funções do Estado na educação pública e concedendo certa “autonomia” à escola; adoção do gerencialismo como referência administrativa dos sistemas e unidades escolares, com impactos na subjetividade dos educadores; a responsabilização dos professores como forma de controle; a equidade educacional em substituição à igualdade social e educacional; foco nos resultados de aprendizagem como mecanismos de aferição da eficiência; e a reafirmação da educação como instrumento de desenvolvimento econômico por meio do aumento da produtividade do trabalho, implicando na formação técnico-científica e ético-política.

Para Martins (2016), o gerencialismo na educação é uma concepção defendida por governos e movimentos sociais neoliberais, por organizações empresariais e organismos

internacionais. Parte do princípio de que administração da escola pública deve seguir os objetivos de controle de qualidade, eficiência e competitividade como qualquer empresa. Ademais, para Shiroma e Campos (2006), o gerencialismo na educação visa modificar a estrutura administrativa e a dinâmica da escola, provocando mudanças nas subjetividades de gestores e de professores por meio de mecanismos de controle de produtividade e de eficiência de matriz empresarial.

Esses elementos perpassam, não linearmente, por todo o capítulo. Em seguida, discutiremos sobre as implicações da contrarreforma para o trabalho dos professores nos contextos brasileiro e, mais especificamente, mineiro, demonstrando a relação com o projeto hegemônico de educação.

A partir dessa formulação, este capítulo busca, em primeiro lugar, analisar e destacar a ação orquestrada dos organismos internacionais no processo de mundialização da educação: Banco Mundial (BM), Unesco, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio da análise de documentos produzidos pelos seus intelectuais, que serão posteriormente apresentados.

Em um segundo momento, foram analisados aspectos da contrarreforma nos países centrais e na América Latina. As construções de Brooke (2012), Apple (2002), Apple e Buras (2008) e Guisbond *et al.* (2012), Ball (2002, 2005) sobre a contrarreforma nos EUA e na Inglaterra serviram como ponto de partida para a nossa análise. Cumpre assinalar que temos diferenças epistemológicas de tais autores, mas reconhecemos que apresentam dados que contribuem para a compreensão da contrarreforma nos países citados. Por sua vez, as formulações de Oliveira (2004, 2005) e Evangelista e Shiroma (2007) sobre a contrarreforma na América Latina foram incorporados como referências importantes em nossa análise.

Em seguida, abordamos os mecanismos da contrarreforma implementada no Brasil e, por fim, o planejamento e a contrarreforma no estado de MG. Detivemo-nos em identificar o que está em processo na educação e problematizar se o caso de SJDR é ou não uma manifestação particular de um fenômeno mais amplo.

### **1.1 A função dos organismos internacionais na difusão da contrarreforma educacional**

As organizações internacionais como Unesco, OCDE e BM têm formulado e difundido ideias para orientar as políticas educacionais dos países dependentes, estabelecendo novos padrões e relações de governança supranacionais juntamente com os Estados e grandes

corporações (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014). Em troca de recursos, investimentos ou empréstimos, esses países devem colocar em prática as contrarreformas educacionais que são do interesse dessas organizações. Esse interesse reside na perspectiva de que tais países, na condição de dependência, invistam em uma educação que atenda ao mercado competitivo e flexível.

Essas orientações possuem elementos articulados que constroem um discurso sobre o que é qualidade educacional, sobre a função das escolas públicas e, por conseguinte, o papel dos professores. Defendemos a tese de que a compreensão desses discursos é fundamental para o entendimento da configuração do trabalho docente em processo nas últimas décadas. Para tanto, nesta seção, está exposta a análise de seis documentos elaborados por três organizações internacionais (Unesco, OCDE e BM), que possuem forte ligação com o Brasil e estão apresentadas a seguir.

A primeira organização, a Unesco, foi fundada em 1945 e é composta atualmente por 193 Estados-Membros. Integra o sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e visa orientar a organização da educação em nível mundial para expressar um pensamento educacional definido.

Em geral, os organismos internacionais delegam a um intelectual orgânico da burguesia ou a um grupo desses intelectuais a tarefa de sistematizar as formulações por meio de livros e relatórios para que a difusão ocorra de forma sistemática pelo mundo. Em nossa avaliação, não se trata de um reconhecimento da autoria, mas sim de uma espécie de “cortina de fumaça” criada de forma deliberada para dificultar a identificação das posições político-ideológicas dos organismos. Nesse sentido, consideramos que os referidos organismos não cumprem a função de editores abertos ao contraditório. Ao contrário, são agências políticas que, instruídas por uma ideologia, além de representar as ideias dominantes em um determinado tempo histórico, atuam para torná-las uma referência concreta para várias nações. Acreditamos que a Unesco seja uma expressão particular desse caso.

Nesse sentido, as afirmações realizadas por seus intelectuais expressam a compreensão e a perspectiva política de tal órgão sobre a educação no contexto das relações de poder e da divisão internacional do trabalho.

Fundada em 1961 e com sede na França, a segunda organização é a OCDE. Com 35 países-membros, considerados desenvolvidos, promove pesquisas para que governos possam trocar informações, experiências e práticas exitosas visando ao desenvolvimento econômico. Sua função na educação é a de nortear políticas que atendam aos interesses econômicos que a

instituição representa. Segundo Maués (2011), a OCDE tem dirigido assessorias e elaborado publicações sobre a formação de professores, demonstrando grande interesse pelo tema, que, segundo a autora, recai na questão do papel do professor:

[...] o professor tem que estar preparado para trabalhar e planejar em equipe, aplicar instrumentos de avaliação externa, saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação, participar de projetos de cooperação internacional, além de participar da gestão e das tomadas de decisão. Mas as funções não terminam aí, também o professor deve estar preparado para trabalhar com os pais e a comunidade localizada no entorno da escola. Para tanto, deve ser capaz de aconselhar os pais de maneira profissional e estabelecer parcerias para realização de ações com a comunidade local (MAUÉS, 2011, pp. 80-81).

Dessa maneira, segundo a autora, os países dependentes são influenciados pela agenda da OCDE como meio de se adequarem ao capital internacional.

E por último, fundado logo após a segunda guerra mundial e com sede nos EUA, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), também chamado de BM, é a terceira organização aqui analisada. Trata-se de uma agência independente da ONU que se autointitula preocupada com a diminuição da pobreza no mundo e com o desenvolvimento dos países mais pobres. Dessa forma,

[...] atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades<sup>9</sup>.

Como não poderia ser diferente em se tratando de uma agência financeira, um dos meios de atingir esses objetivos seria a educação. De antemão, é preciso esclarecer que essas organizações não estão efetivamente preocupadas com a redução das desigualdades no mundo, embora difundam o contrário no âmbito do discurso.

Cumpre destacar que optamos por apresentar a análise dos seis documentos pela ordem cronológica de publicação no Brasil, embora seja sabido que os intelectuais da burguesia brasileira não precisem esperar a versão impressa em português para terem acesso a eles. Reiteramos que tais documentos representam a visão dos organismos internacionais para a educação pública, que é antagônica à defendida nesta tese. Vejamos cada um deles.

---

<sup>9</sup> Informação disponível no site do Banco: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>. Acesso em: 25/09/2017.

### 1.1.1 Documento 1 – As relações entre a mundialização e a educação na concepção da Unesco

A Unesco vem desempenhando funções importantes no processo de mundialização da educação e, Martin Carnoy (2002<sup>10</sup>), no livro “Mundialização e a reforma da educação: o que os planejadores devem saber”, sintetiza as suas principais formulações direcionadas aos países denominados “pobres e/ou em desenvolvimento”. Elas visam o aumento urgente dos níveis de escolarização por meio do planejamento educacional, que estaria impelido pelos impactos da mundialização. Este livro integra a coleção Princípios do Planejamento da Educação, lançada em 1967 e coordenada pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE), criado pela Unesco em 1963. De acordo com Jacques Hallak, diretor do IPE, a coleção tem o objetivo principal de trazer à tona as diversas experiências tratadas pelos diferentes autores da coleção.

Desse modo, no prefácio do referido livro, Françoise Caillods<sup>11</sup>, intelectual da Unesco, delimita os leitores aos quais se destina o livro: àqueles ocupantes de cargos no âmbito da administração e planejamento da educação, corpo técnico, políticos. Ou seja, não é um livro acadêmico, ainda que esteja disponível para leitura em cursos de formação. Possui, portanto, o seguinte objetivo declarado: “difundir métodos de planejamento que possam ser aplicados, tanto nos países em desenvolvimento, quanto nos países industrializados” (CARNOY, 2002, p. 18). Além de expressar a ideia de padronização da educação dentro de uma agenda global, busca eliminar o caráter ideológico do planejamento, buscando reduzi-lo a um mecanismo neutro de equacionamento de meios para atingir determinados fins. Trata-se de uma noção de planejamento que legitima a racionalidade instrumental e o caráter tecnocrático de formulação e implementação de planos de educação como a forma supostamente eficaz para resolver os problemas sociais de um país.

Entre as inúmeras produções da Unesco, selecionamos essa formulação sistematizada por Martin Carnoy<sup>12</sup>, editada em 1999, em francês, por ser destinada a orientar os intelectuais que atuam na área de planejamento educacional de diferentes países. Ela se propõe a trazer respostas aos imperativos na nova ordem mundial, especificamente as que se referem às novas

---

<sup>10</sup> Publicado originalmente na França, em 1999.

<sup>11</sup> Coeditora da redação da obra.

<sup>12</sup> Martin Carnoy é professor de Educação e Economia na Universidade de Stanford. Trabalha em associação com o IPE, Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Bureau Internacional do Trabalho.

exigências de formação humana frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A tese defendida pelo autor, traduzindo a visão da Unesco sobre o tema, é de que os governos, em relação às políticas para a educação, impactados pela mundialização, devem apreender urgentemente o quanto as instituições educativas são fundamentais “não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber” (CARNOY, 2002, p. 23).

Nessa perspectiva, o texto visa mobilizar os planejadores para que possam “compreender melhor o valor e o papel da educação pela observação empírica de suas dimensões específicas, e dar sua contribuição para definir estratégias apropriadas a fim de que as mudanças sejam bem-sucedidas” (CARNOY, 2002, p. 18).

O ponto de partida do intelectual da Unesco são os desafios da educação contemporânea no contexto da mundialização. Cumpre assinalar que a noção de mundialização utilizada por esse intelectual se refere à descrição desprovida de historicidade e de criticidade. No documento consta que:

[...] a essência da mundialização não está contida, rigorosamente, nas cifras do comércio e do investimento, tampouco na taxa nacional da economia de cada país, mas em *uma nova concepção do espaço e do tempo econômicos e sociais*. As empresas, a população economicamente ativa, os estudantes e, até mesmo, as crianças que assistem à televisão ou consultam a internet na escola reconceitualizam seu mundo, independentemente de que este seja definido como um mercado, um lugar de produção ou de trabalho, uma fonte de informação, um espaço de lazer ou uma causa de problemas ambientais (*Ibidem*, p. 28).

O trecho acima revela a ideia de que haveria uma independência do mercado, secundarizando-o nas relações sociais mundializadas e guarda em si a defesa da neutralidade do processo de mundialização, como se ele ocorresse de maneira natural, independente da vontade dos homens e dos antagonismos econômicos entre os continentes e países.

Ao criticar tal concepção, Chesnais (2001, p. 10) afirma que “é preciso recusar as representações que gostariam que a mundialização fosse um desenvolvimento natural” e esclarece que “o triunfo atual do ‘mercado’ não poderia ser feito sem as intervenções políticas repetidas das instâncias políticas dos Estados capitalistas mais poderosos, os Estados Unidos assim como outros membros do G7” (*Ibidem*, p. 10).

Chesnais (2001) caracteriza a atual fase do capitalismo como predominantemente financeira, o que alterou a divisão internacional do trabalho a partir da década de 1980 e as



relações sociais de produção no interior de cada país nos anos subsequentes. Essa reestruturação implicou na desregulamentação dos mercados e das relações de trabalho, com primazia para o capital financeiro (dinheiro produzindo dinheiro) sobre o capital industrial. Nas palavras do referido economista:

Nada é mais seletivo que um investimento ou um investimento financeiro que procura rentabilidade máxima. É por isso que a globalização não tem nada a ver com um processo de integração mundial que seria um portador de uma repartição menos desigual das riquezas. Nascida da liberalização e da desregulamentação, a mundialização liberou, ao contrário, todas as tendências à polarização e à desigualdade que haviam sido contidas, com dificuldades, no decorrer da fase precedente (CHESNAIS, 2001, p. 12).

Desse modo, a Unesco considera que o Estado continua sendo uma instituição importante. Entretanto, no contexto da mundialização, suas funções foram alteradas. A formulação a seguir explicita esse entendimento:

O papel do Estado consiste em negociar os investimentos externos aplicados em seu território; o Estado é uma entidade negociadora que utiliza suas competências diplomáticas e comerciais para amortizar melhor a formação dos recursos internos. Não, o poder do Estado não fica enfraquecido pela mundialização porque, afinal de contas, ele não cessa de influenciar o espaço territorial e temporal em que deve ser investido o capital e em que a maior parte dos atores econômicos estão habilitados a agir globalmente (CARNOY, 2002, p. 31).

Nessa linha, também afirma que

Um Estado bem estruturado e eficaz, que exerce vigilância sobre as regras do jogo e aplica uma política econômica e social coerente, atrai capitais e uma mão-de-obra qualificada; pelo contrário, um Estado ineficaz acaba por repeli-los (*Ibidem*, p. 32).

Observamos que a Unesco assume uma posição crítica em relação ao neoliberalismo ortodoxo, especificamente no que se refere à tese do chamado “Estado mínimo”. Contudo, essa formulação concebe o Estado como sujeito, como se tivesse vida própria, conferindo aparente neutralidade e não como um conjunto de relações materializadas na forma institucional de aparelhos de Estado – ministérios, secretarias e demais órgão públicos (POULANTZAS, 1980). Ou seja, em uma perspectiva crítica, o Estado é entendido como Estado ampliado, que se expressa em uma dupla dimensão: a sociedade civil – instância formada pelo conjunto de organismos que atendem aos interesses sociais – e a sociedade

política ou aparelhagem estatal que é instituída e dinamizada pelas classes e frações de classe em disputa. Cumpre assinalar também que a sociedade civil cria o Estado, e não oposto.

O documento expressa também uma posição sobre a função do Estado na educação. Nele, é feita a defesa de que os processos pedagógicos deveriam ser redimensionados para atender às novas exigências da mundialização sobre o emprego e suas repercussões sobre a estratégia de desenvolvimento dos estados-nação. Essa ideia é revelada na seguinte formulação:

Na era da informação mundial, uma estratégia educativa ainda tem necessidade de ser pelo menos em parte nacional, sobretudo nos países marcados pela diversidade e desigualdade econômica entre as regiões. No entanto, como veremos ulteriormente, a estratégia mais produtiva para o Estado-nação, na economia mundial, consiste, sem dúvida, em tornar-se mais reguladora, informativa e igualizadora, em vez de administrar o sistema a partir do topo da hierarquia (CARNOY, 2002, p. 33).

Nesse sentido, para a Unesco, a partir da formulação veiculada por Carnoy (2002), a mundialização teria produzido impactos para a educação contemporânea. O primeiro se refere à organização do trabalho e atividades profissionais que impulsionam a elevação do patamar de escolaridade dos trabalhadores em função das novas exigências dos processos de trabalho marcados pela flexibilidade e pela polivalência.

O segundo se relaciona à obrigatoriedade dos países com o aumento dos gastos com educação, o que contribuiria para atrair investimentos do capital financeiro e, ao mesmo tempo, restringir os gastos públicos com educação. Isso significa que os gastos públicos com a educação possuem um limite e, por isso, seria necessário buscar fontes complementares para a sua manutenção.

Em terceiro lugar, a comparação entre os sistemas de ensino dos diferentes países tornar-se-ia inapelável. Segundo o documento, tal comparação, traduzida na forma de ranqueamento por desempenho dos sistemas escolares, estaria forçando os governos a buscarem estratégias para aumentar a performance dos estudantes nas avaliações oficiais e supostamente como expressão da melhoria da aprendizagem.

E, por fim, o último impacto elencado por Carnoy (2002, p. 25) é “que a mundialização das redes de informação significa a mutação da cultura planetária”, o que, por outro lado, causaria um sentimento de exclusão de certas categorias sociais.

Sobre a relação entre a organização do trabalho e a educação, o intelectual da Unesco argumenta que:

As conseqüências dessa nova organização do trabalho são importantes para a educação. Se uma pessoa é levada a trocar com freqüência de emprego, quanto melhores conhecimentos gerais tiver adquirido, tanto mais facilmente conseguirá adquirir as competências exigidas para os diferentes postos que vier a ocupar; por outro lado, os empregadores preferem sempre contratar pessoas que, além de possuírem competências particulares, aprendem rapidamente (CARNOY, 2002, p. 50).

Isso significa que a flexibilidade nos processos produtivos exigiria a flexibilização do sistema educacional, para formar os futuros trabalhadores adaptáveis às necessidades do momento. Caberia à escola o ensino do conhecimento útil necessário à economia mundial e a preparação dos trabalhadores para a nova dinâmica mundial, reforçando uma perspectiva neoprodutivista nos termos assinalados criticamente por Saviani (2008).

Consideramos que a formulação da Unesco sistematizada por Carnoy (2002) parte da premissa de que a informação e a inovação seriam as bases da mundialização e que, portanto, o mundo estaria a requerer trabalhadores mais bem instruídos, com “uma elevada porcentagem de matéria cinzenta” (*Ibidem*, p. 22). Ou seja, há a defesa da subordinação da educação à economia, conforme teoria do capital humano<sup>13</sup>, que baseia a pedagogia neoprodutivista.

Nessa teoria, o trabalho seria um mero fator de desenvolvimento econômico, mais precisamente, uma mercadoria, cuja finalidade é produzir outras mercadorias. O investimento na educação traria diferentes retornos, diretamente proporcionais ao grau do referido investimento. Ou seja, a teoria do capital humano busca difundir a frágil ideia de que entre os trabalhadores e os empresários não haveria qualquer diferença, pois, em sua postulação, ambos seriam proprietários, sendo os primeiros proprietários da força de trabalho física e intelectual e os segundos proprietários dos meios de produção.

Nesse sentido, países que já “perderam” a corrida tecnológica precisariam utilizar de outros meios para se desenvolverem. Restaria a eles apostarem na inovação tecnológica. Para tanto, haveria a necessidade de que tais países reorganizassem os sistemas educacionais formando profissionais em nível médio profissionalizante e em cursos de educação terciária, desconsiderando, portanto, a importância da educação superior para todos, que representaria perda de tempo e recursos públicos. Enfim, de acordo com a teoria do capital humano, uma sociedade só poderia se desenvolver economicamente se houvesse

---

<sup>13</sup> O texto do Schultz sobre a teoria do capital humano está disponível em Brooke (2012). Para uma leitura crítica sobre a teoria do capital humano, ler Frigotto (2010).

investimento/desenvolvimento da educação tendo em vista os interesses e demandas do mercado.

Ou seja, a tese defendida pela Unesco através de seu intelectual recupera a defesa da ideologia do desenvolvimento na linha do que propõe Schultz (1961) ao apresentar a teoria do capital humano como uma alternativa para recuperação do desenvolvimento econômico capitalista, ainda que de forma ressignificada<sup>14</sup>. Para o campo pedagógico, essa teoria se vincula à pedagogia neoprodutivista, retomada com novo sentido. Sob essa perspectiva, Saviani (2008, p. 430), assevera que:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego [produtivismo, década de 1960]. Agora [neoprodutivismo, década de 1990] é o indivíduo que deverá exercer a sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

Como não há emprego para todos, restará àqueles que não conseguirem um posto formal de trabalho assumirem a condição de ser “empreendedor de si”, assumindo todos os riscos pelo fracasso, conforme já apontou Sennett (2009). Em suma, trata-se da subordinação da educação à economia política do capital, estabelecendo que a finalidade da educação é o desenvolvimento econômico.

Para a Unesco, na afirmação de Carnoy (2002), teriam existido três tipos de reformas educacionais, nas últimas duas décadas, que objetivariam promover o desenvolvimento econômico por meio da educação: as fundadas na competitividade, as fundadas nos imperativos financeiros e as fundadas na equidade.

As reformas fundadas na competitividade têm o objetivo de “aumentar a produtividade da mão-de-obra e dos estabelecimentos escolares, *mesmo que isso implique gastos suplementares com a educação*” (CARNOY, 2002, p. 56, grifos do autor). Esses gastos suplementares seriam, por exemplo, com aumento de salários de professores e expansão de oferta nos diferentes níveis de ensino.

---

<sup>14</sup> Saviani (2008) explica que a teoria do capital humano difundida na década de 60, na época de ouro do capitalismo, relacionava a lógica econômica às demandas coletivas. Já a ressignificação assumida a partir da década de 1990, com a reestruturação produtiva, relaciona a lógica econômica aos interesses privados.

As reformas fundadas nos imperativos financeiros priorizam a redução de gastos públicos com a educação e ao mesmo tempo fomentam a exploração dos recursos já disponíveis e, além disso, são incentivadas pelas agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM. Em relação a este ponto, o intelectual da Unesco assume um tom crítico: “isso nada tem de surpreendente: o FMI e os bancos são estabelecimentos financeiros preocupados, antes de tudo, em reduzir o custo da manutenção do serviço público” (CARNOY, 2002, p. 62).

E, por fim, as fundadas na equidade, que buscam atingir a população mais pobre e certos grupos marginalizados (mulheres, população rural). No entanto, Carnoy (2002, p. 67) explica que:

A mundialização leva os Governos a desviar a atenção das reformas fundadas na equidade, por duas razões: em primeiro lugar, ela aumenta a rentabilidade relativa dos altos níveis de qualificação, limitando a complementaridade entre as reformas orientadas para a competitividade e aquelas orientadas para a equidade. Em segundo lugar, na maior parte dos países em desenvolvimento e em numerosos países desenvolvidos, as reformas educativas são, no novo ambiente econômico mundializado, essencialmente fundadas em imperativos financeiros e têm tendência a reforçar a desigualdade diante dos serviços prestados pelo sistema educacional.

Isso acontece porque na ordem econômica atual não há emprego para todos e, portanto, não há mais a promessa de integração à dinâmica do capitalismo<sup>15</sup>. A educação cumpriria a função de promover atributos da nova empregabilidade, entendida nesta pesquisa como:

*[...] como instrumento de relativização da crise do emprego, face à incapacidade do setor produtivo de incorporar ou manter, no seu interior, o mesmo número de trabalhadores. Surgiu como justificativa para o desemprego em massa, atribuindo à má qualificação dos trabalhadores a culpa por estes não atenderem às novas exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, torna-se importante entender como o conceito de ‘empregabilidade’ passou a se relacionar diretamente com as atividades de qualificação profissional e de valorização da educação básica (BRASIL, MTB/SEFOR, 1995 *apud* OLIVEIRA, R., 2008, p. 198, grifos do autor).*

Ou seja, o conceito opera como um mecanismo ideológico que tem a função de mascarar a realidade do desemprego relacionado ao modo de produção capitalista, sendo este de responsabilidade do trabalhador, que não se tornou empregável o suficiente.

---

<sup>15</sup> Essa formulação foi lançada por: GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 76-99. Acreditamos que tal ideia se mantém atual para explicar a dinâmica contemporânea do capitalismo.

Ademais, as interpretações e reações à mundialização pelos Governos são diversas e dependem de três fatores: “sua situação financeira *objetiva*, sua *interpretação* da conjuntura e sua posição *ideológica* sobre o papel do setor público na educação” (CARNOY, 2002, p. 69). Assim, “o fato de muitos Governos evitarem que a produção dos saberes seja mais equitativa explica-se sobretudo por uma preferência ideológica e não por sua impotência perante as novas pressões da concorrência e o novo pensamento mundial” (*Ibidem*, pp. 116-117).

Dessa forma, cada país deve possuir dados sobre suas condições financeiras para realizar suas escolhas, também ideológicas, sobre como irá investir na educação. No entanto, Carnoy (2002) é claro ao afirmar quais são as preferências dos organismos internacionais, principalmente o BM, para a carreira docente: a privatização do mercado de trabalho dessa categoria profissional – que passa pela precarização dos contratos de trabalho – e a elevação da relação aluno-professor. Assim sendo, essa organização “continua a enviar o mesmo sinal aos Governos, dizendo-lhes que ainda é possível aumentar a carga de trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, reduzir seus salários, sem causar prejuízo ao desempenho dos alunos” (*Ibidem*, p. 97).

Tais elementos demonstram a ideologia neoliberal do fazer mais com o menos, baseada na concepção de que educação é um tipo de gasto e não um investimento. Há, nesse sentido, um princípio comum nos modelos de contrarreforma apresentados pela Unesco, qual seja, “o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais” (SAVIANI, 2008, p. 438). Acrescenta-se a isso que parte das organizações empresariais, através de instrumentos legais específicos definidos como “parceria público-privada”, não gastam seus recursos, ao contrário, apropriam-se do fundo público para executar, ao seu modo, ações na educação (MARTINS, 2009; PINA, 2016).

Com relação ao trabalho dos professores, para a Unesco, de acordo com as afirmações de Carnoy (2002), os currículos e métodos de ensino não estariam acompanhando as mudanças sociais, nem mesmo após o processo de descentralização da administração e financiamento escolares. Além disso, haveria excesso de autonomia pedagógica dos docentes. Essa crítica à autonomia docente fica evidenciada na seguinte formulação: “os professores gozam de uma grande autonomia para organizarem seus cursos com a condição de cumprirem o programa; praticamente, estão isentos de qualquer controle” (*Ibidem*, p. 78) e necessitariam de “ajuda” para aprimorarem suas práticas em sala de aula. Tal concepção pode ser identificada no excerto abaixo:

O fato de que, em particular, os professores continuam a ensinar com deficiente – ou nenhuma supervisão, por trás da porta fechada de uma sala de aula, insistindo obstinadamente sobre a economia a ser feita em cima de gastos da cúpula até a base, desvia a atenção de uma segunda realidade fundamental: se as nações aspiram a desenvolver a habilidade cognitiva de sua juventude pela escolaridade, ser-lhes-á necessário contar, para tal efeito, com professores bem qualificados do ponto de vista profissional, autônomos e motivados. A maneira como eles se vêem, a qualidade de sua formação e seu grau de compromisso no sucesso escolar dos alunos condicionam as aprendizagens elementares e superiores em toda a sociedade. Para atingir tal efeito, exige-se a intervenção maciça dos poderes públicos e não somente no plano da educação básica: o recrutamento dos membros do corpo docente, a formação dos professores e a assistência técnica pelo viés da formação contínua são, quase por toda parte, financiados e administrados pelo Estado. A responsabilidade pelo progressivo aprimoramento dos docentes incumbe ao setor público (CARNOY, 2002, pp. 85-86).

Ou seja, o autor coloca, de forma ainda mais explícita, a questão do controle do trabalho docente pelo setor público como central ao sucesso de qualquer reforma, uma vez que o intelectual orgânico da Unesco reitera a continuidade do papel fundamental do professor no processo educativo.

Enfim, as formulações contidas no documento 1 indicam que os professores são importantes, porém devem ser controlados para que a função da escola esteja alinhada ao projeto dominante de desenvolvimento econômico capitalista. Há, portanto, a tentativa de incorporar aos princípios administrativos e pedagógicos das escolas a lógica organizacional que rege as empresas<sup>16</sup>. Dentre as consequências, destacamos que em relação ao processo educativo, há “a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2008, p. 440). E tais consequências não se dão somente no plano do discurso pedagógico uma vez que existem sanções àqueles que não alcançam os resultados esperados.

### **1.1.2 Documento 2 – O papel dos professores segundo a OCDE**

Para a OCDE, no livro “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006<sup>17</sup>), os sistemas escolares deveriam ser mais competitivos para recrutarem pessoas motivadas e competentes, que sejam capazes de ensinar não somente

---

<sup>16</sup> A literatura do campo da educação tem denominado essa tentativa de gerencialismo.

<sup>17</sup> Originalmente publicado na França, em 2005.

o conhecimento, mas também a aprender ao longo da vida. Na mesma direção de Carnoy/Unesco (2002), a importância do professor é reafirmada neste segundo documento:

Professores são importantes devido a seu impacto sobre a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa indica que a melhoria da qualidade dos professores talvez seja a orientação a ser adotada pelas políticas que abrem as melhores possibilidades de ganhos substanciais nos desempenhos da escola (OCDE, 2006, p. 23).

Além disso, a organização afirma que um grande número de professores estariam próximos da aposentadoria. Embora não apresentem dados precisos sobre o fenômeno, apontam que a entrada de novos professores representaria “uma oportunidade única para moldar a força de trabalho docente e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão” (*Ibidem*, p. 8). Em outras palavras, acreditam que “o ingresso de contingentes substanciais de novos professores, com habilidades atualizadas e novas idéias, tem o potencial de produzir uma renovação substancial nas escolas” (*Ibidem*, p. 17).

A centralidade do professor no processo de contrarreforma é reverenciada de forma a produzir um discurso que aparentemente valoriza esse profissional, mas que na verdade busca regulá-lo aos interesses empresariais para a educação. Do ponto de vista desses organismos, a regulação se faz necessária para o andamento dessas políticas educacionais mundializadas, uma vez que professores organizados em prol de uma educação realmente voltada para a formação humana e emancipação operam como obstáculos à reforma (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). É por isso que a suposta entrada maciça de docentes devido às aposentadorias é encarada, pelos organismos internacionais, como uma oportunidade de inserir no sistema educacional professores supostamente treinados para executar a contrarreforma.

Nesse sentido, para a OCDE, esforços deveriam ser enveredados para a reestruturação dos cursos de formação de professores, devendo as políticas para a docência ocuparem-se:

- com a atratividade da carreira docente, tratando outros aspectos além dos salários, tais como “boas condições de trabalho e oportunidades para desenvolvimento de habilidades” (OCDE, 2006 p. 179).
- com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores determinados por padrões externos à escola,



*[...] colocando a qualidade do professor acima da quantidade de professores [...], desenvolvendo perfis docentes para alinhar o desenvolvimento e o desempenho dos professores às necessidades das escolas [...], considerando o desenvolvimento do professor como um continuum [...], tornando a educação do professor mais flexível [...], transformando a docência em uma profissão rica em conhecimentos” (OCDE, 2006, pp.12-14, grifo dos autores).*

Além disso, no documento, fica destacado que é importante definir perfis indicando o que é esperado dos professores e articulados à formação inicial, processos de certificação e desenvolvimento profissional a partir de estruturas mais flexíveis, que beneficiam e valorizam a carreira. Além dos conhecimentos específicos e pedagógicos, a formação inicial “também deve desenvolver habilidades para práticas reflexivas e para o desenvolvimento de pesquisas em serviço” (*Ibidem*, p. 99). Recomendam que os professores façam as atividades que realizarão em sala de aula como forma de aprendizagem, além do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem entre eles.

Esses excertos evidenciam a defesa pela OCDE de que os perfis de professores devem ser preestabelecidos e alinhados à política de formação inicial, seleção e avaliação ao longo da carreira dos professores. Shiroma e Neto (2015) destacam o fato de os professores interagirem diariamente com milhões de alunos e familiares, “assim, os docentes constituem uma força poderosa que não pode ser negligenciada nos processos de reforma” (p. 5).

Outro ponto destacado refere-se ao processo de seleção dos professores, avaliado no documento como muito pessoal. Os contratos dos professores são geralmente como funcionários públicos estáveis. No entanto,

*[...] é possível que não haja incentivos suficientes para que todos os professores revisem continuamente suas habilidades e melhorem suas práticas [...]. As opções políticas incluem a exigência de que os professores renovem seus certificados periodicamente, entre cinco e sete anos, em um sistema de avaliação docente aberto, justo e transparente (OCDE, 2006, p. 151).*

Alertam que os professores devem ser envolvidos no desenvolvimento e na implementação das políticas. Ao mesmo tempo,

*[...] sem que os professores estejam ativamente envolvidos na formulação de políticas, e sem que tenham um sentimento de ‘propriedade’ em relação à reforma, é improvável que a implementação de mudanças substanciais tenha sucesso. Por outro lado, grupos de interessados não devem ter poder de veto sobre reformas educacionais definidas por processos políticos democráticos (*Ibidem*, p. 15).*

Ou seja, os professores devem ser executores da contrarreforma e, para isso, precisariam conhecê-la, estando o seu envolvimento limitado à ciência da referida proposta, cabendo aos especialistas desses organismos a elaboração do que deve ser feito em termos de educação. Valorizar a carreira significaria acabar com a estabilidade para fomentar a competitividade, premiar por desempenho e direcionar a formação dos professores para as competências exigidas pelo mercado.

### **1.1.3 Documento 3 – As relações entre educação e direitos humanos segundo a Unesco**

Assim como nos dois documentos já analisados, este terceiro – “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos” (2008<sup>18</sup>) – relaciona o êxito de qualquer contrarreforma à adesão dos professores e reconhece que a profissão não é atrativa. Acrescenta à narrativa uma linha argumentativa que se sustenta na defesa do direito do aluno de aprender. Aborda os contextos de desigualdade e violência nos quais os professores trabalham e para os quais precisam estar preparados para lidar. Assim, transmitir conhecimento é uma das tarefas. Para tanto, as políticas públicas de formação devem ater-se às competências racionais e às técnicas específicas, devendo contemplar “um sistema articulado de formação e desenvolvimento profissional permanente; um sistema transparente e motivador de carreira profissional e avaliação docente; e um sistema adequado de condições de trabalho e bem-estar docente” (UNESCO, 2008, p. 62).

Nesse sentido, alguns termos referentes ao trabalho do professor são definidos ao longo do documento, tais como profissionalismo e profissionalidade. O profissionalismo é entendido como

[...] um processo contínuo que desenvolve as capacidades para ‘aprender a ensinar’ e “ensinar a aprender”. É um aprendizado que requer adquirir durante a vida profissional, competências cognitivas (conhecer, manipular informação e continuar aprendendo acerca do que é próprio da disciplina) e competências pedagógicas (saber como ensinar a disciplina, como trabalhar em ambientes diversos, como gerar condições adequadas para a aprendizagem em contextos de alta dificuldade e com grupos heterogêneos e utilizar criativamente os recursos didáticos disponíveis) (UNESCO, 2008, p. 61).

Baseando-se em outro documento da Unesco/Orealc (2002), o termo profissionalidade é definido como

---

<sup>18</sup> Publicado originalmente no Chile, em 2007.

[...] o cumprimento responsável da missão atribuída pela sociedade aos docentes: garantir o desenvolvimento integral dos alunos por meio de aprendizagens relevantes e pertinentes para todos. A profissionalidade implica o desenvolvimento de competências éticas e sociais. As competências éticas habilitam um docente cumprir o compromisso social inerente a sua profissão. As competências sociais são aquelas que o habilitam a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; adaptar-se e responder à permanente mudança do conhecimento; trabalhar em redes; promover diálogos e consensos; em suma, exercer sua responsabilidade e direito de cidadão nas decisões relacionadas com a educação, a escola e sua própria prática (UNESCO, 2008, pp. 61-62).

A formulação acima evidencia a importância conferida à capacidade de adaptação necessária ao professor que impulsionará as contrarreformas. Essa adaptação pressupõe a despolitização da formação e da subjetividade dos docentes, bem como dos currículos.

Com isso, a burguesia vem, mundialmente, aprofundando a dependência da escola aos múltiplos requerimentos do capital, atrofiando assim as possibilidades, oferecidas pela escolarização, de construção de projetos educacionais e sociais contra-hegemônicos nas distintas formações sociais, pelas forças políticas que vêm na formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo uma possibilidade transformadora das relações sociais vigentes. Mesmo assim, o acesso ao conhecimento científico fragmentário e unilateral, por parte significativa da população, pode vir a contribuir nessa direção, caso seja revertido o processo atual de despolitização da política, pelo aumento dos níveis da consciência coletiva da organização popular (PRONKO; NEVES, 2008, p. 30).

Na composição do discurso que visa à despolitização, as universidades são criticadas por estarem distantes das escolas e serem débeis em relação à formação prática dos futuros professores (UNESCO, 2008). Assim, a proposta é que os programas de formação inovadores devam priorizar o desenvolvimento de competências, a retomada das práticas no currículo, o fomento à pesquisa, a transdisciplinaridade, a formação geral – somada à especialização final para uma maior adaptabilidade profissional – e acontecer via tecnologias da informação. A Unesco recomenda também o processo de formação em serviço.

Assim, como já apontado por Evangelista e Shiroma (2007), os professores são colocados como protagonistas e obstáculos à (contra)reforma. O protagonismo pode ser verificado na forma como eles são apontados enquanto elementos fundamentais do processo educativo e na recorrente argumentação de é preciso contratar professores motivados e competentes. Porém, a visão do professor enquanto obstáculo por essa organização pode ser verificada no seguinte excerto:

Lamentavelmente, pela maneira deficiente em que formularam as políticas educacionais voltadas para a profissão, os professores converteram-se em parte do problema, muitas vezes por sua falta de preparo e seu excessivo corporativismo (UNESCO, 2008, p. 60).

Na mesma linha, essa posição é assim afirmada:

O corporativismo sindical converteu-se também em obstáculo para a implementação das mudanças, tendo sido um de seus efeitos o de que muitos docentes terminam por não responsabilizar-se pelos resultados da aprendizagem de seus alunos nem da qualidade de suas escolas (*Ibidem*, p. 75).

Na concepção do organismo, as entidades sindicais que representam os interesses da categoria – concebidos como organizações de defesa dos privilégios corporativos – e os próprios professores – entendidos como seres despreparados para as mudanças – atrapalhariam o bom andamento das políticas contrarreformadoras. Exemplo disso está no fato de que uma das ações da mundialização no processo de reestruturação produtiva, a partir da década de 1980, foi a de promover, de acordo com a acepção gramsciana, o transformismo no meio sindical, isto é, assimilação de direções e entidades inteiras à ideologia capitalista para desarmá-los como instâncias de resistência à exploração (NEVES, 2005; LEHER, 1999).

Pelo exposto, ao mesmo tempo em que o aluno possui o direito de aprender, a responsabilidade em saber lidar com as desigualdades sociais é do professor, isoladamente. Não há menção com relação às políticas estruturais que visem mudar tal realidade, até porque, no modo de produção capitalista, elas devem ser mantidas. Assim, negligenciadas as condições materiais que envolvem o processo educativo, cabe ao professor adaptar-se a elas e promover o direito de aprender do aluno, cuja demonstração é aferida pelas avaliações oficiais.

Podemos dizer, até este ponto da análise, que esses três documentos vêm fornecendo os fundamentos para a promoção de uma política educacional que fomente uma educação para a competitividade.

#### 1.1.4 Documento 4 – A educação e inovação como motor da competitividade, segundo o BM

Este quarto documento<sup>19</sup> – “Conhecimento e inovação para a competitividade” – assim como os demais, fundamenta-se no elo entre capital humano e desenvolvimento econômico na economia do conhecimento. Assim, para haver crescimento é necessário investir em capital físico e humano, reformar as leis do trabalho (fato ocorrido em 2017) para melhorar o clima de investimentos e diminuir o tamanho do setor público.

Ademais, parte da constatação de que o Brasil está atrás em relação aos seus países concorrentes, como Índia e China, por ser deficiente no quesito inovação, assimilando pouco o conhecimento produzido e nem criando novos. Apresenta um modelo conceitual dos componentes do crescimento no qual aparece o capital humano reduzido a um “trabalho ajustado por educação, habilidades e treinamento” (BM, 2008, p. 29).

O termo “inovação” é utilizado para designar “[...] novos procedimentos empresariais e formas de realizar atividades produtivas” (*Ibidem*, p. 32) com o objetivo de elevar a produtividade e geração de riqueza. E, para tanto, é necessário que os trabalhadores tenham as habilidades para inovar. O BM demonstra também a relação entre o aumento da escolaridade e o aumento dos salários pagos aos trabalhadores, enfatizando que o mercado recompensa quem estuda mais. Recomenda a premiação de trabalhadores com habilidades flexíveis, bem como as provas de validação de conhecimento, já que o aprendizado escolar não se restringiria à escola. E questionam: “O setor de educação está atendendo com precisão às necessidades de qualificação para o mercado de trabalho?” (*Ibidem*, p. 167).

A educação básica é o ponto central do problema e as universidades públicas são avaliadas de forma negativa, assim como no documento 3, por produzirem, segundo os intelectuais do BM, excesso de pesquisas teóricas caras e por promoverem uma formação que “tende a ser muito forte em teoria pedagógica, mas muito deficiente na arte aplicada de ensinar” (*Ibidem*, p. 39). As instituições privadas de ensino superior também são criticadas por investirem muito pouco em inovação. Outro ponto negativo, segundo o BM, é que não há conexão entre ambas.

Mais uma vez, fica evidenciado, nas formulações deste documento, o silenciamento das questões estruturais que envolvem o processo de formação, como, por exemplo, o

---

<sup>19</sup> Publicado originalmente no Brasil, pelo BM em 2008 e em língua inglesa, foi traduzido para o português pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) no mesmo ano.

problema da educação básica que não forneceu as bases exigidas ao curso do nível superior pelos estudantes em processo de formação inicial. De acordo com Shiroma e Neto (2015, p. 7), esses organismos, “em síntese, visam mudar literalmente os professores, excluindo e penalizando aqueles que não tiveram oportunidade de acessar um sistema escolar capaz de desenvolver-lhes as potencialidades”.

Além disso, a crítica às instituições particulares precisa ser vista com desconfiança. Concordamos com Shiroma e Neto (2015) ao afirmarem que não se trata de críticas que visam à restrição da atuação do setor privado na educação, mas à construção do “consenso sobre a necessidade de avaliar as instituições formadoras e ‘ofertantes’ de programas de formação docente, públicas ou privadas” (*Ibidem*, p. 21)

Os intelectuais do BM defendem, nesses termos, que os recursos humanos enquanto capital e fator importante de inovação, precisariam de:

[...] conhecimentos básicos de leitura, escrita e aritmética; conhecimento de computação; capacidade de comunicação; capacitação vocacional atualizada; cultura da curiosidade; respeito ao pensamento fora dos padrões e compreensão generalizada do método científico (BM, 2008, p. 102).

E, dessa forma, sugerem que:

A educação dirigida à formação de mão-de-obra poderia ser estimulada por meio da participação de mais interlocutores das comunidades, da organização de eventos escolares ao ar livre, da ênfase em programas de estágio e aprendizado nas empresas locais e de uma melhor compreensão das mudanças nos mercados de trabalho, estabelecendo parcerias escola-trabalho com as indústrias e firmas locais (*Ibidem*, p. 183).

Como o propósito é a massificação e não a universalização da educação (BRUNO, 2011), o voluntariado não qualificado é chamado para auxiliar nas tarefas que promoveriam a educação de qualidade. Além disso,

- Os professores precisam de mais capacitação em matemática, ciências e tecnologia.
- Os professores precisam de mais treinamento sobre os métodos de ensino que preparam as crianças e os jovens para pensar conceitualmente, exercitar a criatividade e questionar.
- Os salários dos professores deveriam ser elevados; no entanto, o custo das remunerações não poderá interferir na implementação de outras opções de aperfeiçoamento da educação.
- A qualidade do ensino precisa ser recompensada com incentivos tangíveis (BM, 2008, p. 186).

O excerto acima retoma as noções de enxugamento curricular, o treinamento para a formação de competências, o limite de gastos, a meritocracia e o individualismo, presentes também nas formulações analisadas nos itens anteriores. Novamente, os professores são o alvo das ações que melhorariam a educação e, por conseguinte, a economia. Assim, esse suposto empoderamento do professor o desqualifica e “resulta disso o descrédito da formação e do profissional atual, indicado como ultrapassado e fracassado frente às demandas do prometido e inevitável ‘novo’ mundo” (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 183).

Ademais, para a concretização de tal projeto é necessário reunir os melhores candidatos à docência:

Oferecer subvenções aos candidatos ao magistério para ajudá-los em seu curso superior. Tornar a docência mais atrativa para um número maior de candidatos e, portanto, mais competitiva e seletiva. Estabelecer salários iniciais mais elevados e reduzir o aumento da remuneração ao longo da carreira profissional. Se os candidatos certos forem atraídos para a sala de aula, os que tiverem uma verdadeira vocação permanecerão até se aposentar (BM, 2008, p. 215).

As formulações apresentadas indicam a relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, a secundarização dos conhecimentos teóricos e priorização das práticas de treinamento de competências necessárias ao mercado de trabalho e apelam para a vocação dos professores. São utilizadas estratégias discursivas que maquiam a realidade concreta, o problema das desigualdades e das condições das escolas públicas brasileiras em favor de uma ideologia que implica a solução para os problemas educacionais à implementação de políticas que promovam mudança de comportamento de professores, incumbidos de humanizar o capitalismo e ajustes na organização escolar. Para Evangelista e Triches (2015, p. 185), “em síntese, um dos objetivos de tais políticas é que os professores sejam reconvertidos e façam o mesmo com seus alunos, tendo no horizonte adaptá-los às demandas do setor produtivo”.

### 1.1.5 Documento 5 – O BM e as recomendações para o Brasil

No documento – “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” (2010<sup>20</sup>), o BM apresenta os avanços alcançados pelo Brasil a partir de 1995, sendo as principais ações desenvolvidas:

i) a distribuição equilibrada do financiamento por todas as regiões, estados e municípios com a reforma do FUNDEF [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério]; ii) a mensuração do aprendizado usando um padrão nacional comum (SAEB [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica]); e iii) a garantia da oportunidade educacional para os estudantes de famílias pobres (Bolsa Escola). Com estas reformas, mais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as primeiras diretrizes nacionais de currículo, o Ministério da Educação alinhou os elementos centrais de uma política de educação nacional (BM, 2010, p. 1).

Para o BM, a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), da Prova Brasil, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Plano de Ações Articuladas (Par) representam avanços para a educação brasileira. Em um âmbito mais específico, defendem o ensino das “habilidades da força de trabalho” (*Ibidem*, p. 2). Indicam também que a corrupção é um fato que afeta a qualidade da educação. Por fim, vislumbram o Brasil como um potencial laboratório de ação educacional.

Ainda assim, pontuam que “os resultados de aprendizagem dos estudantes do quintil mais baixo de renda também têm melhorado, com progresso marcante nos últimos três anos. Porém, permanecem muito aquém do nível considerado adequado” (BM, 2010, p. 3). Ademais, argumentam que os gastos com educação no Brasil deveriam produzir resultados melhores. Criticam as taxas elevadas de repetência e afirmam que

[...] várias políticas públicas durante a década passada reduziram o tamanho médio das classes e impuseram aumentos generalizados dos salários dos professores, com pouca evidência – tanto no Brasil quanto em outros lugares – de que estas contribuísssem para resultados melhores (*Ibidem*, p. 5).

A formação dos professores é um desafio. Sugerem os bônus, treinamentos voltados para a prática e destacam a vanguarda de MG nessas ações. Criticam o uso ineficaz do tempo pelos professores brasileiros e para solucionar essa questão,

---

<sup>20</sup> Publicado originalmente em língua inglesa, também no ano de 2010.



[...] em vez de cursos teóricos, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo na sala de aula, do uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados na tarefa (*Ibidem*, p. 6).

A síntese elaborada por Evangelista e Triches (2015, p. 192) sobre as recomendações gerais dos organismos internacionais para a formação docente é emblemática: “menos cursos teóricos, mais programas de treinamento, mais vídeos com aulas, mais exercícios práticos, mais técnicas de gerenciamento de classe, mais materiais didáticos, mais engajamento docente e mais observação de práticas exitosas”. Porém, segundo as autoras:

A demanda oficial é falsa, dado que intrinsecamente irrealizável. A mudança do país – qualquer que seja – não está na esfera de atuação do professor, nem como criação nem como solução. Paradoxalmente, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material. Compõe tal apelo a ideia de ausência – estaria ausente no professor mais vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; boa formação inicial; mobilização; investimento na formação continuada; implementar a política governamental... A lista das incapacidades do professor elencadas pelos reformadores é longa. Não raro, estão ausentes dessas preleções as condições materiais do trabalho e da existência do professor (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 193).

Ou seja, na mesma perspectiva dos documentos anteriores, a chave para que a educação seja de qualidade está na mudança das práticas realizadas em sala de aula e, para tanto, os programas de formação inicial e continuada devem priorizar este tema. Porém, os efeitos dessas formulações são os mais perversos.

### **1.1.6 Documento 6 – As recomendações da Unesco para a formação de professores**

A produção deste sexto e último documento – “Guia para desenvolvimento de políticas para docência” – publicado pela Unesco (2016<sup>21</sup>), foi financiada pela Comissão Europeia e pelo governo da Noruega. Contou com diversos consultores e peritos de organismos internacionais da Unesco, do BM e OCDE. É destinado aos diferentes agentes das escolas públicas e privadas, incluindo membros de sindicatos. De início é importante destacar quem são os elaboradores deste guia.

---

<sup>21</sup> Publicado originalmente na França, também em 2016.

O Guia para o Desenvolvimento de Políticas de Docência foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para a Educação para Todos (EPT), em estreita coordenação com entidades da UNESCO e com parceiros externos do Grupo de Trabalho sobre Professores. Pretendeu-se produzir uma ferramenta que pudesse ajudar os países a desenvolver uma política nacional de docência baseada em dados comprovados (UNESCO, 2016, p. 5).

O Guia estabelece as seguintes fases para a implementação das políticas para a docência, a saber: a definição da agenda; a formulação das políticas propriamente ditas e suas opções para escolhas; a adoção após decisão; a implementação e difusão; e o monitoramento e avaliação para verificar se estão sendo induzidas a mudanças desejadas.

São muitos os órgãos que participam desse longo processo, porém cada um é listado com suas respectivas atribuições. São eles: os professores e seus representantes; os órgãos regulares de professores (conselhos de professores); o governo; os peritos, investigadores e grupos de reflexão (os responsáveis pelo conhecimento especializado); os dirigentes escolares; alunos, pais de alunos e seus representantes; o setor privado e as agências internacionais (UNESCO, 2016). Argumenta-se que os custos dessas políticas exigiriam uma coordenação eficaz. Além desses aspectos, os autores do Guia apontam a necessidade de um calendário e um roteiro. Por fim, detalhes mais técnicos sobre a implementação são fornecidos no último capítulo do documento em questão.

O Guia destaca a relevância do professor no processo educativo, tal como os documentos anteriores, sendo que: “uma das maiores componentes da força de trabalho de um país, o principal recurso humano em qualquer sistema de educação e representam a maior componente financeira no orçamento de qualquer autoridade de educação” (*Ibidem*, p. 11).

Nesses termos, a política para a docência integra a política educacional. Ao longo do documento são trazidas uma série de indicações que, em síntese, referem-se ao recrutamento e retenção de professores e à educação de professores em três fases: “a preparação inicial de professores (curso de ensino ou de formação antes de iniciar a atividade docente), um período de integração e o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) ou formação em serviço (FES)” (UNESCO, 2016, p. 19). Em relação ao segundo aspecto, enfatiza que o DPC deve ser na escola, relacionado sempre à prática e associado às reformas sistêmicas e à Tecnologia da Informação e Comunicação.

O Guia contempla também outros aspectos, tais como: as formas de seleção de professores; as estruturas ou planos de carreira, considerando a seguinte compreensão: “a retenção de professores é mais rentável do que formar professores que abandonam a profissão

após obterem a qualificação” (*Ibidem*, p. 21); as formas de contratação de professores e suas condições de trabalho negociadas com sindicatos, que impactam na retenção de professores (quantitativos de horas de trabalho que permita equilíbrio com a vida familiar, número de alunos por turma, instalações escolares adequadas, material didático suficiente e adequado, condições de segurança, regulação da disciplina dos alunos e a conferência de uma certa autonomia para a realização do trabalho); e a remuneração dos professores, que deve ser estabelecida levando em conta dois fatores, a saber: “os níveis de rendimento nacionais [...]; os níveis de vida mínimos em países muito pobres” (UNESCO, 2016, p. 23).

Consideramos que ao longo da análise dos documentos anteriores os elementos acima sintetizados foram submetidos à crítica e seus significados explicitados de forma veemente. Assim, nos ativemos, nesse documento, à questão dos padrões ou perfis de docência defendidos pelos intelectuais dos organismos internacionais.

Nos seis documentos analisados foi notória a preocupação dos intelectuais dos organismos internacionais com a regulação do perfil docente necessário para consolidação das medidas de contrarreforma. Isso quer dizer que é necessário mudar a subjetividade do professor, estando ela alinhada aos valores e práticas contrarreformadores, que colidem com os valores e práticas das instituições formadoras, principalmente das universidades públicas.

Assim, integra a orientação do guia formulado pelos intelectuais da Unesco a necessidade de elaboração de normas profissionais para professores, demarcando o que é um bom professor e definindo suas responsabilidades. Nas palavras desses intelectuais:

O termo [normas profissionais para professores] refere-se, neste contexto, às exigências relativas aos níveis de conhecimento, às competências e às aptidões dos professores e ao nível de desempenho desejável. [...] Designam, normalmente, todas as dimensões essenciais relativas aos conhecimentos e às práticas dos professores que são valorizadas no sistema de educação (UNESCO, 2016, p. 24).

Esses níveis de conhecimento, competências, aptidões que levam a um bom desempenho, na visão dos intelectuais da Unesco, são, justamente, aqueles que possibilitariam formar o capital humano a partir da concepção neoprodutivista. No entanto, para a Unesco, os países dependentes não estão regulando o desempenho docente de forma eficaz e, por isso, é necessário criar ferramentas que permitam esse controle, tanto nos cursos de formação quanto nas escolas em que os docentes trabalham. É nesse ponto que se encontra a importância da função indutora das normas profissionais ou a construção dos padrões analisado por Shiroma e Neto (2015).

Os autores explicam que, para a Unesco, as normas profissionais devem orientar os “conteúdos curriculares de formação (conhecimentos, habilidades e disposições) e a avaliação da aprendizagem que todos os futuros docentes devem alcançar antes de serem certificados para ensinar” (SHIROMA; NETO, 2015, p. 13) e asseveram que:

Essa díade estándar-avaliação se revela como uma potente referência para a construção da identidade docente, não apenas dirigindo todo o percurso professoral, como também instrumentalizando a seleção dos que devem ingressar/permanecer ou mesmo ser excluído do magistério (SHIROMA; NETO, 2015, p. 13).

A estratégia de desconsideração das condições estruturais sociais e econômicas, bem como das condições inadequadas de estrutura das escolas, é mais uma vez utilizada, aliada a uma outra estratégia, a de responsabilização dos professores pelo eventual fracasso das instituições escolares. A solução dos problemas educacionais é restringida à capacidade reflexiva dos professores para resolvê-los, como está explícito no excerto a seguir:

Quando a avaliação e a apreciação do desempenho de um professor revelarem um resultado insuficiente ou fraco, deverá existir uma cultura de melhoria contínua e de prática reflexiva para identificar as lacunas de ensino constatadas numa fase precoce e criar mecanismos de apoio e medidas de melhoria para os professores com baixo desempenho. Só quando essas medidas forem insuficientes é que deverão ser adotados procedimentos mais formais para dispensar os professores com fraco desempenho (UNESCO, 2016, p. 25).

Importa destacar que a chamada “cultura de melhoria contínua” se limita ao plano professor, desconsiderando as condições de vida e trabalho do mesmo e a condição social dos estudantes. Trata-se de um sutil mecanismo de responsabilização do professor vinculado aos preceitos da meritocracia.

Além disso, ao afirmarem que as instituições formadoras e os professores são ultrapassados e corporativistas, os intelectuais da Unesco propõem medidas para enfraquecer a capacidade de organização desses profissionais. Nas palavras de Shiroma e Neto (2015, p. 19), esses intelectuais “abordam a baixa qualidade da educação, não como resultante de um processo histórico de aligeiramento da formação, degradação das escolas, precarização do trabalho docente, mas como falta de talentos”; ademais, todas essas manobras discursivas conduzem, intencionalmente, à construção do consenso de que há necessidade de regulação de instituições e professores e à abertura de demandas ao setor privado.

Como síntese, podemos dizer que os documentos analisados nesta seção evidenciam que os organismos internacionais direcionam suas formulações e orientações aos governos e seus planejadores, abarcando discussões amplas sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento econômico, bem como sua implicação para as políticas educacionais. Às escolas são destinadas as prescrições organizacionais e pedagógicas de caráter gerencialista para atingirem tal finalidade.

De forma mais específica, tratam sobre o papel dos docentes para que tais políticas alcancem os objetivos; associam o ideário do desenvolvimento econômico via educação ao incontestável direito à educação do aluno; incrementam o discurso utilizando as Teorias da Informação e Comunicação (TIC) como mola propulsora da competitividade de um país, cuja instituição responsável pelo seu fomento é a escola; e, por fim, elaboram recomendações e traçam agendas, conjugadas com a disponibilização de recursos, que incidem sobre a formação dos professores, cuja principal incumbência é a de preparar os alunos para o mercado de trabalho. A redefinição da função do Estado e a responsabilização dos sujeitos balizam os pressupostos, discursos e agendas, assim como o silenciamento das desigualdades sociais. Esses elementos fundamentam o projeto dominante de educação.

## **1.2 A contrarreforma nos Estados Unidos da América, Inglaterra e na América Latina**

As contrarreformas educacionais acontecem também nos países centrais. A que ocorreu nos EUA possui duas marcas principais que decorrem das relações de poder existentes no país, quais sejam: as perspectivas do projeto neoconservador e do projeto neoliberal<sup>22</sup>. Contudo, apesar das tensões internas, as sínteses realizadas oferecem a perspectiva da nova fase do imperialismo cujo lema é “o que é bom para os EUA é bom para o mundo”.

Primeiramente, é importante considerarmos que a educação é uma prática social formativa instituída no campo de disputas ideológicas e das relações de poder, envolvendo tensões e conflitos. Nessa linha, segundo Apple (2002, p. 56), as disputas existem para decidir “o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem devem tomar essas decisões”. Na mesma linha, Frigotto (1999, p. 25) afirma que as disputas são

---

<sup>22</sup> A educação nos EUA também foi submetida a movimentos de contrarreformas. Em 1983, o relatório “A Nação em risco” no governo Reagan, estabeleceu as bases para implementação das avaliações oficiais. Em 2001, o governo Bush instituiu o programa “Nenhuma criança deixada para trás”, afirmando a responsabilização dos professores. Para saber mais, ver Brooke (2012).

estabelecidas “na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes”.

Especificamente, sobre as tensões internas entre os grupos políticos de direita nos EUA, no final dos anos de 1990, Apple (2002) verifica que os neoliberais lideram a aliança para contrarreformar a educação no país. As principais marcas de seu projeto são: defesa do sistema privado em detrimento do sistema público; racionalidade econômica; visão dos alunos como capital humano/futuros trabalhadores; educação como uma mercadoria; e subordinação das escolas às regras do mercado competitivo. Para o autor, “todo o projecto do neoliberalismo se relaciona com o processo de transferir as culpas das decisões tomadas pelos grupos dominantes quer para o Estado quer para os pobres” (APPLE, 2002, pp. 58-59). Para esse grupo, o que está em questão é a redefinição da função do Estado sobre “questão social”, entre elas, a educação.

Apple (2002) verifica também que os neoconservadores desempenham um papel político importante com propostas claras para a educação, quais sejam: defesa da implantação de um “currículo nacional; os testes nacionais; o ‘regresso’ aos *standards* elevados, a revivificação da ‘tradição ocidental’ e o patriotismo” (p. 65).

Segundo o autor, a diferença entre o grupo neoliberal e o neoconservador, é que o primeiro define o mercado como o responsável pela resolução dos problemas educacionais enquanto o segundo acredita que o Estado deve ser forte e interventor, desde que exerça funções reguladoras em relação ao rendimento dos estudantes e ao trabalho realizado pelos professores.

A síntese político-ideológica que emerge desse processo é a seguinte: a política educacional reafirma as desigualdades sociais e a própria desigualdade entre as escolas, já que as boas ganharão estudantes e as más os perderão, sendo que

[...] quando os pobres escolhem manter seus filhos em escolas decadentes e precariamente subsidiadas [...] eles, os pobres, serão os culpados, individual e coletivamente, por terem realizado as más escolhas consumistas (APPLE, 2002, p. 74).

Esse discurso, segundo o autor citado, tende a construir, nos docentes, a sensação de insegurança quanto ao que devem priorizar e de dívida em relação aos resultados produzidos, e, portanto, impactam suas subjetividades. Apple e Buras (2008, p. 277) afirmam que, além

da detração – depreciação do mérito dos professores, “o cultivo do medo é uma arma poderosa nas disputas pelo senso comum, e as forças da modernização conservadora tem usado essa arma com muita habilidade”. De fato, pouco se fala das condições de trabalho precárias nas quais os professores estão inseridos e na falta de apoio a que são submetidos, vigorando, cada vez mais, a meritocracia individual.

Guisbond *et al.* (2012) analisaram uma década de regulação da lei norte-americana *No Child Left Behind* (NCLB) – nenhuma criança deixada para trás – e verificaram que as principais evidências apresentadas foram: não houve melhoria significativa nas performances acadêmicas dos estudantes; algumas escolas, principalmente as de periferia, transformaram-se em programas preparatórios para testes; restrição do currículo em função dos testes padronizados; ocorrência de fraudes nas avaliações; aumento do tempo para realização de testes no cotidiano da sala de aula; e, por fim, a produção de um retrato incorreto sobre o que os alunos sabem por meio dos testes padronizados.

Essas análises explicitam que o direito social à educação vem sendo negado, principalmente, para as frações mais vulneráveis da classe trabalhadora, sendo substituído pela noção do direito de aprender. Segundo Freitas (2014a), o direito de aprender defendido pelos contrarreformadores restringe-se à aprendizagem do mínimo em relação às disciplinas do currículo mais relacionadas às necessidades dos processos produtivos e, não coincidentemente, avaliadas e reguladas por meio de exames nacionais. E, complementando o direito a aprender defendido pelos contrarreformadores, está o esforço individual e os dons necessários àqueles que pretendem ir além do mínimo. Ou seja, “os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades [...]. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla” (FREITAS, 2014a, p. 1090). Em síntese, a igualdade social e educacional é reduzida, na agenda dos contrarreformadores, ao plano da promoção da equidade educacional.

Assim, devemos estar atentos às diferenças entre o significado do termo equidade no nível da aparência (pseudotransformadora) e na complexidade das relações de poder (responsabiliza o indivíduo ao desconsiderar as condições de partida dos sujeitos).

Nesses termos, o ideal de igualdade, no discurso dos contrarreformadores educacionais, conforme apontam Lima e Rodriguez (2008) vem sendo substituído pelo de equidade, que implica na igualdade de oportunidades, cabendo aos sujeitos, conforme seu esforço e mérito, alcançar (ou não) seus direitos. Assim, o alvo dos contrarreformadores não é a justiça, mas “a manutenção do sistema econômico e da ‘ordem social’, já que com isto

esperam potencializar a capacidade de trabalho dos pobres e seu poder de consumo, atendendo duplamente ao mercado” (*Ibidem*, p. 67).

Ao serem direcionados a ensinar o mínimo para o trabalho simples, os professores são subordinados a programas de avaliação de resultados dos alunos e, em muitos casos, recebem bônus em relação às notas alcançadas. Porém, nesse processo, Guisbond *et al.* (2012, p. 420) afirmam que “recompensar os professores cujos alunos melhoram (método às vezes chamado de ‘pagamento por mérito’) não se traduziu em melhora do desempenho dos estudantes”.

Pelo exposto, julgamos que o “direito de aprender” concebido pelos contrarreformadores integra um projeto de educação articulado internacionalmente, com a perspectiva de ordenar o trabalho docente e os processos de formação humana em uma mesma direção, configurando a mundialização da educação (MELO, 2005). O interesse da classe empresarial e de suas frações mundialmente organizadas se justifica porque a educação é, ao mesmo tempo, determinada e determinante das relações sociais.

Nessa linha de análise, o conceito de performatividade de Ball (2002), que investiga o processo de contrarreforma na Inglaterra, nos auxilia na compreensão do dimensionamento das implicações da mundialização da educação em relação ao trabalho docente. Para o autor, tanto a superficialidade quanto a mercadorização do conhecimento são características da sociedade na qual vivemos, sendo a performatividade “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança” (*Ibidem*, p. 4).

A performatividade vem sendo instituída como exigência ao bom trabalho docente, ou como estamos argumentando, à construção de uma nova configuração do seu trabalho, buscando redefinir o novo modo de ser professor. O professor sente-se pressionado a mostrar (ou encenar), diante da responsabilização pelos resultados dos alunos, como é sua atuação em sala de aula, visando à melhoria dos índices nos programas de avaliações oficiais. Nesse processo, a performance do professor ganha destaque em detrimento à sua atuação real. Segundo Ball (2002, p. 18), não que a performatividade “se intrometa no ‘real’ trabalho acadêmico ou na aprendizagem ‘adequada’. Ela é um veículo para a mudança do que o trabalho acadêmico e a aprendizagem são!”. Como veremos mais adiante, esse fenômeno está intimamente ligado aos modelos de profissionalização difundidos via políticas públicas e os elementos da profissionalidade que tencionam o modo de ser professor.

Dessa maneira, a responsabilização dos docentes pelos resultados e o foco nos dados quantitativos desviam a atenção daquilo que é relevante para a melhoria da qualidade do



ensino nas escolas. Para Ball (2005), tais discursos têm por objetivo reformar os profissionais do setor público, redefinindo a profissionalidade e modificando a identidade profissional. Ele enfoca esse processo como uma “reforma de relações e subjetividades [...]”. Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação” (BALL, 2005, p. 546). Para o autor, o resultado dessas mudanças é a transformação do sentido do que é ser educado e do que é ser professor.

Também sobre as contrarreformas no contexto inglês, Gewirtz (2002) critica o fato de considerável parte dos recursos para a educação serem escoados para as práticas gerenciais, transformando a natureza do trabalho das escolas, cujos indícios de mudança constatados por pesquisas são: o aumento da carga de trabalho do professor, tomando como exemplo a quantidade excessiva de reuniões com agenda administrativa; o declínio da sociabilidade no interior das escolas, marcado pela escassez de tempo para a realização de tantas tarefas e o clima de competitividade estabelecido; abordagens pragmáticas sobre as questões pedagógicas com a “mudança de uma cultura de ensino vibrante, expressiva e centrada nas relações, para uma cultura de ensino de estreito instrumentalismo e utilitária” (*Ibidem*, p. 131); a transformação da tarefa de ensinar em algo menos agradável, dada a tecnicização e rotinização do trabalho do professor; o patrocínio privado de escolas públicas e a comercialização do currículo; desinteresse por parte dos alunos em “frequentar uma escola que ninguém quer” (*Ibidem*, p. 135); resistência em participar das políticas e abandono da profissão pelo professor; e, finalmente, o declínio da criatividade.

Na mesma direção, Freitas (2012) alerta que a política educacional dos (contra)reformadores, baseada nos princípios do neotecnicismo (centrada na meritocracia e responsabilização), “não está baseada em evidência empírica consistente” (p. 388) e seus efeitos negativos são: pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território (nos EUA); aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor; destruição do sistema público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia.

Discutimos até aqui sobre a contrarreforma educacional nos países centrais, Estados Unidos e Inglaterra. Ao situar o contexto latino-americano, Oliveira (2005, p. 757) afirma que “os sistemas escolares passam a sofrer mudanças consoantes à nova regulação social, a despeito do pouco que se sabe a esse respeito”. Assim, a mundialização do capital “tem imposto ao mundo um ritmo mais intenso de produção e reprodução da vida social” (*Ibidem*,

p. 761). Além disso, o constante desenvolvimento das TICs tem trazido o desejo de imediatismo e instantaneidade às nossas vidas, em detrimento do projeto de futuro, no mesmo sentido apontado por Sennett (2009). Para Oliveira (2005, p. 768),

[...] é possível identificar nas reformas educacionais mais recentes no Brasil e em alguns países da América Latina, tais como Argentina e Chile, processos similares de busca por novas formas de regulação educacional [...]. Dentre esses processos, destacam-se a centralidade que os programas de reforma têm atribuído à administração escolar, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão (OLIVEIRA, 2005, p. 768).

Ou seja, a educação é compreendida como espaço de disputa com novos modelos de regulação: execução descentralizada, por um lado e centralização e controle sobre os resultados, por outro. Outro ponto destacado pela autora, em convergência com os demais autores já mencionados, refere-se à modificação da função do Estado, marcadamente caracterizada por “[...] supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes” (OLIVEIRA, 2005, p. 763).

Logo, a contrarreforma, por mediações político-administrativas, busca controlar o trabalho docente, mobilizando ou impondo aos trabalhadores em educação pactos com programas e metas cujos fundamentos que nunca foram discutidos democraticamente. Da mesma maneira, conforme apontado por Oliveira (2004, p. 1129):

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

Nesse sentido, a autora destaca que há uma importação das teorias administrativas para o campo pedagógico. Julgamos essa interpretação um tanto simplista por acreditarmos que não se trata de importação de teoria, mas de relações de poder no bloco político-econômico cujos propósitos são justamente a contrarreforma da natureza do trabalho escolar com vistas à conformação de consensos que permitam a reprodução das relações sociais. Ademais, coadunamos com Oliveira (2004, p. 1131) quando aponta que, na América Latina, a (contra)reforma educacional possui dois enfoques, “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza”. Como argumento central, a autora destaca que esse movimento de contrarreformas resulta “em uma

reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição” (*Ibidem*, p. 1132).

Um dos pontos críticos do processo de mundialização da educação é que seu conteúdo é conduzido por agências supranacionais que historicamente se apresentam como defensoras de direitos e de integração cultural, facilitando a legitimação do projeto educacional dominante. A questão central é que a educação de qualidade defendida por tais agências, conforme seus interesses econômicos, não é compatível com a educação de qualidade por nós defendida, calcada em interesses de emancipação humana.

Especificamente sobre as formulações da Unesco para as carreiras docentes nas regiões da América Latina e Caribe, Faust (2015) constatou que a avaliação de desempenho com base em padrões preestabelecidos ocupa lugar central na política educacional internacional e argumenta:

A questão aparente é: é justo pagar igualmente para quem obtém resultados diferentes? As questões essenciais, em nossa compreensão, são: é justo comparar resultados sem considerar em que condições foram produzidos? Por que todos os professores e alunos não têm condições de alcançar um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem? E quem define quais os resultados esperados? Os professores e alunos ou o capital? (*Ibidem*, p. 74).

Diante desses aspectos, a autora defende a ideia que “a precarização do trabalho docente nas escolas básicas públicas não é um paradoxo e, sim, um projeto da burguesia de educação interessada no sentido gramsciano” (*Ibidem*, p. 81). O aspecto crítico disso é que, segundo Faust (2015), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) não construiu oposição em relação ao processo de avaliação de desempenho dos docentes instituído, por exemplo, no estado de MG. Isso pode significar que houve, nos últimos anos, uma ampla formação do consenso desses preceitos, assimilado, inclusive, por uma importante entidade sindical.

Além disso, nesse processo, Faust (2015, p. 120), identifica a seguinte contradição “se o sistema capitalista necessita desumanizar os homens e suas relações, transformando em mercadoria seu trabalho, como a escola voltada para as necessidades do capital pode desenvolver a humanidade?” Porém, é necessário considerar, nesse processo contraditório, que o professor, por meio de seu trabalho de ensinar, possui “o potencial tanto para a reprodução do sistema vigente quanto para a elevação cultural das classes subalternas” (FAUST, 2015, p. 123). A autora ainda afirma que “os professores não foram convencidos

pelos *slogans* da qualidade, justiça e valorização. Assim como a proposta dos capitalistas, a resistência e luta também se dão no âmbito internacional” (*Ibidem*, p. 128). Em outras palavras, os movimentos de resistência podem ter ocorrido tanto pelas ações coletivas sob coordenação das entidades sindicais quanto pelas ações tópicas e moleculares que não se caracterizam como uma ação classista.

Para além da política de responsabilização, Evangelista e Shiroma (2007) analisaram como a Unesco, a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), responsáveis por três grandes projetos para a Educação na América Latina e Caribe<sup>23</sup>, vêm tentando definir o papel dos professores no âmbito das contrarreformas. As autoras defendem que, no discurso dessas organizações, “o professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional e, mais, à reforma do Estado [...] seja por apresentarem uma opção crítica ou, mesmo, por não entenderem de que se trata a reforma” (*Ibidem*, p. 533). Assim, para as autoras, essas organizações estão difundindo uma imagem negativa dos professores.

Enfim, o fenômeno da mundialização pressupõe que é função da educação viabilizar o desenvolvimento econômico. A rigor, conforme discutido anteriormente, essa tese foi amplamente debatida ao longo dos anos de 1970, 1980 1990, por defensores e críticos da teoria do capital humano. Entretanto, como ressalta Freitas (2014b, p. 54), há um novo aspecto na relação entre educação e desenvolvimento que precisa ser considerado:

Depende também dela o aumento da produtividade. No entanto, cumram-se ou não as expectativas de desenvolvimento econômico formuladas pelo capital, a educação será sempre responsabilizada – independentemente dos resultados. Se forem positivos, a educação será cobrada por aumentar a qualidade para elevar a produtividade, se forem negativos, será responsabilizada por não ter produzido a elevação da qualidade, travado o avanço da produtividade e ter derrubado a competitividade internacional do país.

Ou seja, o aumento da produtividade é uma exigência constante, o que levaria à massificação do ensino. Nessa tensa relação entre educação e desenvolvimento econômico podemos indagar o que diferencia o projeto de educação emancipador de um projeto de educação contrarreformador. Bruno (2011) nos auxilia a compreender essa diferenciação ao distinguir os processos de universalização e massificação da educação, que se referem,

---

<sup>23</sup> Os projetos são: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, patrocinado pela Unesco; o Plan de Cooperación, resultante das Cumbre Iberoamericana de Educación, patrocinadas pela OEI; e os Projectos hemisféricos en educación, patrocinados pela OEA.

respectivamente, à emancipação e à contrarreforma. No processo de universalização o acesso à educação é expandido para “quase totalidade das novas gerações de trabalhadores” (*Ibidem*, p. 551). Já a massificação “diz respeito à redução da educação [universalizada] às exigências do mercado de trabalho” (BRUNO, 2011, p. 551). Nesses moldes, a qualificação do trabalhador passa a ter valor de troca, devendo ser barateada ao máximo. Assim, a massificação implica na redução de custos da formação e dos salários dos futuros trabalhadores similarmente como proposto pelos teóricos do capital humano.

Pelo exposto e com base na análise do contexto internacional, podemos afirmar que o projeto de contrarreforma da educação, cujos princípios são fixados na teoria do capital humano e na redefinição da função do Estado, objetiva massificar o ensino e formar para o trabalho simples (pretendendo que as escolas eduquem para a flexibilidade, polivalência e resiliência), ampliando as relações de desigualdade necessárias à manutenção do capital.

### **1.3 A contrarreforma educacional no Brasil**

Antes de falarmos sobre o tema desta seção, julgamos ser interessante introduzir neste debate alguns elementos da investigação sobre a retórica das (contra)reformas no Brasil, desde 1930, realizada por Faria Filho (2010, pp. 16-18), que identificou alguns pontos em comum entre elas: “discurso que faz coincidir a reforma da escola com a reforma dos professores” sendo que “[...] o professor, então, seria o principal responsável pelo sucesso da nova escola que se avizinhava”; coincidência entre “a reforma da escola e a reforma social, de tal modo que do sucesso da primeira – reforma da educação – depende o êxito da segunda”; e, por último, o fato de os reformistas fazerem “coincidir continuamente a reforma com o novo, o novo com o moderno, o moderno com o progresso e o progresso com as melhorias que advirão com as reformas”. Podemos notar, nessa análise, que fatores contextuais, político e econômicos não aparecem na retórica das contrarreformas, justamente por eles se relacionarem com a responsabilidade do Estado para com a mesma. Este silenciamento persiste nas contrarreformas conduzidas desde o governo FHC até os dias atuais, até porque é uma poderosa estratégia para obter o consenso desejado.

O curso da contrarreforma educacional, no Brasil, a partir da década de 1990, ocorreu seguindo a tendência mundial ditada pelos organismos internacionais. Bruno (1997, pp. 23-24), acerca da transnacionalização das estruturas de poder, afirma que:

O Brasil tem integrado os principais espaços articuladores das redes de governança educacional global. Na condição de Estado membro das Nações Unidas, tem participado ativamente das instâncias coordenativas do movimento global de EPT – do grupo de trabalho, do grupo de alto nível, da iniciativa E-9, da cooperação UNESCO-BRICS e do comitê de direção do movimento, no período de 2014-2015 – e do recente compromisso global em torno da ‘Agenda da Educação 2030’ (UNESCO , *et al.* 2016a), como um dos representantes do grupo regional dos Estados-Membros da América Latina e Caribe do Comitê Diretivo – interagindo, desta forma, com os principais OMs, representantes da sociedade civil, do setor privado, da categoria docente e dos demais Estados nações na configuração das políticas educacionais.

De acordo com Oliveira (2011), os resultados dessa (contra)reforma foram: a reestruturação da educação escolar, com a reforma curricular por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a consolidação do Saeb e do Exame Nacional de Cursos (ENC); e no âmbito da gestão e financiamento, pela criação do Fundef, sendo a expressão maior dessas mudanças a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96. Assim,

[...] esse movimento de reformas levado a termo no Brasil pelo governo de FHC acompanhou a tendência em nível mundial que apontava na direção de maior flexibilidade na gestão, maior autonomia das escolas e maior responsabilização dos docentes (*Ibidem*, p. 327).

Nesse sentido, ao analisar as políticas sociais e educacionais do primeiro governo Lula da Silva, que sucedeu o governo FHC, Pronko e Neves (2008, p. 66) enumeram quatro características que se mantiveram presentes no referido governo. São elas: “privatização, focalização, descentralização dos encargos e a participação na execução”. Cabe ressaltar que, conforme conclui Boito Jr. (2006, p. 259), “não é exato afirmar, genericamente, que o governo Lula é uma continuidade pura e simples do governo FHC. O que ocorre é que o governo Lula amplia e dá nova dimensão ao que foi iniciado no segundo mandato de FHC”. Isso não significa que não há diferenças. Uma delas, por exemplo, é a mudança na composição do bloco no poder que, mesmo sendo hegemônico pela burguesia financeira, contou com maior peso da burguesia industrial nos centros decisórios e por representantes de frações/setores da classe trabalhadora, tal como assinalado por Boito Jr. (2006).

De acordo com Martins (2009), a convergência entre o governo FHC e o governo Lula se materializou na adoção de um mesmo projeto político amplo com significativas mudanças no se refere à parte das políticas sociais. Esse projeto denominado neoliberalismo da terceira via, “baseia-se na versão renovada da concepção neoliberal de sociedade” (MARTINS, 2009,

p. 261) e fundamenta as políticas sociais e econômicas baseadas no alívio à pobreza e na chamada “inclusão social”, sobretudo pelo consumo, não dispensando a manutenção da financeirização da economia.

Dessa forma, para André Martins (2015, p. 77), a educação política no Brasil, na perspectiva dos contrarreformadores, está baseada em pelo menos cinco aspectos:

(1º) reconstruir o sentido de solidariedade, desconstruindo a noção histórica de solidariedade de classe pela colaboração circunstancial entre parceiros; (2º) valorizar o individualismo, a meritocracia e a competitividade como elementos naturais e necessários à vida humana pós-moderna, para sedimentar a noção de que cada ser social é uma empresa e que todos devem ser empreendedores de si mesmos; (3º) reforçar hábitos mentais e conceitos teóricos que reduzam a complexidade dos fenômenos sociais como se fossem naturais (consequência do progresso, por exemplo, ou disfunção do sistema) em nome de formulações consideradas úteis e práticas com efeitos imediatos, a despeito de suas implicações de longo prazo; (4º) consolidar a ideia de que a humanidade atingiu o seu ápice com o capitalismo, restando-nos humanizá-lo para preservar a vida e o ambiente; e (5º) referendar a noção de que as classes sociais seriam coisas do passado e que, entre os seres humanos, existiriam apenas diferenças e não mais antagonismos.

Os desdobramentos desse projeto no segundo governo Lula da Silva, no primeiro governo Dilma, no curso de seu segundo mandato até o *impeachment* e acirrado na continuação do governo Temer, não foram desprezíveis. Nesse contexto, foi aprovada a Lei nº 13005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, e que reafirma a importância do direito social à educação, mas aprofunda a lógica privada no setor público. Além disso, foi sancionada a Lei nº 13415/17, que altera a LDB nº 9394/96 ao estabelecer a reforma do Ensino Médio, nos moldes da pedagogia empresarial<sup>24</sup>.

Nesses termos, não é difícil perceber o quanto os professores são importantes para a efetivação dessa educação política e o porquê da necessidade de redefinição do currículo e do próprio trabalho docente pelos contrarreformadores.

Enfim, relacionando os processos de contrarreforma no âmbito mundial e brasileiro, fica claro que há uma tentativa de criar o cidadão global, cuja identidade local precisa ser redefinida por um humanismo desprovido de historicidade. Ademais, a implantação das contrarreformas “de cima para baixo” não é exclusiva do campo da educação, devido às relações de poder dominante e à concepção de governo que impera. E, por fim, outro resultado sugere uma superação das discontinuidades políticas, uma vez que as

---

<sup>24</sup> Esclarecemos que, ao longo do texto, usamos de forma equivalente os termos: pedagogia empresarial neoliberal; pedagogia empresarial contrarreformadora. Todos eles se inserem no projeto de mundialização da educação.

contrarreformas continuam, mesmo com as mudanças de governo, já que as concepções centrais (conhecimento, o aluno que se quer formar) continuam inalteradas.

### **1.3.1 As recomendações dos grupos empresariais para a educação no Brasil**

Para André Martins (2015), há evidências de que a classe empresarial brasileira, ou “a direita para o social”, possui um projeto para a educação pública. Defendendo o uso do conceito de classes sociais nas pesquisas em educação, o autor destaca que a complexidade das análises reside no “modo como os seres humanos se organizam em sociedade e se relacionam para produzir as condições de existência por meio do trabalho” (*Ibidem*, p. 69). Dessa forma, “a ‘direita para o social’ vem se afirmando como fração importante na condução das ‘questões sociais’, na delimitação da sociabilidade e da coesão social, com a promessa de realização do chamado ‘capitalismo de face humanizada’” (*Ibidem*, p. 72).

Na luta pela hegemonia, a classe empresarial brasileira, ainda que heterogênea, vem conduzindo e delimitando temas importantes para a coesão social, disseminando a ideia de que a vida só é possível dentro das relações capitalistas (MARTINS, A., 2015). Assim, a defesa pela responsabilidade social, parcerias público-privada visando o bem-estar social e a redefinição de conceitos como cidadania, solidariedade, democracia e qualidade na educação pública são estratégias da classe empresarial para manter a hegemonia, camuflar antagonismos e manter as relações de desigualdade tal qual se encontram.

Para a classe empresarial brasileira, conforme demonstrado por André Martins (2015, p. 80) o conceito de qualidade não está vinculado “aos ideais de emancipação humana e transformação social”, mas sim aos “critérios de eficiência de resultados e otimização de investimentos financeiros e humanos a partir da realidade instrumental”, obedecendo às lógicas do gastar menos e do aligeiramento da formação.

Assim, grupos empresariais vêm alinhando-se aos organismos internacionais que atuam na difusão de orientações para a política educacional brasileira, influenciando o alto escalão do MEC e secretarias estaduais de educação, como é o caso do movimento Todos Pela Educação (TPE), Fundação Itaú Social, Fundação Leman, Instituto Ayrton Senna, entre outros.

O TPE vem se destacando no cenário nacional como grande formulador de diretrizes para as políticas educacionais. Formado por grandes grupos empresariais, esse organismo conseguiu estabelecer fortes conexões com o Conselho Nacional de Secretários da Educação



(CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de se firmar no âmbito do MEC para impor sua agenda educacional no Brasil. Como uma das evidências dessa relação, basta lembrar que o decreto presidencial de nº 6.904/2007, que foi denominado de Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Para exemplificar essa relação, analisamos aqui o documento “Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”<sup>25</sup>, de 2016, coordenado por um intelectual do TPE – Fernando Luiz Abrucio<sup>26</sup>.

Nele, assim como nos seis documentos dos organismos internacionais analisados na seção 1.1, o professor é visto como “variável-chave” para os resultados dos alunos e é enfatizada a importância das metodologias de ensino utilizadas pelos professores.

A partir da pergunta: “quais as competências e habilidades os professores devem ter e como as desenvolvem na formação inicial e continuada, para que de fato os alunos aprendam”? (ABRUCIO, 2016, p. 9), são feitas as recomendações para as mudanças no trabalho docente, que seriam: a fundação de Escolas Nacionais de Formação, realização de concursos públicos nacionais, criação de residência pedagógica nos processos de estágio, difusão do campo de pesquisa de práticas pedagógicas inovadoras, bem como a premiação das mesmas, como forma de incentivo. Todos esses aspectos são sinalizados como estratégias que promoveriam o desenvolvimento das competências e habilidades dos docentes.

O intelectual do TPE argumenta que os programas de formação não estariam produzindo capital humano (professores) adequado para as escolas. Um dos motivos seria porque que as universidades supostamente estariam comprometidas em formar o pesquisador, ao invés de professores preparados para lidar com as escolas reais, secundarizando a didática. Por outro lado, as instituições privadas oferecem cursos de baixa qualidade, baseados em resumos de livros. Ele critica o conteudismo e afirma “a tendência da pedagogia do século 21: um ensino estruturado por habilidades e competências” (ABRUCIO, 2016, p. 39).

O argumento para sustentar essa defesa se baseia numa negação ou simplificação da desigualdade social e, conseqüentemente, a desigualdade educacional, seguindo o mesmo padrão argumentativo da OCDE (2006). Ao invés de propor medidas que busquem enfrentar esses temas, que passam, por exemplo, pela concentração de renda e negação do pleno

---

<sup>25</sup> O documento foi gerado através de uma pesquisa financiada pelo Itaú BBA e Instituto Península. Faremos a referência ao documento citando o coordenador da pesquisa.

<sup>26</sup> Este intelectual é membro do Conselho de Governança do TPE; professor da Fundação Getúlio Vargas com inserção no campo acadêmico como revela o seu currículo. Ver: <http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/31951/fernando-luiz-abrucio/>.

exercício dos direitos sociais, através de seu intelectual, o TPE afirma que os professores atuais se aposentarão e serão substituídos por docentes advindos dos setores populacionais que vivem mais de perto os efeitos das desigualdades sociais e educacionais.

A formulação é clara e precisa ao afirmar que os futuros professores sairão, “dos piores estratos da avaliação do Enem” (ABRUCIO, 2016, p. 16). Afirma também que “esse quadro é também uma janela de oportunidade, um momento de reposição propício à reformulação da formação de professores no país” (*Ibidem*, p. 11).

Essa formulação é coerente com o projeto dominante de educação porque prevê a formação de professores sem autonomia intelectual cujo trabalhado passaria a ser delimitado por manuais de boas práticas, como se o processo de ensino-aprendizagem fosse algo fechado, mecânico e linear.

Com efeito, o conceito de qualidade que se vincula a essa proposta é, sob o ponto de vista sociológico, de caráter funcionalista, porque se baseia em uma concepção de educação para adaptação à realidade existente. Esse excerto explicita essa perspectiva:

Entende-se por qualidade não apenas o melhor desempenho e aprendizado dos alunos, mas o processo que cria as condições (capital humano, insumos, monitoramento/avaliação, gestão do sistema e participação social) para o avanço cognitivo, emocional e cidadão dos alunos, em especial os da escola pública (*Ibidem*, p. 10).

Outro tema tratado na pesquisa coordenada pelo intelectual do TPE se refere à formação do professor e o exercício profissional. Reafirmando o discurso de outras organizações que sustentam o projeto dominante de educação, o autor defende que a formação dos professores é frágil porque não responderia às reais necessidades do exercício profissional. Em outras palavras, os cursos seriam muito teóricos enquanto a realidade demandaria uma formação mais prática.

Já no campo das recomendações, o intelectual do TPE afirma que a formação do professor possui uma dimensão tripla formada pelo “a) **conhecimento do conteúdo** [...]; b) a **capacitação e a formação em relação à prática e às metodologias de ensino** [...]; c) a constituição de **habilidades e competências do educador** [...]” (ABRUCIO, 2016, pp. 27-28, grifos do autor). Expressões como “aprender a aprender”, “capital social”, “ensinar a aprender”, “gestão de tempo e espaço”, “mediação de conflitos”, “apoio comunitário” compõem a argumentação sobre essas três dimensões.

O TPE define também uma agenda de pesquisa sobre formação e trabalho docente para as universidades. Essa formulação é assim descrita:

A pesquisa sobre a prática de ensino nas escolas teria de seguir o chamado efeito bumerangue, acompanhando o seguinte ciclo: ensina-se na universidade como ser professor em termos de conteúdo e forma, para cada disciplina; depois, esse saber é testado e modificado pela prática na sala de aula; num momento posterior, a academia reflete sobre isso, com vinculação orgânica com as escolas, para entender o que dá certo e o que dá errado, produzindo, por fim, novas reflexões que se traduziriam na melhoria da formação dos alunos de pedagogia e licenciaturas. Em suma, a literatura nacional, com honrosas exceções, não analisa a formação do professor como um *continuum* de carreira, separando a profissionalidade da profissionalização (ABRUCIO, 2016, p. 32).

É interessante notar que a pesquisa educacional teria uma função compensatória treinar e validar conhecimentos didáticos considerados como úteis. Na leitura crítica, isso significa ordenar academicamente o processo de desintelectualização docente, formando o professor “competente tecnicamente e inofensivo teoricamente” (SHIROMA, 2003, p. 79). Assim, considerando que as licenciaturas se dedicariam a desenvolver habilidades e competências (uma espécie de formação pragmática para o trabalho, como assinalado anteriormente), por sua vez, a pesquisa, de acordo com o modelo “bumerangue” indicado pelo TPE, supriria algo que poderia ser desenvolvido por reflexões pedagógicas dos próprios professores sobre sua prática. O intelectual do TPE também afirma que:

O modelo propugnado pelas universidades de ponta, mormente as públicas, se concentrou na área de pesquisa, de modo que vêm formando, em certa medida, mais “pensadores da Educação”, em vez de docentes preparados para as escolas públicas reais da Educação Básica, seja em termos de metodologias de ensino, seja em termos vocacionais (ABRUCIO, 2016, p. 14).

Para dimensionar o significado restrito das duas formulações do TPE que destacamos acima, recuperamos uma formulação de Antonio Gramsci contida em carta de 1927 dirigida a um de seus interlocutores, que já nos destacava a relevância da autonomia intelectual e didática do professor. Nessa carta, afirma:

Uma das atividades mais importantes, segundo me parece, que devem ser desenvolvidas pelo corpo docente, seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; desse trabalho ininterrupto só poderá nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer. Que belo livro se poderia fazer sobre essa experiência e quão útil ela seria (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 66).

A formulação de Gramsci supracitada de 1927 já indicava que o professor deve ter autonomia intelectual e didática para refletir sobre sua prática, buscando solução para os problemas encontrados. Essa tese é oposta à formulação de 2016 do TPE porque não considera válido projetar o trabalho docente no plano restrito do pragmático desenvolvimento de habilidades e competências.

Além da formação pragmática, o TPE estabelece também outras formulações significativas que estão em convergência com as formulações da OCDE, Unesco e BM. O documento do TPE sistematizado por Abrucio (2016) traz sistematizadas 15 (quinze) propostas para orientar as políticas educacionais relacionadas direta ou indiretamente ao trabalho docente. Destacaremos, a seguir, algumas delas.

A primeira se refere à necessidade de criação das chamadas “escolas de referência” que seriam apadrinhadas pelas universidades. A proposta seria transformar essas escolas em polos de difusão das chamadas “boas práticas” para cumprirem uma dupla função, a saber: servir de exemplo para as demais escolas e diminuir, nas palavras do TPE “[...] o fosso entre a academia e a Educação Básica” visando “[...] formar não só melhores professores como também melhores pesquisadores” (ABRUCIO, 2016, p.13).

É importante assinalar que essa proposta não é nova. Em 2004, no estado de MG, o governo Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010) implantou o projeto similar, focado no ensino médio, como desdobramento do projeto de contrarreforma administrativa intitulado de “Choque de Gestão” financiado pelo BM. Assim, o projeto em questão visou, sem sucesso significativo, “[...] elevar o nível e excelência das escolas públicas de Minas Gerais, optando por investir mais em um número reduzido de escolas, selecionadas pelo seu potencial de crescimento, a fim de que estas apresentem rapidamente os resultados” (LANDIM, 2009, p. 94). O objetivo do governo Aécio Neves com o referido projeto foi assim sistematizado:

As escolas que se destacam pela qualidade do trabalho realizado, especialmente aquelas que evidenciam uma postura empreendedora no seu âmbito de atuação - desenvolvendo projetos bem-sucedidos na solução de problemas educacionais relevantes - terão papel fundamental neste Projeto. Essas escolas já possuem uma característica fundamental de uma escola - referência: a capacidade de investir no próprio desenvolvimento, o que as torna potencialmente capazes de contribuir para o desenvolvimento do sistema, desde que fortalecidas e colocadas em interação com as demais (GOVERNO, 2005, p. 02 *apud* LANDIM, 2009, p. 96).

A autora ainda revela que:

Se às Escolas-Referência caberia encontrar as soluções para a melhoria dos resultados, com a menor relação custo-benefício, à SEE/MG caberia cobrar as metas estipuladas para cada unidade escolar e punir os culpados, leia-se os trabalhadores em educação, no caso de não serem atingidas (LANDIM, 2009, p. 100).

Em que pesem algumas especificidades, observamos que a formulação do TPE, sistematizada por Abrucio (2016), apresenta-se em sintonia com a concepção de escola e de ensino apresentada em 2003, pelo governo Aécio Neves.

A segunda formulação do TPE que precisa ser destacada se refere especificamente à relação entre formação inicial e trabalho docente. O TPE defende a chamada “residência pedagógica” no processo de formação inicial informando que esse modelo produziria repercussões positivas para os professores que receberão os alunos-residentes. O TPE sentenciar que o modelo de “residência pedagógica” resultaria também em “[...] algum mecanismo de aproveitamento, mesmo que temporário, dos discentes na função docente” (ABRUCIO, 2016, p. 69), situação que exigira planejamento das secretarias da educação.

Cumpra assinalar que em outubro de 2017, o MEC lançou o Programa Nacional de Formação de Professores, traduzindo em vários aspectos as formulações do TPE, entre elas o programa de “residência pedagógica”. O referido plano e o programa em especial desconsideram a Resolução nº 01 de 2015 do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas (formação inicial) e formação continuada de professores.

Avaliamos que as formulações do TPE, materializadas ou não no âmbito da política do MEC, reafirmam a visão pragmatista da formação de professores na linha do que Saviani (2008) denominou de neotecnicismo cujo fundamento é impedir que o professor conquiste a sua autonomia intelectual.

A terceira diretriz se baseia na definição clara de um padrão para instituir o trabalho docente como um trabalho prescrito, isto é, um trabalho com regras e objetivos previamente fixados sem a participação do trabalhador. Nessa linha, o TPE indica o seguinte: “Montar uma comissão nacional que discuta as competências e padrões didáticos (*standards*) do ofício do professor, com participação de todos os atores estratégicos do sistema educacional” (ABRUCIO, 2016, p. 71). Os que compartilham com a visão de trabalho prescrito consideram ser possível aprisionar por tal prescrição o trabalho real (BRITO, 2009)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Brito (2009) define o **trabalho real** como “aquilo que é posto em jogo pelo(s) trabalhador(es) para realizar o trabalho prescrito (tarefa). Logo, trata-se de uma resposta às imposições determinadas externamente, que são, ao mesmo tempo, apreendidas e modificadas pela ação do próprio trabalhador” (p. 453). Esse processo não pode ser

A quarta diretriz que destacamos se refere ao tema certificação de professores. Para o TPE, o poder público deve:

Criar múltiplas possibilidades de complemento à formação inicial que levem a certificações concedidas por um rol de instituições previamente qualificadas, como IES ou escolas de governo. Tais documentos poderiam ser usados pelas redes em processos de contratação e desenvolvimento profissional dos docentes (ABRUCIO, 2016, p. 70).

Trata-se de uma formulação defendida pela OCDE (2006), como já demonstrado. Retomando Shiroma e Schneider (2008, p. 46), tal política se destina a uma suposta melhoria da qualidade que

[...] contraditoriamente, pode produzir o seu oposto, na medida em que instaura insegurança, competição entre os professores e entre as escolas, instabilidade, segmentação dos docentes, ranqueamento, avaliação meritocrática, divisão da categoria, dificuldade de organização de movimentos de resistência e desarticulação de sindicatos e de ações coletivas de associações de classe.

Em síntese, podemos afirmar que as formulações do TPE estão em convergência com os princípios e as diretrizes contidas em documentos dos organismos internacionais, confirmando que a burguesia local está associada à burguesia internacional para afirmar o projeto dominante de educação.

#### **1.4 A contrarreforma educacional em Minas Gerais**

O estado de MG está integrado ao circuito das diretrizes internacionais para a educação desde os anos de 1990, servindo naquela década como laboratório de políticas neoliberais para a educação (FONSECA, 1996; MARTINS, 1998). Nos anos 2000, tal integração foi confirmada por novas políticas (OLIVEIRA, M., 2008; LANDIM, 2009). A

---

diretamente observável dada a incompletude das prescrições, que não dão conta de tudo que implica o trabalho, ainda que este seja de execução de tarefas repetidas. “Portanto, a atividade do trabalho envolve estratégias de adaptação do prescrito às situações reais de trabalho, atravessadas pelas variabilidades e o acaso” (p. 454). Ou seja, o discurso sobre a prática não coincide com o trabalho real, que possui dimensão subjetiva e intersubjetiva. Isso ocorre, pois, o caráter inventivo do trabalhador ou grupo de trabalhadores é permanente, já que precisam renormatizar as normas para que o trabalho se concretize. Do mesmo modo, apenas a análise do trabalho real não dá conta do fenômeno. Isso porque os condicionamentos políticos, econômicos e sociais e a singularidade do cotidiano de trabalho e do trabalhador constituem a totalidade trabalho.

consolidação dessa perspectiva vem sendo assegurada pela execução das políticas educacionais que emergem dos PMDI<sup>28</sup>.

Com o recorte dos anos 2000, observamos que o PMDI (2000-2003), elaborado pelo governo Itamar Franco, traduziu as formulações dos organismos internacionais de forma genérica, sem apresentar muitos detalhamentos. Identificamos os seguintes temas que se vinculam à mundialização da educação: a) o tratamento da questão da “qualidade”; b) a defesa das chamadas “parcerias público-privadas” para universalizar a educação infantil; c) a necessidade de formação, capacitação e valorização de professores.

Na sequência, o PMDI (2003-2020), referente ao primeiro mandato do Governo Aécio Neves, apresentou os princípios do choque de gestão que deram origem ao projeto Escola-Referência anteriormente tratado. No documento, encontramos os seguintes objetivos:

[...] alcançar equilíbrio fiscal, praticando a disciplina financeira sem a menor concessão; intensificar o esforço de geração de receitas e, especialmente, de melhoria da arrecadação da receita gerada, qualquer que seja sua natureza; zelar por uma melhor qualidade do gasto; buscar-se-á, em sintonia com o governo federal, uma solução para a questão previdenciária, uma verdadeira ‘bomba-relógio’ (MINAS GERAIS, 2003, pp. 100-101).

Para a educação, aborda 11 itens mais específicos em relação ao governo anterior, sendo eles: a) ensino fundamental (EF) de 9 anos; b) implementação do pós-médio com “parcerias público-privadas”; c) jornada de aluno de tempo integral para grupos específicos de estudantes; d) programas focalizados para tratar de áreas de vulnerabilidade social; e) universalização do Ensino Médio para melhoraria da qualificação para o trabalho. Sobre os professores, menciona apenas a necessidade de assegurar a capacitação continuada desses trabalhadores, sem maiores especificações.

O PMDI (2007-2023) do segundo mandato do governo Aécio Neves é mais detalhado. A seção destinada à educação é iniciada com uma pequena introdução, apresentando dados do Estado, diferente dos demais governos que partia direto para os objetivos. Ainda na introdução, foram colocados objetivos estratégicos que anunciam a subordinação do plano à política internacional de educação, tal como “promover um salto de qualidade no ensino, orientado por padrões internacionais” (MINAS GERAIS, 2007, p. 22). E, em seguida, estipula metas (ou resultados finalísticos) para 2011 e para 2023. As iniciativas ou estratégias a serem

---

<sup>28</sup> Essa afirmação se refere aos seguintes governos: governo Eduardo Azeredo (1995-1999), governos Itamar Franco (1999 a 2003), governos Aécio Neves (2004 a 2010), governo Antonio Anastasia (2010 a 2014) e Fernando Pimentel (2015 a 2018).

colocadas em prática para o alcance dessas metas referem-se à construção de sistemas de avaliação, as escolas de tempo integral, ampliação de creches e pré-escolas, implantação de padrões de gestão nas escolas e, em relação aos professores, “o monitoramento do desempenho e da qualificação de professores, visando elevar a performance profissional dos professores dos ensinos Básico, Fundamental e Médio” (MINAS GERAIS, 2007, p. 23).

No PMDI (2011-2030), do governo Anastasia, foi mantido o padrão do governo anterior, ao apresentar dados sobre a educação mineira de forma introdutória e afirmar que “é a partir da educação que se dá o desenvolvimento do capital humano e o aumento da produtividade do trabalho” (MINAS GERAIS, 2011, p. 66), sendo que a baixa qualificação da força de trabalho dificulta o desenvolvimento do estado mineiro. Nesse PMDI foram mantidos os elementos do plano anterior e acrescentado o Ideb como indicador. Foram trocados os instrumentos “resultados finalísticos” por indicadores mais detalhados e metas relacionadas ao Ideb, ao Sistema Mineiro de Avaliação (Simave), ao *Programme for International Student Assessment* (PISA), renda mediana do trabalho e valor adicionado por horas trabalhadas para 2015, 2022 e 2030. Os princípios do PMDI do governo anterior foram mantidos, sendo acrescentados elementos que os tornam mais sofisticados, como a educação a distância, a figura gerencial do diretor escolar e o empreendedorismo no EM. As metas voltadas diretamente para os professores são:

- 1 Desenvolver os professores desde a sua formação até o seu desempenho em sala de aula, dando ênfase à formação superior, à avaliação e premiação por resultados, à formação continuada, ao apoio metodológico e à valorização profissional. [...].
- 5 Implantar ampla parceria entre entidades governamentais e privadas, universidades e instituições tecnológicas, para um grande esforço conjunto de qualificação, capacitação e formação profissional técnica de qualidade, orientada pela demanda das empresas e coerente com as principais dinâmicas territoriais (MINAS GERAIS, 2011, p. 69).

Observamos que os governos Aécio Neves e governo Antonio Anastasia traduziram de forma mais articulada e progressiva as formulações dos organismos internacionais.

Por último, o PMDI (2016-2027) do governo Pimentel é apresentado em três volumes, subtítulados: Redução das desigualdades sociais e regionais, Diagnóstico setoriais e Perfis territoriais. A educação é o quinto eixo do documento do volume 1. Define que “um sistema de ensino eficiente é aquele em que os alunos aprendem e progridem na escola e cursam o nível de ensino e ano escolar adequados” (MINAS GERAIS, 2016, p. 93). Não apresenta metas a serem cumpridas. Segundo o documento, foram criados Fóruns Regionais de



Desenvolvimento que visam elencar demandas e subsidiar políticas públicas para o Estado. Após uma introdução sobre a situação mineira o plano apresenta diretrizes de ação. A primeira diretriz refere-se à melhoria da remuneração dos professores. Em seguida, aparece a equalização de insumos escolares, o fortalecimento da gestão escolar e da ação coordenadora das redes de ensino pelo Estado, a reestruturação do EM e políticas para correção de desigualdades de fluxo e qualidade. Apresenta estratégias prioritárias e complementares relacionadas às diretrizes, sendo as específicas para os professores:

#### Prioritárias

[...] • Articular políticas de formação inicial e desenvolver políticas de formação continuada para os profissionais da Educação Básica, bem como ampliar o percentual de servidores efetivos da Educação, assegurando um quadro de servidores estável e qualificado;

- Assegurar o cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

- Promover o diálogo com as entidades representativas dos servidores da Educação;

[...] Complementares:

- Oportunizar atividades educativas, culturais e esportivas diversificadas para docentes e alunos;

- Criar políticas para a saúde dos profissionais da educação e para reduzir o absenteísmo na escola;

- Garantir tempestivamente a aposentadoria dos servidores da Educação, regularizando o passivo atual. (MINAS GERAIS, 2016, pp. 96-97).

O governo Fernando Pimentel apresentou como horizonte político a desvinculação com as teses neoliberais para a educação. Contudo, em 2018, ano de encerramento de seu mandato não identificamos avanços significativos nessa direção. Em que pese ter rompido, por exemplo, com o programa de premiação salarial por produtividade aplicada pelos governos antecessores e ter conseguido aprovar a lei sobre a aplicação do piso salarial docente no estado, o governo não cumpriu os acordos salariais firmados com a categoria dos trabalhadores, conforme afirma o SIND-UTE<sup>29</sup>. Além disso, apesar de ter nomeado concursados, o referido governo não reverteu problemas estruturais na carreira que impedem a valorização docente e nem ampliou o financiamento para a educação pública, uma medida indispensável para o fortalecimento da educação.

Cabe destacar que o primeiro PMDI é de 1999, ainda embrionário em relação às proposições de contrarreforma na educação mineira, que aparecem com mais clareza no segundo PMDI, de 2003. Esse período é concomitante à difusão dos documentos com

---

<sup>29</sup> Para um balanço da crítica sindical ao governo Fernando Pimentel, recomendamos a verificação dos boletins intitulados “Sind-Ute Inform@” disponíveis em: <http://sindutemg.org.br/>.

orientações dos organismos internacionais no Brasil, como por exemplo Carnoy (2002), o que mostra o compasso entre as orientações mundializadas para a educação e a agenda mineira. A partir da análise dos PMDI podemos verificar o desenvolvimento de ações cujos elementos norteadores representam o modelo de educação convergente com o modelo de Estado gerencial.

Dada a antecipação à implantação dos princípios político-administrativos neoliberais nos anos de 1990, o governo mineiro saiu à frente na organização educacional à luz dos ordenamentos dos organismos internacionais, tornando-se referência em relação aos demais estados brasileiros (FONSECA, 1996; MARTINS, 1998).

Martins (1998) aponta cinco prioridades que nortearam tal processo. A primeira se refere à suposta valorização da autonomia da escola que foi marcada pela descentralização/desconcentração administrativa, responsabilizando as instituições pela execução de ações que antes eram de responsabilidade de órgãos regionais sem o devido aporte financeiro. O segundo envolveu o suposto fortalecimento dos diretores escolares na condição de gerentes. O terceiro se vincula à formação de professores para que pudessem responder de modo eficiente as bases pedagógicas da mudança pretendida. O quarto se relaciona ao controle pelas avaliações. O quinto se refere à articulação das escolas ao sistema sob forte controle gerencial dos órgãos regionais e da própria Secretaria de Educação, bem como a valorização das chamadas “parcerias público-privadas”. Segundo o autor, essas medidas foram financiadas pelo BM.

Nos anos 2000, como vimos anteriormente, os governos neoliberais consolidaram uma nova etapa do processo de contrarreformas em consonância com os preceitos da mundialização da educação, sobretudo o gerencialismo. Nesse período, na linha de ação da agenda política mundial neoliberal, o estado de MG passou pela implantação da contrarreforma administrativa e educacional iniciada no primeiro período do governador Aécio Neves, em 2003, e mantido no governo Antonio Anastasia. Ela traduz não só o modelo de Estado gerencial proposto, em 1995, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, como em também as diretrizes gerais contidas nos documentos anteriormente analisados. De acordo com Landim (2009, p. 90), o gerencialismo pode ser verificado nos seguintes aspectos:

Avaliação de desempenho individual e institucional; desenvolvimento e implantação de Política de Recursos Humanos para servidores do Estado de Minas Gerais; formação, qualificação e capacitação de recursos humanos pela Escola de Governo;

otimização de processos e modernização de sistemas corporativos; promoção da qualidade e produtividade no serviço público (PMQP [Programa Mineiro da Qualidade e Produtividade]); reestruturação organizacional do aparelho do Estado e enxugamento da máquina administrativa.

Com base nesses elementos e nos autores apontados, podemos verificar que as políticas de governo de 2000 a 2018 não romperam com as orientações dos organismos internacionais responsáveis pelo processo de afirmação do projeto dominante de educação. Ao contrário, a produção consultada e os dados analisados, sem prejuízo de aprofundamentos futuros, revelam o alinhamento das políticas de educação em MG com a agenda global da educação. Em que pese as indicações do governo Fernando Pimentel no sentido de desestruturar tal alinhamento, não observamos a materialização dessa intenção de forma clara no estado.

#### **1.4.1 A contrarreforma mineira e o trabalho docente**

A política anteriormente discutida produziu consequências para o trabalho docente. Ao analisarem as condições do trabalho docente em MG, Duarte *et al.* (2012) apresentaram dados sobre os seguintes aspectos: as políticas educacionais em MG; a carreira e remuneração dos docentes; a valorização dos professores; a organização sindical e formas de resistência; a avaliação educacional; a saúde do trabalhador docente; o perfil e condições de trabalho de professoras da Educação Infantil; o trabalho docente nas escolas de tempo integral em MG; e as questões metodológicas da operacionalização do *survey* nacional, também objeto de pesquisa do referido grupo. Dada a abrangência dos temas, nos ateremos na análise de resultados que se relacionam diretamente com a política de profissionalização e as condições do trabalho docente no estado mineiro.

Segundo as autoras, foram entrevistados 1385 professores em 5 municípios diferentes de MG. A idade média desses professores é de 42 anos, sendo que em relação à formação, “é o estado com maior percentual de docentes com formação superior em curso Normal Superior” sendo “[...] consequência do programa de formação organizado pela Secretaria Estadual de Educação [...] conhecido como Projeto Veredas”, com apenas 22,1% dos docentes formados em Instituições Federais (DUARTE *et al.*, 2012, p. 18).

As autoras sinalizaram que MG é o estado em que os professores mais “observam a competição entre as escolas por melhores índices de qualidade (48,9%)” sendo que

perceberam também o “aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos” (DUARTE *et al.*, 2012, p. 19).

Em relação à política educacional de MG, as autoras demonstram que 81,9% dos docentes da amostra sentem-se responsáveis pelo fracasso dos alunos, sendo que, para elas, “esse processo de responsabilização provoca consequências como a perda de confiança do professor na sua formação e capacidade profissional” (*Ibidem*, p. 39).

Além disso, “as decisões são centralizadas nos gestores, e aos demais atores políticos das bases (professores e demais profissionais) é reservado o papel de cumprir as medidas políticas” (*Ibidem*, p. 39), trazendo novas demandas e atribuições aos professores. Tais elementos evidenciam o caráter gerencialista da política educacional mineira ao controlar os resultados, fomentar a competição individual, buscar custos mínimos e responsabilizar os professores:

Observa-se que, embora Minas Gerais seja um Estado que tem a terceira maior economia do país, no que diz respeito aos investimentos na valorização dos docentes faz muito pouco. Em outros Estados, com menor arrecadação e que não têm o mesmo desenvolvimento, observam-se melhores salários para os professores (*Ibidem*, p. 96).

Outros elementos que caracterizam a desvalorização da carreira no Estado, trazidos pelas autoras são “a permanência de contratos temporários, baixos salários, formação em serviço descontinuada e pouco articulada à formação inicial e à perda de direitos dos trabalhadores” (DUARTE *et al.*, 2012, p. 96).

Sobre as formas de resistência e organização sindical, em MG, de acordo com a tendência nacional, “tanto a filiação sindical quanto a participação dos docentes está relacionada positivamente com o maior nível de escolaridade dos docentes, com o maior tempo de trabalho na educação, com o mais alto salário e o vínculo empregatício forte” (*Ibidem*, p. 131). A partir dessa evidência podemos pensar o quanto as condições inadequadas do trabalho atrapalham não só os processos pedagógicos em sala de aula e na qualidade do ensino, mas também dificulta, consideravelmente, a organização de formas de resistência ao projeto educativo vigente.

Em relação à avaliação educacional, as autoras destacam a sofisticação do sistema nacional de avaliação brasileiro, sendo que em MG essas políticas de avaliação<sup>30</sup> “são mais antigas e têm sido bem mais agressivas e duradouras” (DUARTE *et al.*, 2012, p. 153).

Diante do exposto, podemos dizer que MG é referência na construção de uma política educacional constituída em princípios neoliberais e aplicação generalizada da responsabilização, instaurando a cultura do desempenho, ou, nos termos de Ball (2002, 2005), da performatividade, conforme orientações dos organismos internacionais.

Propositalmente, a avaliação ancora-se no pilar da qualidade para todos, em defesa dos alunos e seus “direitos de aprendizagem” (tomando aqui o termo utilizado pela gestão do Pacto Nacional da Alfabetização no Tempo Certo – PNAIC). Este argumento é poderoso, no nível da aparência, e difícil de suscitar desconfianças em relação à omissão do governo de suas responsabilidades, tanto no que se refere ao processo quanto aos resultados finais. Por isso mesmo, a análise material é fundamental para que seja possível desvelar tal questão e demonstrar porque tais políticas não surtem os efeitos de qualidade compatíveis aos esperados por aqueles que priorizam a formação humana. O motivo é único: por não buscá-los em seus princípios.

Em relação ao município mineiro de SJDR, em outra pesquisa (CARVALHO, 2010), identificamos alguns impactos do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) sobre o trabalho docente. O referido programa é parte do Simave, criado em 2007 pelo governo Aécio Neves, uma expressão do projeto neoliberal na educação. As professoras

---

<sup>30</sup> O estado de MG possui um sistema de avaliação oficial próprio, o Simave, composto por três tipos de avaliações:

- Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização, o qual avalia de forma censitária as turmas de 3º ano do EF. O Proalfa avalia também alunos que tiveram baixa proficiência no 3º ano no ano anterior, os chamados “alunos de baixo desempenho” que podem estar no ano seguinte tanto no 3º ano (caso tenham sido reprovados) ou no 4º ano, caso tenham sido aprovados.
- Proeb – Programa de Avaliação da Educação Básica, que avalia de forma censitária as turmas de 5º e 9º anos do EF e 3º ano do Ensino Médio nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Existe uma proposta de abarcar também o conteúdo de Ciências, no EF, mas que ainda não foi concretizada;
- PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar, que a princípio era destinado apenas aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, aplicada em todos os conteúdos no início e no final do ano letivo. A geração de provas no sistema online é de responsabilidade da escola, bem como a aplicação e lançamento dos resultados. É uma avaliação cujos resultados não compõem a proficiência da escola, tendo um caráter diagnóstico e que permite avaliar o conhecimento agregado na 2ª aplicação anual em relação à primeira. A partir do ano de 2012 o PAAE foi estendido aos Anos Finais do EF, sendo aplicado nos mesmos moldes anteriormente relatados, porém apenas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2013 o conteúdo de Ciências também foi aplicado uma vez que há a proposta deste conteúdo ser avaliado no Proeb. Os itens dessa avaliação são elaborados com base no Currículo Básico Comum (CBC) da rede.

alfabetizadoras da rede estadual participantes de um grupo focal revelaram como o referido programa impactou no trabalho docente. A síntese das manifestações pode ser assim expressa:

[...] mudança na prática docente, exemplificada pela alteração na metodologia de elaboração das avaliações internas, priorização do ensino das capacidades não alcançadas no teste e, em alguns casos, práticas de treinamento dos alunos para a avaliação oficial; e a tendência das professoras em resistirem a lecionar para turmas de alfabetização devido à grande carga de responsabilização sofrida (CARVALHO, 2010, p. 8).

Além dessas pistas, na mesma pesquisa identificamos outras ações governamentais que incidiram sobre o trabalho docente. A primeira se refere à tentativa de padronização da prática dos professores usando materiais didáticos produzidos em função das matrizes de referência das avaliações oficiais, como guias com instruções para ensinar, baseadas na concepção de que o planejamento das aulas deve ser elaborado em função das referidas avaliações.

A segunda se relaciona à divulgação pública dos resultados do Simave relacionando-o ao cumprimento ou não de metas pelas escolas. Neste caso, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) cobrou explicações das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) que, por sua vez, cobraram os diretores escolares que, por consequência, cobraram explicações dos professores.

A terceira se refere à prática de ranqueamento de escolas e professores, além do pagamento do prêmio por produtividade àqueles que alcançarem as metas estipuladas pelo governo mineiro, estabelecendo relação de concorrência entre as escolas.

A quarta foi o combate às táticas de resistências das professoras em relação ao PROALFA, via mecanismos de responsabilização da escola e do professor – como a Avaliação de Desempenho Individual (ADI)<sup>31</sup>. A tese defendida pela Secretaria de Educação era que as mudanças na chamada “gestão” da sala de aula são necessárias e obrigatórias<sup>32</sup>.

A quinta e última ação governamental verificada foi veiculada por *slogans* para mobilização dos professores e da sociedade, entre eles, destacamos o seguinte: “sua escola

---

<sup>31</sup> A Avaliação de Desempenho, aplicada somente para os professores efetivos, foi implantada em MG no ano de 2003, pela Lei Complementar 71, disponível em: [http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?co1=e&d=NJMG&p=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama\\_pesquisa.asp&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&l=20&r=1&f=G&s1=LCP.TIPO.+e+71.NUME.+e+2003.ANO.&SECT8=SOCONS](http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?co1=e&d=NJMG&p=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisa.asp&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&l=20&r=1&f=G&s1=LCP.TIPO.+e+71.NUME.+e+2003.ANO.&SECT8=SOCONS). Acesso em: 01/10/2017. Para saber mais, indicamos Cunha (2009).

<sup>32</sup> Cumprir destacar que a contrarreforma em MG não teve como alvo a gestão da sala de aula nos termos do BM. Talvez esse tema ainda seja incorporado como referência para as novas políticas.

pode fazer a diferença”. Nessa linha, o governo buscou disseminar a ideia de que o desempenho dos alunos depende exclusivamente da gestão escolar e da ação individual do professor<sup>33</sup>.

Diante desses elementos, podemos verificar que o novo consenso em torno das teses veiculadas pela mundialização da educação tiveram repercussões específicas e significativas em MG. Nessa linha, observamos que existem dados que possibilitam afirmar que a contrarreforma educacional mineira está baseada no gerencialismo na educação, sendo que nesse processo, o trabalho docente vem sendo conformado para assegurar os objetivos da contrarreforma no estado.

Isso significa que os professores mineiros foram reconhecidos como decisivos na consolidação do projeto dominante de educação, por serem concebidos como importantes difusores dos fundamentos de tal projeto. Por isso, a contrarreforma da educação em MG considerou e apoiou a reconfiguração do trabalho docente por meio de ações de formação de professores, desde que sob seus preceitos, pois é preciso educar o consenso dos educadores para que os mesmos atuem na formação dos futuros trabalhadores.

No entanto, é necessário destacar que todo projeto político ou político-educacional enfrenta resistências no curso de sua implementação. Isto é, um projeto que envolve a assimilação intelectual e moral dos professores enfrenta resistência dos próprios profissionais que não se identificam com o projeto ou, ainda que se identifiquem, não conseguem traduzi-lo, gerando tensões que inviabilizam aspectos de sua execução. Enfim, isso significa que a relação entre projeto e processo não é mecânica e nem linear.

---

<sup>33</sup> Traremos, no capítulo 3, sobre mais elementos da contrarreforma educacional em MG.

## **2 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS EDUCACIONAIS – ASPECTOS CONCEITUAIS**

A apreensão da configuração do trabalho docente da rede estadual em SJDR, no contexto da contrarreforma educacional, requer a utilização de conceitos e categorias de análise específicas. Este capítulo discute dois conceitos mais gerais, fundamentais para essa análise: trabalho e educação e o trabalho docente. E, na sequência, as categorias que permitirão o desenvolvimento das análises, sendo elas: a identidade profissional do trabalhador docente, a profissionalização e a profissionalidade.

### **2.1 A relação trabalho e educação: aspectos históricos e implicações para o trabalho docente**

É recorrente o compartilhamento da noção de que a diferença dos seres humanos para os outros animais seria a capacidade racional. Na mesma linha, são comuns também as afirmações que reduzem a finalidade da educação básica à cidadania. Consideramos que tais definições, como assinala Saviani (2007), reduz a complexidade e potencialidades do ser humano e, conseqüentemente, acidenta sua essência histórica, secundarizando o sentido ontológico de trabalhar e educar. Desta maneira, compreendemos que a condição ontológica do ser humano é delineada pelo trabalho e que tal condição se vincula à educação, havendo entre eles uma relação de identidade.

É o trabalho que possibilita ao ser humano criar as condições necessárias à sua existência, a partir da relação com outros humanos e na interação com o ambiente. Dessa forma, ancorado na ontologia marxiana, é possível afirmar que o homem não nasce homem, mas se produz homem (SAVIANI, 2007). E para produzir-se homem é necessário aprender a sê-lo, “portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (*Ibidem*, p. 154).

A respeito do trabalho como práxis, Frigotto (2009, p. 260) afirma que o mesmo “possibilita criar e recriar, não apenas os meios de vida imediatos e imperativos, mas o mundo da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades”. Isso significa que os seres humanos dependem do trabalho para se



construir como ser humano e, ao mesmo tempo, construir as condições necessárias à vida humana. Para o autor, o trabalho é uma necessidade e, ao mesmo tempo, um direito do ser humano porque se vincula à vida. Nesse sentido, o trabalho e a educação, em sua relação específica, assumem uma centralidade na vida social<sup>34</sup>.

Entretanto, o trabalho e a educação assumem formas sociais e históricas específicas, que podem ser caracterizadas pelos modos de produção da existência humana, instituídos pelas relações sociais e relações de poder.

O balanço sintético proposto por Saviani (2007) sobre a relação trabalho e educação possibilita a compreensão crítica dessa relação. Segundo o autor, no modo de produção comunal – das sociedades primitivas – o trabalho coincidia com a educação, ou seja, todos aprendiam a trabalhar no próprio processo de trabalho e, portanto, não fazia sentido haver escolas na forma que conhecemos. Já o modo de produção escravista foi marcado pela apropriação privada da terra e da força de trabalho coletiva e individual, criando assim a divisão dos homens em classes: os proprietários e os escravos. Para o autor, pela primeira vez na história do homem, houve a experiência de separação entre o trabalho e a educação, o que possibilitou o não trabalho de uns em virtude da escravização maciça do trabalho alheio. Aos proprietários, o ócio e a necessidade de haver uma instituição que preenchesse de alguma forma este tempo livre. Nesse contexto, Saviani (2007) afirma que surge então a escola e o trabalho intelectual ligado àqueles que dominavam, sendo destinado aos mesmos a inserção na “alta” cultura<sup>35</sup> ou Paideia. Consequentemente, aos escravos, restou o trabalho e a continuidade do aprendizado do processo de trabalho pelo fazer, assim como era no modo de produção anterior. Enfim, com a divisão do trabalho ocorreu a divisão da educação.

O princípio político da divisão social do trabalho e da educação foi mantido também no modo de produção feudal, ainda que com inflexões e dinâmicas específicas definidas pelas relações de poder em cada região. Apoiado nos aspectos gerais desse modo de produção da existência e não nos aspectos específicos de cada expressão sociocultural do feudalismo, Saviani (2007) explica que, as escolas, antes controladas pelo Estado, passaram ao controle da Igreja. A divisão entre trabalho e educação permaneceram diferenciadas entre os senhores feudais (ou suseranos) e vassalos (ou servos).

---

<sup>34</sup> Sobre o trabalho como princípio educativo, ver: Frigotto (2009) e Saviani (2007).

<sup>35</sup> Por “alta” cultura denominamos as formas sistematizadas e mais avançadas do conhecimento científico, filosófico, artístico e ético. Usamos essa expressão para diferenciar o saber sistematizado em relação ao saber gerado pelo senso comum ou pela experiência vivenciada que compõem a cultura geral, isto é, o modo de vida de um povo.

As profundas mudanças sociais, políticas e econômicas que resultaram na ascensão da burguesia, no advento da Idade Moderna, delinearão as novas formas da relação trabalho e educação, sem, contudo, alterar os aspectos da hierarquização social e educacional. As relações sociais e as relações de poder que instituíram e dinamizaram o modo de produção capitalista da existência humana ratificaram, sob novas bases, a educação das elites e a educação das massas.

De acordo com Enguita (1989), a maquinaria, como ferramenta do trabalho e, mais especificamente, a Revolução Industrial que consolidou a produção fabril como referência das atividades econômicas e sociais da sociedade moderna, estabeleceu, ao longo do processo histórico, novas exigências para o trabalho e para a vida social. A educação das massas e das elites foi sendo readequada para organizar e viabilizar a nova forma de vida coletiva. Isto é, o industrialismo e a urbanização crescentes produziram as exigências de formação do homem moderno, com delineamentos específicos para a classe trabalhadora e para a classe burguesa.

De modo geral, as definições sobre “como educar”, “para que educar” e “o que deve ser ensinado” na sociedade de classes, bem como o processo de institucionalização da educação no âmbito do Estado, foram objetos de significativas disputas entre os grupos sociais. Cabe destacar que a escolarização nas sociedades de classes foi condicionada pela dinâmica específica das relações sociais e das relações de poder de cada país e, de certo modo, por dois fenômenos derivados de tais relações: a configuração do industrialismo e da urbanização e a inserção e dinâmica da divisão internacional do trabalho (ENGUITA, 1989).

Esses aspectos foram decisivos para que surgissem modelos diferenciados de escolas e, conseqüentemente, percursos formativos também diferenciados para preparar os sujeitos sociais de acordo com os papéis das classes sociais nas sociedades. Em outras palavras, a educação foi sendo delineada para preparar os dirigentes e os dirigidos, nos aspectos ético-políticos e técnico-científicos, considerando as especificidades da divisão social do trabalho e da divisão técnica do trabalho.

Cumprido ressaltar que a chave explicativa para a problemática da divisão social do trabalho reside na compreensão do conceito de “propriedade” e suas modificações históricas decorrentes das relações de poder.

Segundo Frigotto (2005, p. 9), a propriedade, no sentido ontológico, se refere ao direito do homem “de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho – mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia – a natureza para produzir a sua existência em todas as

dimensões acima assinaladas”. Contudo, as mudanças nas relações sociais confirmaram a propriedade como algo privado e também como uma mercadoria.

Na mesma linha, o chamado trabalho livre, que se afirma como referência na sociedade capitalista, se tornou também uma mercadoria ou uma mera unidade de valor mercantil usada para projetar o custo de produção e o valor de troca de todas as mercadorias (MATTEI, 2003). A naturalização da propriedade privada e trabalho assalariado como mercadoria é base legitimadora da naturalização da exploração e desigualdade (FRIGOTTO, 2007).

A exploração e desigualdade capitalistas têm gerado problemas significativos para a configuração do trabalho assalariado na contemporaneidade. Antunes e Alves (2004, pp. 336-341) problematizam mutações objetivas e subjetivas que indicam uma nova morfologia do trabalho, tais como: redução do “conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais”; considerável “aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado”; identificam também o “aumento significativo do trabalho feminino [...] desregulamentado e precarizado”; “inter-relação crescente entre o mundo produtivo e o setor de serviços”; além disso, pode-se observar uma “crescente exclusão dos jovens [...] engrossando as fileiras dos trabalhos precários”; assim como os jovens, há a exclusão “dos trabalhadores considerados ‘idosos’ pelo capital”, além da exploração do trabalho infantil; “crescente expansão do trabalho do chamado ‘Terceiro Setor’, assumindo uma forma alternativa de ocupação” para aqueles que não compõem o contingente de trabalhadores formais; “a expansão do trabalho em domicílio” por meio da teleinformática, explorando, principalmente, o trabalho feminino; e, finalmente, o “processo de mundialização produtiva” no qual as esferas locais e internacionais são mescladas.

Dessa forma, a nova morfologia do trabalho produz impactos na educação, repercutindo sobre o trabalho docente. O ponto central é que a educação básica, e em especial a de nível médio, possui uma função estratégica: “formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (FRIGOTTO, 2005, p. 73).

Pelo exposto, em uma primeira análise baseada nas políticas educacionais para a educação, podemos afirmar que o projeto de educação dominante, que representa diversos grupos empresariais (que formularam uma pedagogia empresarial) visa implementar uma educação unilateral, portanto, de caráter restrito, em nome de uma eficiência produtiva em

todos os setores de produção. Consequentemente, a relação entre educação e trabalho tende a se configurar como uma prática social instrumental.

Cabe destacar que tal processo é condicionado ao consenso geral, ou seja, hegemônico, no contexto da sociedade capitalista, na qual:

[...] os proprietários dos meios de produção estabeleceram formas de controle do conhecimento, por entendê-lo como propriedade exclusiva de sua classe [...] cujo entendimento é o de que, para as massas, caberia uma escolarização restrita, centrada na transmissão do mínimo (MARTINS *et al.*, 2014, p. 263).

Evidência disso está no artigo 4º, inciso IX, da LDBN n° 9394/96 que prevê como dever do Estado garantir, na educação escolar pública, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Desse modo, o projeto educativo da classe empresarial, no plano ético-político, “visa a orientar a formação dos filhos da classe trabalhadora dentro dos referenciais do novo padrão de sociabilidade burguesa” (MARTINS *et al.*, 2014, pp. 265-266) e, no plano técnico-científico, “busca desenvolver habilidades e competências instrumentais, tendo em vista a transformação dos estudantes em ‘mão de obra’” (*Ibidem*, p. 266). Assim sendo, o projeto empresarial de educação traz implicações para o trabalho do professor:

[...] o professor deve se tornar especializado em executar tarefas técnicas de ensino, cabendo à equipe de gestão controlar o trabalho realizado, considerando as referências estabelecidas pelo núcleo estratégico. A proposta empresarial de divisão parcelar do trabalho, algo típico do universo industrial, supõe o aumento da produtividade e da eficiência das redes públicas de ensino. Nessa concepção, há o predomínio da divisão entre concepção e execução do trabalho (*Ibidem*, p. 267).

Os autores argumentam que tais formulações, ainda que indiquem, aparentemente, a necessidade de profissionalização dos professores, pretende, de fato, alterar a própria natureza do trabalho docente, de artesanal para industrial, restringindo a criatividade e a autonomia dos professores. Assim, a finalidade do trabalho docente se limita a “desenvolver o capital humano e social a partir de um currículo prescrito” (MARTINS *et al.*, 2014, p. 268).

Nessa direção, os professores devem obedecer: à hierarquia da regulação via avaliações oficiais; às prescrições pedagógicas formuladas pelos intelectuais especializados e difundidas por meio de manuais de boas práticas; e ao modelo de administração escolar

referenciado no gerencialismo. Em linhas gerais, o trabalho docente, diante da nova relação trabalho e educação, passou a ser relacionado à problemática da produtividade.

Finalmente, é possível afirmar que o trabalho docente está condicionado indiretamente à configuração mais ampla do trabalho em cada momento histórico.

## **2.2 O trabalho docente como campo de disputa**

A relação entre trabalho e educação delimita a natureza e a especificidade do trabalho docente. Segundo Saviani (1991, p. 21), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, a função da educação escolar está relacionada ao processo de humanização do ser social. Tal função exige que o professor organize seu trabalho pela mediação pedagógica, envolvendo o conhecimento científico, filosófico e artístico, transformado em conteúdo escolar, bem como a crítica aos limites do conhecimento produzido, reconhecendo ainda a sua provisoriedade e significados na sociedade de classes. O ponto central é que as novas gerações precisam se apropriar de elementos culturais sistematizados pela ciência, pela filosofia e pelas artes na forma de conteúdos escolares considerados necessários à vida social. Isso possibilita, por exemplo, que os estudantes construam referências críticas e criativas diante das diferentes formas de explicar os fenômenos sociais e naturais.

Os conhecimentos indispensáveis à formação humana para a vida em sociedade são definidos por Saviani (1991) como clássicos. Tais conhecimentos possibilitam a construção de referências teórico-práticas que permitem ao estudante se localizar no mundo para além das formas aparentes. Organizados de forma sistemática e criteriosa no currículo escolar, por meio da prática pedagógica instituída pelo trabalho docente, projeta-se a possibilidade da formação omnilateral em oposição à formação unilateral burguesa.

Ademais, outro ponto merece destaque, a saber: a partir do sentido ontológico de trabalho, o professor, ao trabalhar, constitui-se enquanto trabalhador e enquanto sujeito social. Estamos aqui nos referindo também a um processo de formação da subjetividade do professor. Tal processo não se dá restritamente no campo individual e cognitivo, mas é necessariamente condicionado pelo campo coletivo e histórico das relações sociais e do exercício do próprio trabalho.

Ao investigar o processo de formação da personalidade do professor, Lígia Martins (2015) critica os modelos de análise que desconsideram ou secundarizam a interferência de elementos sócio-históricos na personalidade dos sujeitos, por serem reducionistas e idealistas, impedindo uma efetiva compreensão da dimensão psicológica dos mesmos. Assim, a autora explica que esse entendimento só é possível a partir do conceito de psiquismo, que, por sua vez, possibilita desvelar a personalidade.

O psiquismo, a partir da psicologia histórico-social, tem uma base material, envolve, ao mesmo tempo, processos da estrutura orgânica e o reflexo psíquico da realidade, sendo ambos integrados e não paralelos, é a “imagem subjetiva do mundo objetivo” (*Ibidem*, p. 49). Esses processos são mediados pela atividade e pela consciência.

A atividade é sempre projetada, surge de necessidades humanas (biológicas e sociais) e possuem caráter teleológico. É o contato prático com o objeto que produz imagens psíquicas, ou a consciência. Desdobra-se em ações subordinadas, cujos resultados práticos não necessariamente coincidem com o motivo da atividade. Essas ações, dependendo das condições objetivas, podem ser realizadas de diferentes maneiras ou operações (MARTINS, L., 2015).

A consciência pode ser representada pelas vivências internas na relação com os outros e com o mundo, que resultam em sistemas de conhecimentos, é a compreensão do que se vive. Possui dimensões social e individual, não coincidentes. A consciência social se refere aos conhecimentos em comum de uma determinada sociedade que produzem significados sociais aos quais estão condicionados os indivíduos, que os ressignificam, segundo suas condições particulares e vivências emocionais (emoções e sentimentos), produzindo sentidos pessoais (MARTINS, L., 2015).

Explicado como a atividade e a consciência constituem o psiquismo, a autora define a personalidade como:

[...] processo resultante da síntese de aspectos subjetivos e objetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social constituindo-se como autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência historicamente construída (*Ibidem*, p. 81).

Isso significa que a personalidade, enquanto processo de autoconstrução do psiquismo (atividade e consciência), integra as condições naturais, as formações sociais e a história. É uma formação psicológica de natureza objetiva e subjetiva “criada, realizada pelas relações

sociais que o indivíduo estabelece por meio de sua atividade” (MARTINS, L., 2015, p. 78). Isso significa que o ser social é síntese contraditória do conjunto das relações sociais.

No campo educacional, são comuns estudos que tematizam a formação de professores que se ocupam de investigar o processo de construção da identidade desses profissionais. No entanto, Lígia Martins (2015) alerta sobre a desconsideração, em grande parte desses estudos, das condições reais, ou materiais, de constituição de sua subjetivação, nos quais:

[...] enfatiza-se a dimensão individual do processo de formação atribuindo grande importância à participação do sujeito nesse processo. A formação deve, acima de tudo, estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de ‘aprender a aprender’. [...] essa premissa se estende também aos educandos. [...] O saber da experiência adquire grande importância, ocupando o espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica (*Ibidem*, p. 9).

A forma de organização social do trabalho produz efeitos sobre a atividade e a consciência dos sujeitos, ou seja, o seu psiquismo e a sua personalidade. Nesse contexto, podemos dizer que o professor, por diferentes mediações que se vinculam à sua condição de classe trabalhadora, internaliza os pressupostos do capitalismo flexível, tal como problematizado por Sennett (2009) e seus desdobramentos para a educação e, nesse processo, tende a relativizar os seguintes aspectos: a) a importância do conhecimento sistematizado e priorizar o autoconhecimento e a experiência imediata; b) função social da escola, reconhecendo a validade da chamada pedagogia do “aprender a aprender”.

Concordamos com a autora ao afirmar que o gênero humano “é produto das relações entre objetivações e apropriações que se acumulam historicamente pela atividade social” (MARTINS, L., 2015, p. 37), entre elas o trabalho. Assim, o trabalho docente é expressão da intencionalidade – elaborada pela consciência, envolvendo, portanto, aspectos da personalidade constituída pelas mediações das relações de poder e das relações sociais mais amplas – na realidade concreta. Isso significa que o trabalho docente é constituído pelas escolhas, pela condição do ser social professor, um trabalhador, frente a outros sujeitos (os alunos) e pelas condições objetivas de trabalho. Essa complexidade revela que o trabalho docente possui uma singularidade frente a outros tipos de trabalho.

Da mesma forma, a constituição da identidade de classe do trabalhador docente, os processos de profissionalização e de profissionalidade dos professores são produtos sociais. Com base em Lígia Martins (2015), isso significa que existem associações entre o psiquismo do ser social e o mundo material.

Nessa linha, cabe assinalar que, no contexto do capitalismo flexível, a vida coletiva e a autorreferência pessoal dos integrantes da classe trabalhadora vem sendo tencionadas de modo a reafirmar que o trabalhador não deve se compreender como pertencente a uma classe, mesmo que as condições objetivas informem o contrário. A formulação de Alves (2010, p. 16) nos ajuda a delimitar o problema. Vejamos:

Na verdade, a subjetividade humana imersa no metabolismo social do capital é uma ‘subjetividade em desefetivação’, estressada pelas teias da manipulação social. Esta condição histórica da práxis social em sociedades do fetichismo da mercadoria coloca imensos desafios à ‘negação da negação’. O fetichismo da mercadoria e a pletera de fetichismos sociais, que se constituem a partir dele, colocam constrangimentos cruciais à produção da subjetividade humana nas sociedades mercantis complexas.

Entretanto, o capital como sistema de controle do metabolismo social, e “até o presente, de longe a mais poderosa estrutura ‘totalizadora’ de controle do metabolismo social que surgiu no curso da história humana” (MÉSZÁROS, 2002), instaura processos de subjetivação intrincavelmente paradoxais e contraditórios. Ao mesmo tempo que, por meio do desenvolvimento das forças produtivas sociais, o capital amplia a capacidade humana, isto é, o “espaço reservado pra alma e pra inteligência no templo da natureza” (SHAKESPEARE, 1988), ele tende a obstaculizar, dilacerar e limitar o desenvolvimento da personalidade humano-genérica, pela manipulação incisiva dos seus traços ontologicamente fundantes e fundamentais, como a linguagem e a capacidade simbólica do homem.

As implicações dessa forma de compreender a realidade são significativas. Por exemplo, o mal-estar docente, sob esse prisma, pode ser entendido como reflexo sensorial da vivência imediata de um trabalho cujas condições são inadequadas e que devem ser modificadas. Porém, essa análise é oposta àquelas subjetivistas e contrarreformadoras que, ou camuflam a existência do problema, ou desdobram as possíveis soluções em ações individuais, responsabilizando os sujeitos, que dentre outras características, deverão ser resilientes<sup>36</sup>.

Assim, “tendo em vista que a atividade do homem é substância básica de sua personalidade, a atividade alienada característica da organização capitalista só pode ter como consequência a alienação da própria personalidade” (MARTINS, L., 2015, p. 129). Se o trabalho perde sua dimensão teleológica e é alienado, alienada será a personalidade do

---

<sup>36</sup> Uma característica destacada pela Fundação Itaú Social e Instituto Braudel é a resiliência. Tratar-se-ia de um atributo psicológico referente à capacidade de sofrer pressões, responder positivamente a elas e estar sempre preparado para as mudanças.



professor, pois o sentido pessoal e o sentido social não são compatíveis e os motivos passam a estar distantes dos fins.

Além das formulações de Saviani (1991) e Lígia Martins (2015) para a construção conceitual de trabalho docente incorporamos criticamente a contribuição de Lessard e Tardif (2014)<sup>37</sup>. Para esses autores, o trabalho docente, em sentido amplo, significa “*a forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente o outro ser humano, no modo fundamental da interação humana*” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 8, grifo dos autores). Assim,

[...] os ofícios e as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana do seu ‘objeto de trabalho’ e das modalidades de interação que unem o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com a matéria inerte (*Ibidem*, p. 11).

Mesmo considerando que há diferenças teóricas nas construções de Saviani (1991) e Lígia Martins (2015) frente às formulações de Lessard e Tardif (2014), em linhas gerais, verificamos uma convergência que reforça o entendimento mais amplo sobre a especificidade do trabalho docente que pode ser verificado em três aspectos. O primeiro refere-se à imaterialidade do trabalho docente, isto é, não há um produto ou uma mercadoria na forma material no final do processo de trabalho. O segundo assinala o caráter relacional do processo de trabalho que se realiza, necessariamente, com outro sujeito. E o terceiro é o fato do trabalho docente possuir uma finalidade, qual seja: a formação humana. Além desses aspectos, consideramos, com base em Marx (1998), que por ser especializado, requerendo uma formação específica, o domínio de conhecimentos sistematizados e processos próprios, o trabalho docente deve ser qualificado como trabalho complexo<sup>38</sup>.

Essas especificidades estão condicionadas tanto às políticas educacionais que oferecem (ou não) as bases materiais e imateriais para realização do trabalho docente quanto

---

<sup>37</sup> Estamos cientes de que a análise dos autores não dá conta da totalidade do fenômeno investigado, principalmente no quesito implicações do modo de produção capitalista para o trabalho docente. Tal lacuna tende a induzir interpretações que responsabilizem unicamente os professores pelos efeitos de seu trabalho, bem a gosto da pedagogia empresarial neoliberal. Porém, tal constatação servirá para que incorporem as formulações dos autores à problematização aqui elaborada, superando-as (pela via da incorporação) naquilo que considerarmos necessário.

<sup>38</sup> Trabalho complexo forma um par dialético com o trabalho simples. Este trabalho é aquele que exige uma formação geral e que, portanto, pode ser realizado por qualquer pessoa que possua tal formação. Pronko e Neves (2008) apresentam uma importante contribuição para a compreensão desses conceitos.

às definições político-pedagógicas que são tomadas no âmbito das unidades escolares. Assim, embora o trabalho docente (fundado nas relações humanas) seja distinto de outras formas de trabalho, isso não o isenta dos condicionamentos delimitados pelas relações sociais, pelas relações de poder e pelas definições político-pedagógicas que podem ser construídas nas escolas, estabelecidas por ações de governo ou influenciadas por organizações empresariais<sup>39</sup>.

Entretanto, julgamos que a principal tensão que envolve o trabalho docente se refere à problemática de sua finalidade. Em relação ao plano ético-político, a formação de seres humanos nas sociedades de classes é atravessada pelas contradições dessas sociedades e, sobretudo, pelos projetos que visam reafirmá-la como viável, modificá-la sem alterar seus fundamentos ou transformá-la radicalmente. É nesse sentido que a compreensão do campo de disputa que envolve o trabalho docente é uma das chaves para compreendermos a sociedade na qual vivemos (LESSARD; TARDIF, 2014). Articulado ao plano ético-político, a formação técnico-científica se vincula à preparação para a produção das condições da existência humana, isto é, para o trabalho, na relação com a perspectiva de sociedade que existe e que se projeta.

Ainda no início do século XX, Gramsci (2000a) já havia identificado o trabalhador docente como um organizador da cultura. Isto é, como sujeito que atua na difusão e afirmação dos modos de vida de uma sociedade, preparando as gerações mais novas para assimilarem os códigos culturais dominantes que estruturam o conformismo<sup>40</sup> ou para interpretá-los criticamente, mesmo diante da necessidade de inserção ativa e produtiva na sociedade. Dessa forma, argumenta que:

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o ‘certo’ de uma cultura evoluída toma-se ‘verdadeiro’ nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2000a, p. 44).

---

<sup>39</sup> Com o discurso da responsabilidade social, é cada vez mais comum as empresas criarem projetos pedagógicos e, por meio de “parcerias”, conseguem que tais projetos sejam realizados nas escolas, geralmente de forma acrítica. Para saber mais, ver Pina (2016).

<sup>40</sup> Sobre o conceito de conformismo, ver Gramsci (1999).

Nesse sentido, e ao contrário do que difunde a pedagogia empresarial contrarreformadora, o fato da instrução não poder ser separada da educação não significa que a escola não deva instruir (ensinar conteúdos), mas que esses conteúdos devem ser historicizados em um contexto concreto. Conforme aponta Gramsci (2000a, p. 142), ao tratar de “involuções” que acontecem ao longo da história,

A ‘espontaneidade’ é uma destas involuções: quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um nó que o professor ajuda a desembaraçar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época. [...] A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor.

Porém, na atual conjuntura, o processo de que interfere na configuração do trabalho docente vem sendo intensificado. Cumpre assinalar que a escola “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; e à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 1991, p. 14). Contudo, observamos que a pedagogia do aprender a aprender, como revela criticamente (DUARTE, 2001) vem projetando as experiências ou vivências como centrais ao processo educativo em detrimento ao conhecimento sistematizado. Tardif, Lessard e Lehay (1991, p. 218) afirmam que “[...] o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saber”. No entanto, advertem:

Os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que dispensam, ao conjunto da população a ser instruída, um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. O modelo canônico de referência é o modelo fabril de produção industrial (*Ibidem*, p. 225).

Nessa direção, os autores abordam a lógica do consumo na definição e seleção dos saberes escolares, na qual “a função do(a)s professore(a)s não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho” (*Ibidem*, p. 227). É importante demarcar que os autores em questão fazem a defesa dos “saberes docentes”. Entretanto, defendemos que o professor deve dominar o conhecimento científico de sua área de atuação e também o conhecimento didático-

pedagógico para que o primeiro (conhecimento científico) possa ser organizado e sequenciado para ser ensinado às novas gerações (SAVIANI, 1991)<sup>41</sup>.

Assim, concordamos com Shiroma e Evangelista (2015, p. 108), ao afirmarem que “é a formação desses sujeitos que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica e razão pela qual precisa ser desintelectualizado”. As autoras argumentam em favor do resgate do sentido da docência presente na década de 1980, “quando o professor era compreendido como intelectual organizador da cultura, organizador de um projeto histórico pertinente aos interesses das camadas subalternas da sociedade” (*Ibidem*, pp. 108-109). E, por fim, alertam:

Professores não estão sendo combatidos porque são anacrônicos, mas porque podem recusar a reconversão, podem anunciar o novo, podem formar crianças, jovens e adultos, nos campos e nas cidades, que questionem a ordem social presente, que pensem historicamente e que arquitetem o futuro e a transição para outra ordem social. (*Ibidem*, p. 109).

Sobre essa questão, Lessard e Tardif (2014, p. 25, grifo dos autores) afirmam que “a escola e o ensino tem sido historicamente invadidas e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundas diretamente do contexto industrial e de outras organizações hegemônicas”. Apesar de apresentarem essa interpretação, os autores não problematizam os interesses político-econômicos hegemônicos que explicam as motivações da referida invasão e nem as disputas que ocorrem nesse processo, o que contribui para a sua naturalização, embora em tom de discordância.

Enfim, nesse terreno de disputas, na lógica dos formuladores da pedagogia empresarial contrarreformadora, a escola deveria funcionar como uma empresa e o processo pedagógico como um negócio comprometido com a produção de mercadorias, qual seja: homens-massa ou cidadãos-produtivos.

O trabalho docente é estruturado em três aspectos essenciais: a) o planejamento do ensino, envolvendo desde a definição da concepção pedagógica, da seleção e tratamento dos conteúdos até englobar a seleção dos métodos, técnicas ou estratégias de ensino; b) o ensino, abrangendo o conjunto de relações construídas com os estudantes para viabilizar a aprendizagem dos mesmos; c) a avaliação da aprendizagem, materializada pela combinação de estratégias sistemáticas e não-sistemáticas que devem informar ao docente se os estudantes estão, de fato, aprendendo aquilo que foi ou está sendo ensinado (LIBÂNEO, 2013).

---

<sup>41</sup> De acordo com a Pedagogia histórico-crítica não há espaço para a noção de notório saber como expressão da experiência profissional tal como é proposto na contrarreforma do EM no Brasil.

Na dinâmica real de uma unidade escolar e da vida do trabalhador docente, cada aspecto enunciado pode se desdobrar em outros ou ter sua complexidade aumentada. Por exemplo, o planejamento poderá indicar a necessidade de produção de material pedagógico para ser utilizado em determinada aula. O ensino poderá exigir, no ato de sua realização, adequações no que foi planejado, incluindo respostas às demandas dos estudantes. Além disso, as correções das avaliações demandam tempo para planejar e para corrigir as produções.

A questão é que essa dinâmica vem ganhando cada vez mais elementos com o gerencialismo na educação e a regulação dela derivada. Com efeito, para além das atribuições pedagógicas, os professores estão recebendo novos encargos e exigências burocráticas que produzem jornadas não remuneradas de trabalho ou mesmo que exigem o aumento da produtividade no tempo remunerado. Esse fenômeno pode ser denominado como “intensificação do trabalho docente”.

Compreendemos que, mesmo diante das novas formas de regulação do trabalho docente na dinâmica do gerencialismo, a natureza desse trabalho se vincula à dimensão artesanal em que pesem as tensões que o cercam.

Por fim, podemos dizer que ao trabalhar o professor produz resultados de trabalho que implicam na reprodução de si mesmo, na formação dos estudantes e na própria formação histórica da escola e da sociedade (SAVIANI, 1991).

Em síntese, o trabalho docente, ao mesmo tempo em que tem mantidas algumas de suas especificidades e natureza, vem sofrendo modificações impulsionadas pelo gerencialismo na educação e pela influência da pedagogia do aprender a aprender. Os professores, sujeitos nesse processo, se veem diante de uma realidade na qual o discurso hegemônico sobre educação concebe a escola como um espaço a ser organizado de forma eficiente e eficaz, cujo principal desdobramento do sucesso dessa organização é o bom resultado nas avaliações oficiais.

Evidentemente, o fato desse discurso ser hegemônico no atual estado de correlação de forças, não quer dizer que o mesmo se concretize na prática tal e qual é proposto. Assim, ancorados nas formulações de Lígia Martins (2015), podemos afirmar que esse discurso compõe a consciência social sobre o que o trabalho docente deveria ser, integra a consciência individual dos sujeitos e provoca desdobramentos reais na atividade por eles desempenhada, por meio de dispositivos político-pedagógicos que regulam a prática desses profissionais. Ou seja, o projeto dominante de educação, no campo de forças do qual faz parte, carrega

implicações para a personalidade desses sujeitos, impactando no reconhecimento da condição de classe social. Esse processo, marcado por contradições e disputas, imprime marcas importantes na identidade profissional do professor enquanto trabalhador. A nossa interpretação é que tais disputas ocorrem, principalmente, no terreno da profissionalização e da profissionalidade docentes.

### **2.3 Identidade profissional do trabalhador docente, profissionalização e profissionalidade**

Considerando os aspectos tratados na seção anterior, buscaremos delimitar os conceitos de identidade profissional do trabalhador docente, profissionalização e profissionalidade, visando compreender como a contrarreforma educacional ocorrida no estado de MG tenciona a configuração do trabalho dessa categoria profissional que atua nos Anos Iniciais (AI) e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (AF/EM), na rede estadual de educação do município de SJDR.

Partimos do entendimento de que a relação entre experiência, consciência e cultura se faz nas relações hegemônicas de poder, conformando a subjetividade dos professores e, por conseguinte, o modo de ser professor. A consciência é a compreensão do que se vive. A cultura é sistematização da experiência, a partir da compreensão do que se vive, ou seja, a experiência processada na consciência, materializada em modos de vida. Nessa direção, problematizaremos antes dos elementos anunciados neste item – identidade profissional do trabalhador docente, profissionalização e profissionalidade – o conceito de experiência, que nos permite situar o papel dos sujeitos (professores, em nosso caso) no conjunto de relações sociais. Ou seja, a constituição da identidade profissional do trabalhador docente, a vivência do processo de profissionalização e os elementos da profissionalidade são construídos por sujeitos condicionados, inseridos em tempos e espaços históricos, porém, não determinados.

Thompson (1981, pp. 12-15) define a experiência como “a influência do ser social sobre a consciência social”, sendo considerada uma categoria fundamental, uma vez que “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. Em outras palavras, a experiência é uma “exploração aberta do mundo e de nós mesmos” sendo que, por meio dela, “a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história” (*Ibidem*, pp. 185-188). No entanto, um cuidado metodológico

necessário é o de ter sempre em mente que a experiência dos sujeitos é mutável, processual e, assim, mudam também os modos de vida e formas de organizações sociais.

Ademais, para Thompson (1981), antes mesmo da luta de classes estão as contradições, sendo essas últimas o motor do movimento histórico. Dessa forma, “toda luta de classes é ao mesmo tempo uma luta acerca de valores”, sendo que “a própria experiência está estruturada segundo classes” (*Ibidem*, pp. 190-194). Diante da relação determinismo e voluntarismo<sup>42</sup>, Thompson (1981) elucida: “pois essas ‘vontades individuais’, por mais ‘particulares’ que sejam as suas ‘condições de vida’ foram condicionadas em termos de classe” (p. 101). Sobre a relação entre experiência e cultura, afirma que:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (*Ibidem*, p. 189).

Assim, em relação ao trabalho docente, podemos afirmar que o professor, por meio da experiência que relaciona instâncias coletivas e individuais, vai se constituindo como trabalhador especializado, condicionado ao tempo histórico, em nosso caso, a partir das contrarreformas educacionais da década de 1990.

Mas tal condicionamento não está sendo construído sem resistências. Pequenas mudanças alimentam formas de resistência e essa última só pode ser captada se nos ativermos às experiências vividas pelos sujeitos envolvidos nessas lutas. Enfim, o conceito de experiência nos permite compreender as relações sociais, as relações de poder e a constituição das classes e frações de classe, assim como pode ser útil para o entendimento de como a profissionalização e a profissionalidade tencionam e compõem o processo de construção da identidade profissional do trabalhador docente.

Compreendida a questão de como os sujeitos estão condicionados diante dos processos sociais, passaremos à discussão sobre os conceitos de identidade profissional do trabalhador docente, profissionalização e de profissionalidade. De início, as ideias que conduzem essa análise são: 1) o processo de constituição da identidade profissional do trabalhador docente é

---

<sup>42</sup> Embora existam críticas ao conceito de experiência formulado por Thompson (1981), que destacam o suposto caráter voluntarista da formulação, julgamos que a mesma não procede, já o conceito não desconsidera as relações sociais para priorizar as ações individuais, mas, pelo contrário, para Thompson (1981) classe é relação e processo no conjunto das relações sociais.

uma expressão coletiva internalizada no sujeito, na qual importam as características pessoais e os condicionantes contextuais; 2) a identidade de classe dos professores como trabalhadores especializados é conformada na relação com o processo de profissionalização inicial e continuado, podendo ser regulado por políticas educacionais e pelas escolhas profissionais, sob mediação dos condicionantes e interesses pessoais que se revertem em oportunidades variadas de aprendizado sobre a profissão; 3) como parte desse processo, estão as condições concretas de trabalho, em suas possibilidades e limites materiais, que subsidiam a profissão naquele tempo histórico, a saber, a profissionalidade.

### **2.3.1 A identidade profissional do trabalhador docente**

O termo “identidade” é responsável pela conotação de alguns elementos em nossa vida cotidiana. A princípio, podemos nos referir à questão do registro do indivíduo, conferindo a ele, por meio de um documento obrigatório, a segunda comprovação documentada de sua existência, agora com foto, impressão digital, assinatura e, como não poderia faltar, um número. Número esse que é único – assim como sua impressão digital e sua existência. Em outras palavras, mais um meio de distingui-lo dos demais.

Podemos também falar de identidade ao tentarmos nos distinguir dos outros, expressando nossas características, gostos, projetos. Por motivos não diferentes dessas explicações, temos também a necessidade de tentar compreender as identidades de trabalhadores a partir de suas especializações. Cada profissão possui suas características específicas que as identificam e diferenciam no seio da classe trabalhadora.

A identidade (características de identificação) é uma construção social delimitada pelas relações de poder e pelas relações sociais, constituindo-se como um fenômeno social em processo, que sofre efeitos dos condicionamentos políticos, sociais, econômicos e culturais na relação com a consciência de classe. Assim, ao investigarmos a identidade profissional do trabalhador docente – um trabalhador especializado – devemos estar atentos que se trata de algo complexo.

Sobre a consciência de classe, é preciso salientar que:

[...] a classe trabalhadora é ao mesmo tempo uma classe da ordem do capital, e por isso expressa na sua consciência os elementos do amoldamento e, exatamente por ser uma classe da ordem do capital, pode entrar em choque com esta ordem



almejando ir além dela e, quando o faz, expressa uma consciência que pode chegar a uma consciência de classe.

[...]

Onde está, então, a consciência de classe? Ela está no movimento que a leva da alienação inicial à rebeldia, a constituição das lutas imediatas, da possibilidade de constituição de um sujeito histórico. É esse movimento, nos termos de Marx, tomando por empréstimo as palavras hegelianas, que leva da consciência em si à consciência para si (IASI, 2013, p. 74).

A consciência de classe é uma construção social e histórica, coletiva, que se realiza no contexto das relações sociais de produção da existência humana, não sendo, portanto, uma coisa idealizada e pré-determinada a cumprir uma finalidade histórica em decorrência de uma determinação econômica. A consciência de classe é, pelas mediações, delineada pelas condições objetivas (materiais) e subjetivas (imateriais) vividas pelo conjunto dos trabalhadores, estando sujeitas a mudanças e variações ao longo das conjunturas. Nessa linha, a partir de Gramsci (2000b), verificamos que a consciência de classe é a consciência política coletiva da classe que se expressa na capacidade de organização coletiva, envolvendo a adaptação à ordem ou a rebeldia, podendo transitar para formas mais elaboradas e orgânicas no sentido de transformar os seus interesses específicos como referência para o conjunto da sociedade. É nas formas mais elaboradas que a consciência para si permite a classe passar da condição de “classe em si” para “classe para si”. Com efeito, ao utilizarmos a expressão “identidade profissional” buscamos reconhecer a especificidade dos docentes como trabalhadores, portadores de uma compreensão sobre as relações de trabalho.

Diante das tensões teóricas que envolvem a expressão “identidade”, optamos por realizar um levantamento de artigos que abordassem em seus resumos a expressão “identidade docente”, no sítio de periódicos da Capes. No levantamento, foram localizados 424 artigos. Desses, 55 foram selecionados para leitura, uma vez que, após leitura dos resumos, constatamos que os demais não eram especificamente da área de nosso interesse, segundo o critério estipulado (abranger a temática da identidade profissional docente).

A partir desse exercício, os artigos foram mais uma vez refinados, de acordo com a discussão teórica apresentada, sendo selecionados aqueles que traziam alguma formulação relacionada ao conceito de identidade. Chegamos ao número de 15 artigos. Desses, foram analisados 9: Fartes e Santos (2011); Ferreira (2007); Galindo (2004); Garcia, Hypólito e Vieira (2005); Morgado (2011); Nuñez e Ramalho(2005); Oliveira (2010); Pimenta (1997); e Sales e Chamon (2011) – já que os 6 restantes – Abreu; Landini (2003); Barreto (2009);

Ferreira (2006); Lopes (1992); Oliveira (2006) e Quevedo e Ramos (2008) – utilizaram o termo identidade sem desenvolvê-lo teoricamente<sup>43</sup>.

A título de explicitação de escolha metodológica, gostaríamos de fazer uma diferenciação. Alguns autores falam em identidades. Se pensarmos que o mesmo sujeito exerce papéis sociais diferentes (no trabalhador, na família, na convivência social no tempo de não trabalho) é possível supor ser possível abordar o termo no plural. Porém, acreditamos que as experiências do sujeito que medeiam a sua subjetividade constituem uma *totalidade*. Isso significa que, na perspectiva do materialismo histórico dialético, não faz sentido empregar o termo no plural como propõe os autores da perspectiva pós-moderna.

De início, é importante situar que esses estudos analisados compõem outras bases epistemológicas que não a do materialismo histórico dialético. Portanto, optamos por apresentar um apanhado sobre as principais formulações apresentadas acerca do conceito de identidade profissional para, em seguida, fazermos a análise e possíveis críticas que visam à superação de certos limites.

### **2.3.1.1 A discussão sobre a identidade profissional dos professores no campo crítico**

De um modo geral, a partir dos trabalhos analisados, é consenso que a identidade profissional seja processual e construída de forma não linear, sendo de natureza heterogênea. É multifacetada, híbrida, já que se constrói em um espaço de “lutas e conflitos” (NÓVOA, 1995) em um movimento de constante negociação por meio do discurso e das práticas. É construída tanto simbolicamente, no campo das representações, quanto no campo da prática profissional, em uma relação de alteridade com os demais sujeitos sociais.

Porém, esses outros não são somente os demais professores. São os demais profissionais da escola, os alunos, os pais e responsáveis dos alunos, os legisladores, formuladores de políticas nacionais e internacionais, a mídia, intelectuais da academia, professores da formação inicial e continuada, professores que fizeram parte de sua trajetória

---

<sup>43</sup> Esse já é um dado interessante. Encontramos um grande número de artigos que se propõem a discutir a problemática da construção da identidade profissional docente, porém, sem delimitar o conceito de identidade. Podemos questionar se este último seria um conceito considerado de ampla compreensão no campo ou se teria faltado rigor teórico nos artigos citados. Em outras palavras, ou os autores consideraram a expressão conceitual como de domínio público, dispensando maiores esforços de delimitação, ou faltou-lhes cuidado metodológico para sua definição, o que nos leva a crer que tal conceito é de fácil naturalização ou banalização. Doravante, vamos nos ater ao que encontramos sobre ele nos artigos analisados.

escolar desde crianças. Todos representam vozes que ecoam e, em diferentes decibéis, conformam a identidade profissional do professor, em uma relação tridimensional com o tempo (presente, passado e futuro).

Assim como em qualquer dinâmica social, o trabalho docente vai se modificando conforme o contexto da época, não sendo este um processo nocivo, mas dialético e relacional. Ou seja, “não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição” (DUBAR, 2009, p. 13). Assim, identidade e alteridade caminham juntas em quatro espaços de construção: o de formação, o de ofício, o organizacional e o fora do trabalho (DUBAR, 1997, pp. 99-100). Porém, isso não significa que a identidade profissional seja fácil de ser mudada, como acreditam alguns governos prescritoristas, conforme aponta Lawn (2001), sobre a fabricação e regulação de identidade pelo discurso oficial.

O autor analisa as alterações na identidade nacional dos professores ingleses a partir de um estudo de caso. Seu argumento central é que a gestão da identidade dos professores é fundamental para a compreensão do respectivo sistema educativo e que as alterações na identidade docente são conduzidas pelo Estado com intuito de gerir mudanças: “a produção da identidade envolve o Estado, através de seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação” (*Ibidem*, p. 118). Após realizar uma contextualização e análise sócio-histórica do contexto inglês, Lawn (2001) traz contribuições importantes ao entendimento da construção das identidades dos professores no contexto atual, marcado pela política neoliberal, que auxiliam na composição teórica desta pesquisa. Para o autor,

Um leque de identidades de professor, relacionadas com os novos papéis e tarefas e diferenciação do trabalho na escola, está a emergir. O ensino é agora a chave para novas formas de aprendizagem, para o incremento de standards e nível de sucesso dos alunos (*Ibidem*, p. 128).

Nessa perspectiva, o trabalho docente deverá ser avaliado, monitorado, regulado pela cultura do desempenho e recompensa, ou, em outras palavras, dialogando com Stephen Ball (2002, 2005), pela performatividade. Nesse contexto, são esperadas e induzidas atitudes por parte dos professores que levem aos efeitos esperados: melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações oficiais é um exemplo emblemático. Lawn (2001, pp. 129-130) destaca que, na Inglaterra, estão sendo produzidos “modelos competitivos e diferenciados da identidade do

professor” tais como os “caçadores de bolsas, os especialistas em escolas com insucesso, os empreendedores, os peritos comunitários” e tal fenômeno está intimamente relacionado à apropriação, por parte dos docentes, do projeto dominante de educação.

No entanto, mesmo diante deste condicionamento, os sujeitos atuam, agem e reagem, colocando em cena suas táticas, não menos condicionadas, enquanto usuários, ou seja, a produção ou construção das identidades não ocorrem de maneira linear e unilateral, de cima para baixo. São constituídas no espaço da contradição social. Retomemos os artigos analisados, nos quais destacamos três formulações, uma sobre o conceito de identidade e duas sobre o seu processo de construção.

Primeiramente, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 48) argumentam que:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (Grifos nossos).

A segunda formulação, de Pimenta (1997, p. 7):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade (Grifos nossos).

E, por último, Sales e Chamon (2011, p. 188) citando Nóvoa (1995, p. 115) definindo que a identidade profissional é:

[...] uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão de desenrola. [...] É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (Grifo nosso).

Os grifos marcados nas três formulações expressam ideias em comum nelas presentes. Os três autores relacionam a identidade profissional do trabalhador docente às experiências

dos sujeitos que estão ligadas reciprocamente a um contexto social mais amplo, ao longo do processo histórico, no campo do discurso, marcado por continuidades e descontinuidades.

Na mesma direção, Costa, Carvalho e Cardoso (2016), demonstraram a tendência dos pesquisadores em relacionar a construção da identidade profissional aos processos de socialização, em instâncias tanto individuais quanto coletivas/interativas, em um contexto histórico situado e em constante movimento, no qual importam a formação profissional e as experiências dos indivíduos enquanto trabalhadores, porém, conforme destacado pelos autores, sem o devido aprofundamento sobre as dimensões concretas. Assim, é nesse aspecto que entendemos que o materialismo histórico dialético tem a contribuir.

### **2.3.1.2 A crítica ao conceito de identidade a partir do materialismo histórico dialético**

Julgamos que o conjunto de formulações apresentadas na seção anterior é insuficiente para dar conta do fenômeno da construção da identidade do trabalhador docente. Embora possuam pertinência, faltam a elas elementos concretos que nos permitam descrevê-lo em sua totalidade. As recorrentes afirmações de que a identidade profissional é influenciada pelos contextos sociais e na relação com os outros, sendo heterogênea, conflituosa e envolvendo lutas de poder são verdadeiras, mas superficiais e recheadas de lacunas. De qual contexto social estamos falando? Quais as características e como o modo de produção e reprodução social ao qual estamos subordinados e sobre o qual atuamos possuem? Quais grupos detêm o poder de decisão e sob quais interesses agem? A heterogeneidade, os conflitos e as lutas ocorrem em quais espaços e existem devido a quais fatores históricos?

Ademais, cabe ainda ressaltar que essa lacuna em relação aos elementos concretos não está presente nessas formulações por acaso. Está relacionada à ideia de que vivemos em um tempo pós-moderno, marcado pela relativização das relações sociais, pelo culto à diversidade marcada pela defesa de identidades particulares (gênero, etnia, sexualidade) e à natureza fragmentada da realidade e do próprio ser humano. Wood (1999, p. 121) analisa a ideologia pós-moderna e aponta que a partir dela:

Não existe uma coisa chamada sistema social (por exemplo, o sistema capitalista) com sua própria unidade sistêmica e suas 'leis de movimento'. Há somente muitos tipos diferentes de poder, opressão, identidade e 'discurso'. Não apenas temos que rejeitar as antigas 'grandes narrativas', como os conceitos iluministas de progresso, mas devemos renunciar a qualquer ideia de processo e causalidade histórica inteligível e, com isso, evidentemente, a toda ideia de 'fazer história'.

No campo dos estudos sobre a construção da identidade, a ideologia pós-moderna “toma nossas identidades de tal modo variáveis, incertas e frágeis” (WOOD, 1999, p. 123) e dificulta a formação de uma base coletiva fundada em interesses comuns e na identidade de classe.

Segundo Jameson (1996) a ideologia pós-moderna é constituída pela falta de profundidade teórica e cultural, pelo enfraquecimento da historicidade, por uma nova forma emocional de conceber a realidade e pela arquitetura das novas tecnologias. Para o autor, o pós-modernismo não retrata uma mudança de era, mas trata-se de um tipo de dominação cultural presente no campo de forças, já que nem toda produção cultural é pós-moderna. Sua principal consequência é a de camuflar as relações capitalistas, enfraquecer a luta de classes e fomentar o individualismo.

Para Lessa (2004, p. 149), o isolamento dos indivíduos “cumpre uma função na manutenção da reprodução social regida pelo capital”. E acrescenta que:

A fragmentação está instalada no próprio seio das individualidades: sua identidade se afirma privadamente, na reclusão, no isolamento; sua vida coletiva, aquelas relações que conectam a pessoa ao gênero humano, não servem de mediação para a expressão do que cada um de nós é enquanto pessoa humana (*Ibidem*, p. 150).

Ademais, no contexto em que vivemos, “o processo de individuação apenas podem constituir identidades fundadas na solidão e no isolamento” (*Ibidem*, p. 156).

É nesse sentido que as definições sobre identidade profissional, ancoradas em características desvinculadas das relações sociais capitalistas e das relações de poder, se revelam inconsistentes para apreender a condição do trabalhador docente.

As mudanças contemporâneas no modo de produção da existência humana não atingem somente as formas culturais, mas também as relações de trabalho. O desenvolvimento da consciência sobre a realidade é um processo histórico e está ligado às relações de poder. As disputas em torno da formação da consciência e da organização política dos sujeitos sociais são estratégicas para a concretização de qualquer projeto societário. Dessa forma, as instâncias de profissionalização e de exercício regulado do trabalho são arenas dessas disputas, que se dão no campo do discurso e da prática.

É nesse interim que lançamos mão das noções de experiência (THOMPSON, 1981), da crítica à ideologia do gosto natural (BOURDIEU, 1976) e da formação da personalidade (MARTINS, L., 2015).

Retomando Thompson (1981), o conceito de experiência enquanto categoria de análise, nos ajuda a operacionalizar o processo de profissionalização, as condições objetivas de trabalho ou modos de vida dos professores na construção da identidade profissional da fração de classe trabalhadora.

Aquilo com o quê nos identificamos ou de que gostamos está diretamente relacionado às nossas possibilidades materiais e esse caráter não pode aparecer de forma secundária nas análises sobre os processos identitários, devendo ser explicado de forma pormenorizada.

O processo de identificação e o gosto não são construções individuais, mas coletivas e conforme assevera Bourdieu (1976, p. 1), “às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência”. Assim, podemos dizer que os condicionamentos sociais aos quais as diferentes classes estão subordinadas produzem diversas formas de relações e modos de viver que são internalizados pelos sujeitos e transformados em estruturas mentais, que, por sua vez, constituem o gosto.

O gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida. O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hélix* corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da *unidade de estilo* que se entrega diretamente à instituição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados (*Ibidem*, p. 2).

Tais preferências distintivas são adquiridas ao longo da vida. Esse fenômeno é definido por Bourdieu (1976, p. 1) como *habitus*, um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto”. Assim, ocorre que essas preferências materializadas nas práticas sociais estão “encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas” (*Ibidem*, p. 1). As condições de vida delimitam as possibilidades no universo das diferentes classes e produzem distinções entre os sujeitos, ainda que um ou outro caso improvável fuja à regra (sem tocar na estrutura das relações), que são também distinções de classe. Segundo Bourdieu (1976, p. 4),

Os gostos obedecem, assim, a uma espécie de lei de Engels generalizada: a cada nível de distribuição, o que é raro e constitui um luxo inacessível ou uma fantasia absurda para os ocupantes do nível anterior ou inferior, torna-se banal ou comum, e

se encontra relegado à ordem do necessário, do evidente, pelo aparecimento de novos consumos, mais raros e, portanto, mais distintivos.

Para o autor, as condições de classe configuram um conjunto de possibilidades e de impossibilidades, necessidades e luxos, que se relacionam e definem mutuamente<sup>44</sup>. Aquilo que é impossível para uma maioria se torna um importante elemento de distinção (naturalizada) de classe, ou seja, “o privilégio mais classificador tem, assim, o privilégio de aparecer como o mais fundado na natureza” (BOURDIEU, 1976, p. 7). Essa dissimulada explicação das coisas é chamada por Bourdieu de ideologia do gosto natural, que nega o evidente condicionamento dos sujeitos às formas objetivas de vida.

É assim que a ideologia do gosto natural, que repousa na negação de todas essas evidências, tira sua aparência e sua eficácia daquilo que, como todas as estratégias ideológicas que se engendram na luta de classes cotidiana, ela *naturaliza* das diferenças reais, convertendo em diferenças de natureza diferenças no modo de aquisição da cultura (*Ibidem*, pp. 14-15).

Essa ideologia é amplamente difundida pela cultura liberal pós-moderna, que confere ao indivíduo a responsabilidade unilateral pelas suas escolhas, atribuindo o sucesso e o fracasso ao mero esforço individual. No entanto, a partir de Bourdieu (1976), podemos afirmar que existem evidências científicas de que o gosto é produto das relações entre as classes, materializado pelo apossamento ou desapossamento da cultura distintiva via processo educativo.

Nessa linha de análise, assim como a compreensão sobre o processo psíquico é fundamental para o desvelamento do fenômeno da formação da personalidade, outros processos históricos e sociais são basilares para a investigação da constituição da identidade dos trabalhadores enquanto fração de classe.

Logo, os elementos que compõem o processo de formação da personalidade nos auxiliam a refutar a ideologia do gosto natural. Retomando Lígia Martins (2015), podemos afirmar que a personalidade possui três propriedades que conferem um estilo individual à atividade dos sujeitos: o temperamento e aptidões, o caráter e as capacidades.

O temperamento diz respeito às qualidades naturais, biologicamente arraigadas, porém mutáveis. As aptidões englobam as particularidades biológicas inatas, que influenciam o

---

<sup>44</sup> Acreditamos que esse enunciado se aproxima das reflexões de Thompson (1981) sobre experiência.



desenvolvimento das capacidades. O caráter reflete os sistemas de reações ou respostas mais ou menos estáveis elaboradas pelos sujeitos nas relações sociais.

As capacidades, por sua vez, “não são dons dos indivíduos, mas produtos da história humana. [...] Os homens constroem suas capacidades à medida que conquistam as objetivações humanas” (MARTINS, L., 2015, p. 88). Visam satisfazer necessidades e são desenvolvidas por meio das atividades, socialmente condicionadas. Ou seja, sob a luz da autora, cabe destacar que, assim como o gosto analisado do ponto de vista sociológico, as capacidades, do ponto de vista psicológico, são produtos sociais.

Por fim, é consenso tanto no campo crítico quanto no campo materialista que o processo histórico é marcado por relações de poder. Por exemplo, Sales e Chamon (2011, p. 198) destacam que “as mudanças dos modelos educacionais já atribuíram à função docente vários perfis de atuação”, porém, sem avançarem na análise desses modelos e perfis com o contexto mais amplo de produção e reprodução social. Ora, essas relações não são metafísicas, naturais, são dotadas de concreticidade e expressas por um projeto educativo dominante que precisa ser problematizado, cujas estratégias devem ser analisadas e explicitadas.

Assim, as relações hegemônicas, marcadas pelas contradições, são determinantes para que seja delimitado o que deve continuar e o que será reinventado. Isso quer dizer, mais uma vez, que as continuidades e descontinuidades não são decorrências de processos naturais ou de mudanças promovidas pelo indivíduo em si mesmo, mas de relações concretas entre os homens situadas historicamente. A questão imperativa é quem são os sujeitos que compõem o grupo dominante e quais interesses representam? Exemplo disso é o fato do alto escalão do MEC ter como membros empresários e políticos que são sócios de grandes redes de educação privada. Isso importa para a análise das decisões tomadas no âmbito deste Ministério e traz desdobramentos importantes para as políticas de formação de professores e para a própria forma de organização escolar, ainda que os profissionais da educação ressignifiquem tais decisões.

É por tudo isso que o método dialético aqui utilizado, nos quais importam as experiências e relações entre os sujeitos e suas condições objetivas, historicamente produzidas, são fundamentais para compreender o fenômeno da formação da identidade profissional do trabalhador docente. Pelo exposto, fica nítido que tal conceito é uma das ferramentas teóricas que pode auxiliar na análise e apreensão da configuração do trabalho docente. Assim sendo, para chegarmos a uma formulação que contemple a complexidade do

trabalho dos professores e permita reproduzir, no plano teórico, a sua configuração no marco da contrarreforma educacional brasileira, é necessário investigar o que eles fazem, na relação condicionada entre experiência, consciência e cultura. Cabe então problematizar os processos ideológicos de profissionalização e as condições materiais de exercício profissional que integram esse processo.

### 2.3.2 A profissionalização

Uma segunda ferramenta teórica que permite a interpretação da configuração do trabalho docente é o conceito de profissionalização. Conforme Oliveira (2010, p. 19), tal conceito pode ser assim sintetizado:

[...] a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração, para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.

Tal formulação aponta principalmente para o fato do processo de profissionalização ser predefinido, tendo em vista o grupo profissional. Essas predefinições atendem a um modelo social datado. Assim, a formação de professores pode ser concebida “como uma trajetória de formação de indivíduos intencionalmente planejada, para a efetivação de uma determinada prática social” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 14).

No que se refere à profissão de professor, Nóvoa (1997) afirma que o Estado criou condições de profissionalização dos professores ao assumir a responsabilidade pela educação, que antes era do clero. Aponta que, ao longo do século XIX, em Portugal, os fins da educação e a própria profissão docente já viviam uma tensão:

[...] uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (*Ibidem*, p. 16, grifos do autor).

O autor problematiza também a formação dos professores em relação a uma projeção do que seja o trabalho do professor em relação a um modelo de sociedade. Antecipa, no contexto de sua escrita, o que se tem a definir sobre o trabalho docente, destacando dois

caminhos: “consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada” (NÓVOA, 1997, p. 23). Podemos dizer, na conjuntura atual, que o primeiro caminho está relacionado aos objetivos das contrarreformas educacionais que temos presenciado e que o segundo caminho figura no campo das resistências, que estamos tentando construir.

Assim, o modelo de profissionalização está associado ao projeto de sociedade que se pretende construir. Shiroma (2010) explica que a profissionalização compõe o ideário político-educacional em curso, uma vez que os organismos internacionais, governos e grandes grupos empresariais enfatizam a sua necessidade. Para a autora,

A profissionalização foi proposta nos projetos para a América Latina como forma de adequar os professores, supostamente desqualificados e desprovidos de competências, às demandas da reforma. [...] Propaga-se um viés funcionalista da profissionalização, evidenciando a compreensão de que os profissionais servem de melhoramento à sociedade. [...] Sob a justificativa da elevação da qualidade da educação, almeja-se forjar o professor eficaz que ‘faz mais com menos’ (*Ibidem*, p. 2).

A autora acrescenta, ainda, que essa política de profissionalização burocratiza o trabalho do professor e superficializa a sua formação do ponto de vista teórico, uma vez que o conhecimento prático, a autorreflexão e a competitividade são os pilares. Em síntese, esse modelo de profissionalização desqualifica e desvaloriza o professor (SHIROMA, 2010).

### **2.3.2.1 A profissionalização e suas facetas**

Entendemos que o conceito de profissionalização deve ser analisado em sua relação de alteridade com o conceito de precarização<sup>45</sup> ou proletarização do trabalho. Ora, não necessariamente um modelo de profissionalização profissionaliza no horizonte da conquista da autonomia. Isso dependerá das condições materiais implicadas e do projeto de educação que pretende. Lessard e Tardif (2014, p. 27) afirmam que vários fatores convergem para a precarização do trabalho docente ao invés da profissionalização: “Por quê? Simplesmente

---

<sup>45</sup> Nos estudos sobre esse tema não há consenso em relação ao termo precarização, sendo que muitos autores preferem nomear o fenômeno como proletarização. Respeitaremos as escolhas terminológicas dos autores e escolheremos, em nossas análises, usar os dois termos como sinônimos.

porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente”.

A proletarização do trabalho docente expressada pela perda de controle sobre o processo de trabalho (OLIVEIRA, 2004, 2010; FERREIRA, 2006) é um fenômeno entendido como fator de degradação da identidade profissional e dos elementos que caracterizam a profissão. Porém, a discussão sobre a perda do controle sobre o trabalho suscita questionamentos. Hypólito (1991, p. 12) afirma que:

Um trabalhador é aquele que, além de vender sua força de trabalho, não possui controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. O professor, mesmo já apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle do seu trabalho, ainda goza de uma certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina.

Dessa forma, o autor conclui que “o trabalhador do ensino está, por vários aspectos, numa situação de ambivalência, apresentando características de proletarização e profissionalismo” (*Ibidem*, p. 19), apontando para a existência de uma identidade profissional marcada por contradições presentes no processo de profissionalização e, acrescentamos, pelos elementos da profissionalidade.

Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) abordam a existência de aproximações entre professores e proletariado em termos de relação de trabalho. No entanto, “mesmo tendo salários e condições de vida que os situam abaixo de certas frações da classe operária, sua postura política e ideológica está voltada para os valores dominantes” (*Ibidem*, p. 92). Apontam também para a existência de uma relativa autonomia:

Ou seja, de um lado são alienados como os outros trabalhadores, pois têm pouco espaço de participação na elaboração e na implementação das leis de educação e das políticas da escola, bem como de influenciar ou controlar aspectos importantes de sua vida profissional; são controlados pelo autoritarismo e pela burocracia presentes nas relações de trabalho e de poder no interior da escola; de outro lado, tem um espaço maior de autonomia e de liberdade nas programações em sala de aula, no contato direto e pessoal com seus alunos (*Ibidem*, p. 98).

Assim como Hypólito (1991) sinaliza a necessidade de haver um projeto político-pedagógico definido claramente em termos de classe, Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) também defendem a ideia de os professores serem agentes políticos, sendo que eles “devem

aprender a pensar em termos de luta de classes mesmo que não sejam marxistas” (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 106).

De maneira mais contundente, Jáen (1991, p. 74) afirma que alguns autores marxistas têm considerado “o professorado como uma categoria submetida a um processo de ‘proletarização’ e com tendência a ser assimilada pela classe operária”. Além disso, afirma que tais autores partem da ideia de que o assalariamento, as condições de trabalho sob a lógica racionalizadora do capital e os conflitos entre os trabalhadores e empregadores, são elementos que caracterizam o processo de proletarização de um conjunto de trabalhadores. Porém, a autora aponta críticas ao argumentar, baseada em Derber<sup>46</sup>, que “o processo proletarizador assume formas específicas no interior dos trabalhos profissionais e que nem sempre permitem a assimilação destes agentes à classe operária” (JÁEN, 1991, pp. 74-75). E pergunta: “até que ponto os docentes estão excluídos (assim como operários) do processo de planejamento a curto, médio e longo prazo do seu trabalho?” (*Ibidem*, p. 82).

Nesses termos, a autora defende uma conceituação alternativa para esse processo. Ancorada em Derber, afirma, por exemplo, que Braverman<sup>47</sup> analisou apenas um tipo de proletarização: a *proletarização técnica*, ou a perda do controle dos modos de produção. Porém, há um outro tipo, a *proletarização ideológica*, relacionada à perda de controle sobre os fins do trabalho. Além disso, a perda do controle sobre os fins do trabalho é anterior à perda de controle dos modos de produção. A autora conclui que o fenômeno da proletarização existe, mas não tal qual operários, dadas as especificidades da natureza do trabalho docente, ampliando a perspectiva de Braverman:

[...] para nós é a hipótese de Derber que parece mais razoável para o caso concreto da ‘proletarização’ do professorado: trata-se, para nós, de um processo específico que abarcaria, para utilizar a terminologia deste autor, não só a ‘proletarização ideológica’, mas também uma vertente limitada da ‘proletarização técnica’ (JÁEN, 1991, p. 74)

Ferreira (2011, pp. 69-70) traz outra abordagem sobre o a terminologia proletarização ou precarização, ao afirmar que:

---

<sup>46</sup>A autora indica a obra: DERBER, C. *Professionals as Workers Mental Labor in Advanced Capitalism*. Boston, G.K. Hall and Co., 1982.

<sup>47</sup>A autora indica a obra: BRAVERMAN, H. *Trabaho y Capital Monopolista*. México, Nueva Imagen, 1980.

[...] o trabalhador de educação é um proletário, como ‘aquele que não possui meios de produção e vive da venda de seu trabalho’, e que dentro das especificidades de seu trabalho concreto, nessa categoria incluem-se não só o docente, mas todos os trabalhadores do universo escolar. Clarificamos que o processo atual não é o de transformação destes em proletários, pois isto sempre o foram, mas sim, de aprofundamento da alienação e da precarização de suas vidas e condições de trabalho.

Além disso, Oliveira (2004) considera que o termo profissionalização, no sentido da especialização obrigatória para a realização do trabalho, tem perdido sua importância no contexto atual, mencionando o exemplo contemporâneo das “constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado e contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar” (*Ibidem*, p. 1135)<sup>48</sup>. Além disso, defende a ideia de que “uma maior compreensão dos processos de flexibilização e precarização do trabalho docente não pode ignorar as teses da desprofissionalização e proletarização” (OLIVEIRA, 2004, p. 1136). Conclui afirmando que essa nova forma de organização da escola tem implicado no processo de proletarização do trabalho docente.

Em primeiro lugar, consideramos que o debate acima apresentado reflete as contradições presentes no próprio processo de profissionalização dos professores. Vejamos um exemplo. Seria correto concluir que na contramão do processo de precarização está a profissionalização do trabalhador (já que o desenvolvimento profissional contribui obrigatoriamente para a identificação crítica do mesmo)? A princípio a resposta poderia ser sim, mas veremos que não necessariamente.

Ora, afirmar que o processo de profissionalização dos professores leva unicamente ao caminho contrário da precarização ou proletarização é o mesmo que afirmar que a profissionalização proporciona o controle da profissão, evitando a precarização ou proletarização e constituindo oposição ao modo de produção capitalista e à pedagogia empresarial. Porém, vimos que a profissionalização, dependendo do projeto educacional ao qual atende, não confere tal autonomia ao trabalhador. Então, a profissionalização não se refere exclusivamente a um fenômeno único, podendo servir tanto à hegemonia quanto à contra-hegemonia. Essa contradição é objeto de acirramento no século XX, constituindo-se como legado contemporâneo para a formação de professores (MARTINS; DUARTE, 2010).

---

<sup>48</sup> Acrescente-se a isso a institucionalização do “notório saber” autorizado pela reforma do Ensino Médio, sancionada em janeiro de 2017.

Não é por acaso que o termo “profissionalização” ganhou destaque nos documentos oficiais elaborados por intelectuais dos organismos internacionais como Unesco, OCDE E BM. Assim, existem “relações estabelecidas entre profissionalização, reforma do Estado e desenvolvimento econômico”, podendo haver modelos de profissionalização restritos à uma perspectiva técnica, conceito operativo da reforma, introduzindo sistemas de racionalização no ensino (SHIROMA, 2004, pp. 115-116). Ou seja, o termo profissionalização foi apropriado pelos contrarreformadores como um *slogan*, sendo que “a opção pelo uso deste conceito está ligada à construção das bases de novas identidades e nova cultura profissional aos docentes” (*Ibidem*, p. 116), havendo então uma polissemia do referido termo, usado para fins antagônicos.

No mesmo sentido, Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) também destacam que a política de profissionalização está em voga “[...] não por seu potencial de elevar a qualificação dos professores, mas pela possibilidade objetiva de instruir novas formas de controle sobre os docentes”. Como resultado, apontam a desarticulação da categoria docente e apatia dos sindicatos, uma vez que é uma retórica cuja contestação depende de um conhecimento mais crítico e aprofundado sobre os mecanismos da (contra)reforma.

No estado de MG alguns elementos que compõem o modelo de profissionalização de cunho (contra)reformador foram apontados por Duarte e Oliveira (2014). Os autores analisam as políticas de valorização dos professores nos estados de MG e Pernambuco e mostram que, embora sejam chamadas de políticas de valorização, muitas de suas ações e consequências têm contribuído para a desvalorização da carreira, principalmente por estarem ancoradas na concepção da gestão de resultados que praticamente desconsidera as condições de trabalho e a necessidade de consolidação de uma carreira estável.

Para os autores, dentre as estratégias colocadas em prática pelo governo mineiro, pode-se destacar: “centralidade dos profissionais da educação nos sistemas de ensino” no sentido da responsabilização; “premiação, em forma de 14º salário, aos servidores que atingiram suas metas”; não efetivação de ações referentes “à progressão e à remuneração na carreira” e aumento de contratos temporários; divulgação do Ideb nas escolas públicas por meio de placas fixadas nas fachadas das escolas; não cumprimento da Lei do Piso Salarial; estabelecimento “de avaliações de desempenho individual e institucional” (*Ibidem*, pp. 77-86). Em resumo,

A remuneração e o desenvolvimento da carreira profissional vêm sendo atrelados às metas estabelecidas pelo poder público, por meio de contratos, ou ‘acordos’, em detrimento de formas tradicionais de incentivo ao desenvolvimento profissional desses trabalhadores. Os planos de cargos e carreiras vêm sendo construídos sobre a base da meritocracia, valorizando avaliações que atrelam sucesso profissional aos índices de desempenho alcançados pelos estudantes nos testes padronizados (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 87).

Embora Duarte e Oliveira (2014) argumentem em suas últimas considerações que é preciso mudar os rumos dessa política, julgamos necessário aprofundar a crítica iniciada pelos autores. Eles afirmam haver um “certo descompasso” entre as atuais políticas de valorização da carreira docente e seus efeitos para a atratividade da carreira. Além disso, definem tais políticas como paradoxais, ao exigirem o profissionalismo dos professores e, ao mesmo tempo, não lhes oportunizarem condições de trabalho e salariais. De outro modo, pensamos que investir em salários e condições de trabalho não são os propósitos das políticas educacionais de base neoliberal, já que a ideia central é produzir mais gastando menos e que tal premissa faz parte de um modelo específico de profissionalização detidamente projetado, não se tratando apenas de um descompasso a ser retificado.

Em segundo lugar, para além dessas considerações, julgamos necessário não perder de vista o par dialético “profissionalização e proletarização” (ou precarização), cuja priorização do primeiro não resulta necessariamente no esvaziamento do segundo, dada a capacidade do capital de ressignificar e conciliar, no âmbito do discurso, noções aparentemente antagônicas.

Em suma, para o projeto dominante de educação que visa manter o modo de produção capitalista, a profissionalização e a precarização ou proletarização são conciliáveis. O produto desse processo pode ser representado pelos trabalhadores à deriva e com suas vidas invadidas pelo trabalho flexível, identificado por Sennett (2009). Dito de outra forma, conforme Martins e Duarte (2010, p. 21) “apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da ‘complexidade do mundo real’”. Essa concepção sustenta os caminhos apontados pela pedagogia empresarial para a solução dos problemas educacionais e dilemas da sala de aula que se distanciam da realidade social para aproximarem-se da autorreflexão sobre a prática.

Já sob os princípios um projeto de educação que priorize a formação humana, os referidos processos são antagônicos e inconciliáveis. Como produto dessa forma de conceber o trabalho docente seria a possibilidade de os professores formarem-se no sentido genérico e técnico, trabalharem sob condições que lhes permitam planejar, ensinar e avaliar dentro de



uma carga horária compatível às necessidades diárias do trabalho e, evidentemente, com remuneração que lhe permita prover uma vida digna.

Por fim, cabe deixar demarcada a relação entre os modelos de profissionalização e a identidade profissional do trabalhador docente. De forma genérica, a função do professor é a de prover a escolarização das novas gerações, seja para a emancipação, seja para a reprodução da ordem vigente. Por esse motivo, a formação de professores é um campo de disputas<sup>49</sup>, uma vez que o modelo profissionalizador hegemônico representa uma das dimensões do processo de constituição da identidade desses trabalhadores, já que incide sobre a personalidade dos mesmos.

### 2.3.3 A profissionalidade

A terceira e última ferramenta teórica que dimensiona o trabalho docente é a profissionalidade. Destacamos que durante a revisão de literatura sobre o referido conceito deparamo-nos com algumas dificuldades de referências do termo, cujo uso no campo de pesquisa parece ser recente. Para a delimitação teórica deste constructo, nos baseamos em Sacristan (1995), Sarmiento (1994), Lüdke e Boing (2004; 2010) e Roldão (2005). Identificamos que Nóvoa (1997) utilizou o termo, porém sem mais problematizações conceituais.

Sacristan (1995, p. 65)<sup>50</sup> define profissionalidade docente como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Dessa forma, é um conceito que deve ser sempre contextualizado. Assim sendo, “a essência da sua profissionalidade reside na relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos” (*Ibidem*, p. 74).

De acordo com Sarmiento (1994, p. 80), a profissionalidade se refere:

---

<sup>49</sup> Como exemplo do campo neoliberal, podemos citar a iniciativa do MEC, em outubro de 2017, ao lançar a Política Nacional de Formação Docente, na qual a baixa qualidade da formação docente foi diagnosticada e, como solução apresenta três linhas de ação: a residência pedagógica, com ênfase na articulação entre teoria e prática e formação em serviço; ampliação da UAB; e ampliação do Programa Universidade para Todos (Prouni), abrindo mercado para o setor privado. Essas informações estão disponíveis em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31/10/2017.

<sup>50</sup> Sacristan acredita que o trabalho docente seja uma semiprofissão, do ponto de vista sociológico, pois depende de coordenadas político-administrativas (Op. Cit., p. 71.). No entanto, discordamos de tal proposição.

[...] ao conjunto de valores e saberes e os respectivos princípios e modos operativos que integram o conjunto dos elementos participantes na definição dos critérios de competência dos professores, os quais são historicamente construídos, dinâmicos, sujeitos a debates de natureza política e ideológica e envolvidos em determinações que não são totalmente endógenas ao grupo profissional, mas dependem do estado, dos sistemas periciais, das instâncias de formação de professores.

Considerando também a profissionalidade como o modo contextual de exercer a profissão, Roldão (2005, pp. 108-109) delimita o conceito:

Falamos aqui de *profissionalidade* como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas. [...] Trata-se sim, na conceptualização da profissionalidade, de procurar caracterizar o que distingue, sociologicamente, uma *profissão*, relativamente a outros modos e tipos de actividades.

Pelo exposto, podemos dizer que as três formulações apresentadas são convergentes e associam a ideia de profissionalidade aos atributos sociais e científicos que permitem a identificação da profissão durante o seu exercício.

Referindo-se aos estudos de Bourdoncle; Mathey-Pierre (1995), Lüdke e Boing (2004) compreendem o conceito de profissionalidade como uma evolução da ideia de qualificação. Ao elaborarem o verbete profissionalidade docente, Lüdke e Boing (2010, s/p.) afirmam que o termo está “ainda em plena estruturação conceitual no domínio da sociologia das profissões”, sendo que “é uma ideia ligada a uma realidade em acelerada mutação”, que antecede, acompanha e precede a formação profissional. Enfim, para os autores,

A profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão. Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias (LÜDKE; BOING, 2010, s/p.).

É importante ponderar que Lüdke e Boing (2010) consideram duas dimensões da profissionalidade, “a afetiva e talentos pessoais”, que podemos sintetizar como individuais e a segunda dimensão referente à “construção social do trabalho”.

Tratamos até aqui de formulações conceituais que não se esgotam. Ademais, os autores mencionados também trouxeram discussões sobre os elementos constitutivos da profissionalidade docente. Sacristan (1995, p. 83) reitera que:

A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, acções e avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade [...]. A qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de seleccionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico.

Dessa forma, esses atributos podem ser identificados por quatro caracterizadores da profissionalidade, elencados por Roldão (2005, p. 109, grifos da autora). São eles:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Para a autora, quanto maior a aproximação ou o distanciamento desses descritores (o que varia conforme o contexto histórico, e acrescentamos o político-econômico baseado em relações de poder), maior ou menor será o estatuto de profissionalidade, ou, em outras palavras, maior será o nível de diferenciação da profissão e, julgamos também, que mais claro será seu modo de execução.

Além disso, a autora argumenta que a profissionalização seria o caminho para o alcance desse estatuto, sendo que “as dimensões do **poder** e do **controlo** dos professores sobre a acção docente têm sido sempre restritas neste grupo, o que constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como *profissionais* plenos” (ROLDÃO, 2005, p. 111, grifos da autora). Tal fato, segundo Roldão (2005), aproxima-os dos outros assalariados.

Porém, por motivos já expostos no item anterior, discordamos da associação direta entre profissionalização e aumento do controle e autonomia sobre o trabalho, uma vez que tal autonomia está subordinada às políticas governamentais. Basta considerarmos que os

professores da rede estadual de MG não foram consultados sobre tais políticas cujo foco é a contrarreforma. Ademais, as dimensões de poder são fruto das relações sociais nas quais os professores não representam o grupo dominante, sendo eles alvo das contrarreformas, porém, sem poder opinar sobre elas, como se representassem algo natural a ser seguido.

Para além das discussões apresentadas, entendemos, assim como Sacristan (1995), que os conceitos de profissionalidade e identidade profissional representam fenômenos diferentes, embora tal diferenciação não tenha sido apontada pelo autor. Concordamos com Roldão (2005), que destaca a existência dessa diferença, mas também sem desenvolver a assertiva.

No mesmo sentido, Alves e André (2013), ao analisarem a tensão ocasionada pelo Ideb e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) na constituição da profissionalidade dos professores, afirmam que o referido termo “passou a ser utilizado para qualificar o debate em situações nas quais o conceito de profissionalização, de profissionalismo e de identidade não eram suficientes” (ALVES; ANDRÉ, 2013, p. 3). Além disso, a profissionalidade “é afetada pelas condições de trabalho, os meios técnicos, o respeito, a remuneração, o prestígio e atração exercida pela profissão” (*Ibidem*, p. 4), considerando também as grandes diferenças que constituem as condições dos professores dos níveis e etapas da educação brasileira. Por fim, pode ser considerada “um estado constituído no interior de um coletivo situado num contexto social e cultural” (*Ibidem*, p. 5).

No mesmo sentido, para Gatti (2016, p. 168) a profissionalidade expressa as “condições de cada docente para o exercício do trabalho”. Martins e Duarte (2010, p. 28) ressaltam que a formação e o trabalho do professor devem ser reconhecidos verdadeiramente em sua complexidade, dada a função de humanização dos indivíduos e definem a profissionalidade como a “essência concreta” da prática do professor.

Enfim, ampliamos o entendimento do conceito de profissionalidade ao considerarmos que o mesmo expressa, além dos atributos distintivos da profissão, as condições concretas de trabalho e as perspectivas ideológicas que impactam a subjetividade e modos de pensar e agir desses profissionais no exercício profissional. Nesse sentido, a profissionalidade integra, juntamente com a profissionalização, outra dimensão da identidade profissional do trabalhador docente. Isso quer dizer que diferentes circunstâncias de profissionalidade podem potencializar ou restringir diferentes formas do professor lidar com a profissão, o conhecimento, a função do seu trabalho e as questões do cotidiano escolar.

### 2.3.4 Três categorias e um fenômeno

A diferenciação entre os conceitos analisados nessa seção é importante porque se nos ativermos somente à construção da identidade profissional do trabalhador docente ficará difícil encontrar elementos concretos que ajudem na compreensão do fenômeno aqui investigado.

Se analisarmos somente os processos de autoconstrução e regulação da profissionalização incorreremos no erro de desconsiderar o sujeito no processo, caindo na armadilha do determinismo engessado e perdendo a dimensão da atividade (ações e operações) do professor no exercício de seu trabalho.

Do mesmo modo, se nos ativermos somente ao conceito de profissionalidade, as propriedades da subjetividade adquiridas ao longo do processo, bem como as implicações da profissionalização que atuam sobre a consciência coletiva e individual, poderiam ser perdidos de vista.

Diante disso, os três conceitos discutidos nesta seção passarão a ser considerados categorias de análise, isto é, ferramentas teóricas, para dar conta do fenômeno na totalidade social ou concreta. Nesses termos, entendemos que a profissionalização e profissionalidade são dimensões que possibilitam a delimitação dos marcos da identidade profissional do trabalhador docente em um determinado contexto histórico.

A partir de Marx e Engels (1998), é possível compreender que a ideologia dominante de uma época se afirma como se fosse universal. A pedagogia gerencialista é um exemplo de ideologia dominante no campo das políticas educacionais fomentadas pelos organismos internacionais e grupos empresariais. Por isso, foi necessário, no capítulo 2, analisar os documentos orientadores produzidos por esses grupos, visando compreender a lógica que funda esse modo de pensar que visa influenciar modos de agir. Porém, somente essa dimensão não explica o fenômeno na totalidade. Importa também analisar as mediações pedagógicas que se realizam na práxis dos professores. Ademais, como destaca Iasi (2013, p. 71), em uma primeira análise sobre as experiências desses sujeitos, é de se esperar que “a forma imediata da consciência da classe trabalhadora seja a expressão da mesma consciência da burguesia” em função das relações de hegemonia. Assim, torna-se imperativo desenvolver as análises para além da expressão imediata de suas representações. Outro ponto fundamental se refere à concomitância da análise das relações e mediações constituídas no plano coletivo e no plano individual.

Dito de outra forma, não basta considerar separadamente o discurso ideológico da pedagogia gerencialista ou somente os dados coletados a partir dos pontos de vista dos professores. Um está imbricado no outro.

Acreditamos que as diferentes experiências de profissionalização e profissionalidade tencionam, contraditoriamente, os modos de pensar e agir na relação com o trabalho, sendo esse o cerne de nossa análise. Essas duas categorias permitem a delimitação, no plano teórico, dos elementos de mediação que ligam e conferem inteligibilidade às diferentes formas de pensar e agir conforme as experiências vividas pelos professores e o desvelamento da identidade profissional desse grupo social, na perspectiva do materialismo histórico dialético, que também é identidade de uma fração de classe.

Enfim, por meio dessas três categorias, pretendemos compreender a configuração do trabalho dos professores de AI e AF/EM da rede estadual de educação básica do município de SJDR.

### **3 A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A PROFISSIONALIZAÇÃO, AS CONDIÇÕES DE PROFISSIONALIDADE E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TRABALHADOR DOCENTE A PARTIR DE UM SURVEY**

As definições conceituais, as reflexões e análises contidas nos capítulos anteriores se constituem como a base para a interpretação dos dados empíricos de nossa pesquisa. O objetivo deste capítulo é o de analisar a configuração do *trabalho docente nos AI e nos AF/EM, na rede estadual de educação, em SJDR, com base nas categorias “profissionalização”, “profissionalidade docente” e de “identidade profissional do trabalhador docente”, considerando a inserção dos professores no contexto político educacional das contrarreformas educacionais ocorridas desde a década de 1990.*

O capítulo 1 explicitou os elementos concretos para a compreensão de como o processo de mundialização da educação, encabeçado por organismos internacionais (Unesco, OCDE e BM), influencia as políticas educacionais brasileiras e, mais especificamente, as do estado de MG. Assim, afirmamos que a mundialização é fenômeno intencional, dirigido pela classe empresarial do capital financeiro, cujos objetivos residem na manutenção das relações de dominação e de dependência dos países mais pobres com os países mais ricos, necessárias ao modo de produção capitalista. Como consequência, enquanto capital humano, as novas gerações que estão sendo formadas nas escolas deveriam ser submetidas a um processo de escolarização compatível com esse modelo produtivo.

Obviamente, essas políticas trazem implicações importantes para o trabalho do professor, tema do capítulo 2, cuja configuração vem sendo modificada. Como demonstrado, as categorias de análise discutidas no referido capítulo se relacionam ao conceito thompiano de experiência. Isso significa que todos os aspectos relacionados à configuração do trabalho docente são delineados por relações complexas, sempre mediadas, envolvendo o sujeito trabalhador, as políticas educacionais, as condições de trabalho e a formação no contexto das relações de poder e as relações sociais que se desenvolvem nos tempos e espaços históricos.

Assinalamos que a *identidade profissional do trabalhador docente* – um trabalhador especializado – possibilita-nos identificar as características específicas de uma profissão em um dado tempo e espaço e laços entre os pares que se reconhecem como integrantes da mesma atividade humana. Trata-se de uma construção social coletiva e em movimento, que

pode ser considerada uma expressão cultural, historicamente condicionada. Ademais, é delineada já nas primeiras experiências de escolarização até o exercício profissional, produzindo formas de pensar e agir profissionais. A partir da análise e crítica marxista ao conceito de identidade pós-moderno, defendemos a tese de que a profissionalização e profissionalidade são, para fins analíticos, dimensões que permitem a identificação dos elementos que compõem o fazer diário da identidade profissional do trabalhador docente. Isso ocorre porque a formação da personalidade do professorado é constituída pela consciência (social e individual) e atividade, o que produz diferenciações nas formas de pensar e agir desses sujeitos, conforme suas experiências de profissionalização e condições de profissionalidade. Ou seja, alterações no mundo objetivo impactam a imagem subjetiva que o professor possui sobre si mesmo e sobre o seu trabalho.

Nessa linha de análise, afirmamos que a *profissionalização* envolve uma projeção de expectativas do que deve ser um determinado trabalho em uma determinada sociedade, considerando as relações de poder. Com efeito, projetar a profissionalização significa afirmar uma determinada perspectiva de formação profissional (inicial e continuada) em detrimento de outras possibilidades. No campo educacional, a profissionalização é disputada na relação com os projetos de educação. Em outras palavras, a profissionalização docente é projetada pelos grupos sociais, inclusive pelos próprios profissionais, em relação ao que se acredita ser a função social da educação. No plano imediato, a profissionalização seria apenas um pré-requisito para que o indivíduo possa ser autorizado a lecionar em escolas regulares. Porém, no plano histórico, a ideia de profissionalização envolve o projeto ético-político que é delineado para a profissão, envolvendo lutas e resistências. Enfim, relaciona-se aos processos de trabalho de uma determinada forma de produção social, não se vinculando necessariamente à elevação da qualificação humana.

Definimos a *profissionalidade* como referência para expressar os atributos que compõem uma profissão em determinado momento histórico, em sua essência concreta. A profissionalidade, portanto, relaciona-se às condições reais nas quais os professores trabalham, sendo, na mesma perspectiva da profissionalização, uma dimensão que permite compreender a formação da identidade profissional. No plano imediato, as condições de trabalho dos professores são pouco problematizadas e até camufladas, como forma de não questionar os mecanismos que as produz de forma precária. No plano histórico, vimos que o trabalho docente, para ser analisado criticamente, deve considerar as condições objetivas no qual é realizado.



Ademais, é central para esta análise compreensão do conceito de trabalho real, a partir de Brito (2009, p. 453), a saber:

Aquilo que é posto em jogo pelo(s) trabalhador(es) para realizar o trabalho prescrito (tarefa). Logo, trata-se de uma resposta às imposições determinadas externamente, que são, ao mesmo tempo, apreendidas e modificadas pela ação do próprio trabalhador.

Ou seja, esse processo não pode ser diretamente observável dada a incompletude das prescrições, que não dão conta de tudo que implica o trabalho, ainda que este seja de execução de tarefas repetidas. “Portanto, a atividade do trabalho envolve estratégias de adaptação do prescrito às situações reais de trabalho, atravessadas pelas variabilidades e o acaso” (*Ibidem*, p. 454). Dessa forma, o discurso sobre a prática não é o espelho do trabalho real, que possui dimensão subjetiva e intersubjetiva. Isso ocorre porque o caráter inventivo do trabalhador ou grupo de trabalhadores é permanente, já que precisam renormatizar as normas para que o trabalho se concretize. Do mesmo modo, apenas a análise do trabalho real não dá conta do fenômeno. Isso porque os condicionamentos políticos, econômicos e sociais e a singularidade do cotidiano de trabalho e do trabalhador constituem a totalidade trabalho.

Em síntese, a profissionalização e profissionalidade docente são condicionados em termos políticos, econômicos e culturais num determinado espaço-tempo, com desdobramentos significativos para os processos pedagógicos escolares, implicando na função social da educação pública e na formação da identidade profissional do trabalhador docente. Acreditamos que ambas dimensionam o fenômeno da formação da identidade desses profissionais porque impactam nas condições objetivas dos professores, seus modos de pensar e agir, trazendo efeitos para a personalidade dos mesmos.

Em relação ao processo de mundialização da educação, chamamos a atenção para o fato de que os professores, mesmo sofrendo as pressões do projeto dominante de educação no Brasil e no mundo, também resistem a determinados aspectos do processo de reconfiguração do trabalho docente e produzem formas de pensar e agir alternativas.

Outro ponto que merece destaque é que as estruturas de carreiras e salários dos docentes no Brasil são marcadas pela heterogeneidade, principalmente se considerarmos os dois níveis de ensino que estruturam a educação brasileira. Basta assinalar que as diferenças entre as condições de vida e de trabalho dos professores da educação básica são muito

discrepantes se comparadas às dos professores da educação superior pública. Ademais, ainda que seja analisado o mesmo nível de educação, diferenças significativas serão encontradas.

Um dado que demonstra as diferenças acima tratadas é referente à problemática salarial, conforme demonstrado na tabela 1, na qual fica explícito o quanto os salários dos professores são variáveis, principalmente se comparados os dois níveis de ensino da educação brasileira.

**Tabela 1** – Informação sobre os salários pagos aos professores da rede pública brasileira, por nível de ensino.

Educação Básica		Formação mínima		Salário (40 horas)	Educação Superior	Formação mínima	Salário 40 horas e Dedicção Exclusiva (DE)			
							40h DE			
ETAPAS	Educação Infantil	Normal - Nível Médio		Piso R\$2455,35	Cursos Sequenciais		Graduação	R\$3117,22	R\$4446,41	
					Graduação	Bacharelado	Graduação	R\$3117,22	R\$4446,41	
	Licenciatura									
	Tecnólogo									
	Ensino Fundamental	1º ao 5º	Normal - Nível Médio	Piso R\$2455,35	Pós-graduação	Especialização	Especialização	R\$3527,88	R\$5129,80	
		6º ao 9º	Licenciatura Plena			Piso R\$2455,35	Mestrado	Mestrado	R\$4209,12	R\$6586,66
							Doutorado	Doutorado	R\$5697,61	R\$9570,41
	Ensino Médio (inclusive o EM de nível técnico)	Base Comum	Licenciatura Plena	Piso R\$2455,35	Cursos de extensão	Graduação		R\$3117,22	R\$4446,41	
		Disciplinas técnicas	Notório saber	?						

**Nota:** A prefeitura de São João del-Rei não paga o piso proporcional para 24 horas (R\$1379,28), sendo que o salário é de aproximadamente R\$1230,00. Já na rede estadual mineira há uma meta de que o piso integral seja pago para jornada de 24 horas semanais, até 2018. Atualmente o salário inicial na rede estadual é de R\$1620,62 para 24 horas semanais.

**Fonte:** Adaptação, elaborada pela autora, a partir de dados disponíveis em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 24/09/2018

Assim, observando somente a educação básica, notaremos a discrepância entre os salários dos professores das redes municipais e estaduais. Cabe acrescentar que o mesmo ocorre com os planos de carreira utilizados por cada rede de ensino. Ou seja, a profissão docente, no Brasil, é marcada por diferenças significativas nas condições salariais, de carreira e de infraestrutura.

Enfim, a partir de tudo o que foi discutido nos capítulos 1 e 2, consideramos que o processo de profissionalização e as condições de profissionalidade conduzidos pelas políticas educacionais mineiras produzem efeitos sobre a formação da personalidade dos indivíduos e da identidade profissional dos trabalhadores docentes e impactam na configuração do trabalho docente.

Ancorados pelas categorias do método do materialismo histórico-dialético (totalidade, historicidade, movimento, mediação e contradição), foram analisados os índices produzidos a partir da realização de um *survey*, referentes às experiências de profissionalização, às condições de profissionalidade e às concepções sobre a profissão de uma amostra de professores que atuam nos AI e AF/EM da rede estadual de SJDR. Dessa forma, especificamente neste capítulo, buscamos compreender:

- Quais experiências de profissionalização e profissionalidade comprovadamente influenciam as formas de pensar e agir dos professores?
- Quais elementos podem ser destacados como indicadores de identificação profissional entre os investigados?

A partir das questões enunciadas acima, o plano de exposição do capítulo foi assim organizado:

- a) explanação sobre o processo construção teórica e metodológica da pesquisa de campo e sobre o universo investigativo, que abarca a elaboração do instrumento de coleta, a amostragem, a organização e a análise dos dados;
- b) a apresentação geral dos dados coletados, organizados a partir das variáveis contextuais expressas no quadro 1;
- c) análise e discussão sobre como as experiências de profissionalização interferem nos modos de pensar e agir dos professores investigados, organizada a partir das hipóteses alternativas confirmadas na relação com a variável de controle “tipo de instituição de formação – pública ou privada”, por meio de teste estatístico, da categoria profissionalização, expressas no quadro 2;

- d) análise e discussão sobre como as experiências de profissionalidade interferem nos modos de pensar e agir dos professores investigados, organizada a partir das hipóteses alternativas confirmadas na relação com a variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”, por meio de teste estatístico, da categoria profissionalidade, expressas no quadro 3;
- e) discussão sobre o campo de disputas que envolve a mensuração da carga horária de trabalho do professor, baseada nos dados sobre a carga horária semanal trabalhada pelos professores, por etapa em que lecionam e por número de cargos;
- f) por fim, análise e discussão sobre o que os professores pensam a respeito da profissão, organizada a partir das variáveis sobre as concepções dos professores, expressas no quadro 5.

### **3.1 O desenho da pesquisa: amostra, instrumento, coleta de dados, processamento e análise/modelo de elaboração**

Os professores da educação básica da rede estadual de SJDR constituem o universo desta pesquisa ou “a agregação teórica e hipotética de todos os elementos definidos” (BABBIE, 1999, p. 121) neste *survey*. Dessa forma, cada professor é entendido como “a unidade sobre a qual a informação é coletada” (*Ibidem*, p. 121), ou seja, um elemento que integra esse universo. Cada elemento é uma unidade de análise, que, em conjunto, constitui a amostra do *survey*. Essa amostra foi selecionada a partir de uma lista de escolas do município de SJDR, também chamada de “moldura de amostragem” (*Ibidem*, p. 123). A opção pelo referido município como *locus* da pesquisa deve-se ao fato dele ser representativo da população geral investigada, uma vez que possui 14 escolas estaduais<sup>51</sup> que oferecem a educação básica regular, com total de 503 professores, conforme tabela 2, e, ainda, por sediar uma SRE, órgão regulador do governo estadual. Por questões éticas que envolvem o anonimato dos investigados, as escolas serão identificadas por letras.

---

<sup>51</sup> Não foram consideradas, para efeitos da pesquisa, o Conservatório Estadual de Música, o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) e as escolas inseridas no sistema prisional e socioeducativo, por não se destinarem a alunos do ensino regular.

**Tabela 2** – Quantitativo de professores que lecionam na educação básica da rede estadual, por etapa e tipo de vínculo.

Escola Estadual	Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio		Total
	Efetivos	Designados	Efetivos	Designados	Efetivos	Designados	
A	4	5	6	9	-	-	24
B	15	7	-	-	-	-	22
C	7	5	7	17	-	-	36
D	2	6	5	6	1	6	26
E	5	5	8	10	-	-	28
F	19	7	-	-	-	-	26
G	5	2	7	10	-	9	33
H	-	-	26	3	11	3	41
I	-	-	11	5	13	11	42
J	-	-	12	6	10	17	45
K	10	9	20	18	26	7	90
L	1	-	6	7	-	6	20
M	4	10	16	9	3	4	46
N	7	1	10	6	-	-	24
<b>Total:</b>	79	55	134	106	64	63	503

**Fonte:** Adaptação, elaborada pela autora, a partir de informações fornecidas pelo Setor de Pessoal da SRE de SJDR, em maio de 2017.

Assim, quaisquer professores regentes de todas as escolas apresentadas na tabela acima, por trabalharem na rede estadual e lecionarem para os AI, AF e/ou EM, atendiam ao nosso recorte para participação na pesquisa, cabendo, nesse caso, a definição de critérios de seleção dos elementos da amostra.

O método de amostragem utilizado foi a não probabilística (ou não aleatória), sendo que o critério de escolha da amostra de escolas participantes foi por conveniência (FÁVERO, *et al.*, 2009), já que quaisquer integrantes da população total de 503 professores, distribuídos nas 14 escolas, estariam aptos a participarem da pesquisa. Conforme Babbie (1999, p. 153), nesse tipo de amostragem, “pode-se selecionar a amostra baseado no próprio conhecimento da população e dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa”. Ademais,

As escolas são ideais para desenvolver a pesquisa de survey: os entrevistados são articulados, conhecem questionários, são fáceis de enumerar e amostrar, e os questionários podem ser administrados em condições controladas na sala de aula (BABBIE, 1999, p. 88).

Dessa forma, a seleção das escolas foi feita de modo que: a) mais de 50% do quantitativo absoluto de escolas presentes na moldura de amostragem compusesse a amostra, buscando maior abrangência dos dados; b) as localizações geográficas das escolas fossem

variadas, tendo em vista abarcar diferentes bairros da cidade; c) que, no conjunto final, houvesse um quantitativo equilibrado entre os subgrupos de professores dos AI e dos AF/EM. A partir desses critérios, oito escolas foram selecionadas.

Esclarecemos, também, que as escolas selecionadas possuem diferentes características quanto às etapas da educação básica que ofertam. As escolas B e F possuem somente turmas do 1º ao 5º anos do EF. As escolas A, C e E ofertam o EF completo (1º ao 9º anos). As escolas D e G ofertam o EF completo e o EM. E a escola H possui turmas do 6º ao 9º anos e EM.

Do ponto de vista estatístico, o tamanho da amostra, para um grau de confiabilidade de 90% e erro amostral de até 5%, deve ser de 176 respondentes para a população investigada (FÁVERO, *et al.*, 2009). Nesse processo, chegamos à amostra de oito escolas com população de 236 professores. Julgamos esse número suficiente para alcançarmos o grau de confiabilidade de no mínimo 90%, já que sabíamos que no decorrer da aplicação nem todos os professores responderiam ao instrumento. Por questões éticas já mencionadas os nomes das escolas são fictícios, sendo, doravante, nomeadas como Escola A, B, C, D, E, F, G e H.

A amostra da pesquisa abarcou os professores da rede estadual que lecionaram nos AI, AF e/ou EM no ano de 2017. Foram excluídos da amostra professores ocupantes de cargos administrativos (diretores, vice-diretores e bibliotecários) na data da aplicação do *survey*. Esse critério de exclusão foi adotado uma vez que nos interessava somente os professores regentes de aulas no referido ano letivo.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário impresso, composto por 34 perguntas, conforme apêndice A. A elaboração das perguntas foi fundamentada: a) na apresentação e análise de evidências que demonstraram as relações entre o processo de mundialização da educação e as políticas educacionais do estado de MG; b) na delimitação conceitual sobre a formação da identidade profissional do trabalhador docente, profissionalização e profissionalidade, conforme os estudos desenvolvidos no capítulo 2. Esses conceitos, neste capítulo, passaram a ser operacionalizados como categorias de análise ou ferramentas teóricas que permitem a compreensão da realidade. Cabe esclarecer também que essa metodologia atendeu a fins didático-analíticos, não pode ser entendida como algo engessado, sendo que uma mesma pergunta pode trazer dados relevantes sobre mais de uma categoria de análise; c) no diálogo com as reflexões sobre resultados de pesquisas sobre os professores da educação básica no Brasil, principalmente a realizada pelo grupo Gestrado/UFMG.

Portanto, incorporamos no questionário a base conceitual desenvolvida na tese e os elementos que compõem as políticas educacionais mundializadas, com a finalidade de verificar se os mesmos estão presentes no cotidiano dos professores.

Por fim, realizamos o teste piloto<sup>52</sup>, a partir do qual alguns detalhes foram acertados, chegando assim à versão utilizada na pesquisa.

A partir dessas delimitações, passamos ao processo de coleta de dados<sup>53</sup> dos questionários. O número de questões a serem respondidas demandaria, de acordo com o teste piloto, em torno de 40 minutos de cada professor. Por esse motivo, a estratégia de aplicação adotada foi:

- Contato, por telefone, com os diretores das escolas da amostra procedendo à explicação dos objetivos da pesquisa, disponibilização do instrumento de coleta de dados e solicitação de autorização para convidar os professores que lecionam nos AI e AF/EM a participarem da pesquisa e responderem ao questionário durante a reunião de módulo II<sup>54</sup>;
- Após autorização do diretor, agendamento de data e horário da aplicação, incluindo essa atividade na pauta do módulo II;
- Aplicação do instrumento, em dias e horários definidos pelas escolas. Para a aplicação eu me apresentei como doutoranda em educação ao grupo de professores presentes na reunião, expliquei os objetivos da pesquisa e questões de ordem ética quanto aos dados e convidei-os a participarem. Os que aceitaram assinaram o TCLE e procederam ao preenchimento do instrumento.

Todos os diretores das escolas selecionadas para a amostra deram o aceite e disponibilizaram o tempo solicitado para a pesquisa. Devido à dificuldade de agendamento dessas reuniões, foram necessários três meses (julho a setembro de 2017) para a conclusão da aplicação do instrumento.

Algumas informações de como foi o momento em que os professores responderam ao questionário merecem ser destacadas. Diferenças entre os professores de AI e AF/EM já puderam ser percebidas nesse ponto da pesquisa. Embora não tenha sido alvo de mensuração

---

<sup>52</sup> O teste piloto foi realizado com o objetivo de validar o instrumento, buscando identificar se as questões estavam claras ao entrevistado. A partir dele foram feitos ajustes e chegamos à versão final do questionário.

<sup>53</sup> O projeto de pesquisa e o questionário foram submetidos à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, via Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável nº 2.164.287.

<sup>54</sup> O módulo II é o momento de reuniões coletivas e de presença obrigatória, que são contabilizadas na carga horária remunerada dos professores da rede estadual.



precisa, foi notório que o tempo médio utilizado pelos professores dos AI para redigirem suas respostas foi superior ao dos professores dos AF/EM. Dessa forma, o primeiro grupo tendeu a uma prolixidade nas respostas dissertativas. Em uma única escola (de AF/EM), a reunião de módulo II foi realizada no sábado pela manhã e, nessa ocasião, os professores gastaram mais tempo para responder (em torno de 1 hora e 20 minutos, excluindo a parte de convite, explicação sobre os objetivos da pesquisa e assinatura do TCLE). As demais aplicações foram em dias de semana, às 18h, em aproximadamente 1 hora todo o trâmite era concluído.

No geral, os diretores, vice-diretores e/ou supervisores que coordenavam a pauta da reunião de módulo II foram pacientes para aguardar os últimos professores entregarem os seus questionários. Em duas das oito escolas o diretor ou supervisor pediu para ler o instrumento enquanto os professores respondiam. Em seis escolas professores me procuraram, ao final da aplicação, para saberem mais sobre a pesquisa e fazer perguntas ou desabafos sobre a atual situação da educação no Brasil.

Os questionários coletados passaram por uma primeira triagem para a identificação de inconsistências. Dos 207 questionários respondidos, 4 foram descartados pois tiveram mais de 50% de questões em branco, sendo que o total da amostra validada foi de 203 professores, correspondendo a 40,5% do total da população de professores regentes da rede estadual regular de SJDR. Ao final, alcançamos o seguinte quadro:

**Tabela 3** – Quantitativo de professores participantes da pesquisa, por escola selecionada para a amostra.

<b>Escola Estadual</b>	<b>Total de docentes</b>	<b>Amostra Validada</b>
A	24	23
B	22	22
C	36	32
D	26	26
E	28	19
F	26	26
G	33	30
H	41	25
<b>Total:</b>	<b>236</b>	<b>203</b>

**Fonte:** Elaboração da autora.

À medida que era concluído o trabalho de aplicação de questionários em cada escola, fomos procedendo ao **processamento** dos dados do *survey*. Porém, essa etapa da pesquisa não se restringiu à mera transposição de respostas para uma planilha. Nesse momento, as

perguntas que compuseram o questionário passaram a ser consideradas variáveis de pesquisa, sendo classificadas em métricas (quantitativas, que permitem a identificação de correlações estatísticas) e não métricas (qualitativas ou categóricas, que permitem a identificação de associações estatísticas). O índice de respostas em branco, considerando as variáveis métricas e não métricas, foi de 0,14%. Já o índice de respostas em branco, nas questões dissertativas, foi de 11,37%.



Diante desta gama de dados e variáveis, optamos por organizar a análise da seguinte forma, porém não necessariamente nesta ordem:

a) análise estatística descritiva univariada, que tem a finalidade de “*descrever a amostra do survey e, por extensão, a população da qual foi extraída*” (BABBIE, 1999, p. 344, grifos do autor), utilizada em relação aos dados contextuais obtidos sobre os professores, expostos por meio de gráficos e quadros;

b) análise estatística bi e multivariada caracterizada, respectivamente, pela utilização de duas e três (ou mais) medidas de interesse comparadas simultaneamente, permitindo a interpretação dos efeitos por meio da inter-relação de diferentes variáveis (FÁVERO *et al.*, 2009), foi utilizada em relação aos dados mais específicos, expostos por meio de gráficos, quadros e tabelas de referência cruzada, uma vez que “*objetiva temas explicativos*” (BABBIE, 1999, p. 344). Desse modo, para além da descrição dos dados estatísticos, diferentes variáveis foram combinadas e testadas com o intuito de identificar relações de dependência entre elas, o que permitiu uma interpretação mais aprofundada do fenômeno. Ou seja, a análise de dados de pesquisas envolve escolhas e requer engenhosidade por parte dos pesquisadores (BABBIE, 1999). Diante de uma gama de variáveis, foi necessária a construção de um modelo de elaboração, ou seja, um “*método lógico para entender relações causais entre variáveis*” (BABBIE, 1999, p. 502) que viabilize “*o entendimento da relação entre duas variáveis através da introdução controlada de outras variáveis*” (*Ibidem*, p. 366). Para este fim, foi utilizado o teste qui-quadrado, por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). O teste qui-quadrado possibilita verificar a existência de associações entre variáveis nominais. De caráter não-paramétrico (ou seja, não depende de parâmetros populacionais), é utilizado para testar se determinada hipótese é nula (significando que não há relação estatisticamente comprovada entre variáveis analisadas) ou se é alternativa (significando que há relação estatisticamente comprovada entre as variáveis). A hipótese nula é aquela que não apresenta discrepâncias nas respostas dos diferentes grupos analisados, indicando que as variáveis testadas são independentes entre si e que não há associações estatisticamente comprovadas. A

título de exemplo, se realizarmos o teste qui-quadrado com as variáveis *sexo* e *cursos de pós-graduação* e o resultado do cálculo for nulo ( $> 0,05\%$ ), isso indicará que o fato do professor ser do sexo feminino ou masculino não tem associação com a realização de cursos de pós-graduação. Já a hipótese alternativa é aquela que apresenta discrepâncias nas respostas dos grupos analisados, o que indicará a existência de dependência entre as variáveis testadas, havendo associações estatisticamente comprovadas entre elas (FÁVERO *et al.*, 2009). Utilizando o mesmo exemplo, se o teste qui-quadrado para as variáveis *sexo* e *cursos de pós-graduação* tiver resultado alternativo confirmado ( $< 0,05\%$ ), indicará que o fato do professor ser do sexo masculino ou feminino incide na posse ou não de determinado tipo de pós-graduação, havendo relação de dependência e trazendo implicações para a interpretação do dado. Mais adiante, no decorrer das análises, serão explicitados os resultados desses testes;

**Figura 1** – Modelo de elaboração da análise multivariada.

<b>Categoria</b>	<b>Variável de controle</b>		<b>Quantitativo de variáveis com hipóteses alternativas confirmadas</b>	
				
		Submissão ao teste qui-quadrado com as demais variáveis nominais do instrumento de coleta de dados.		
<b>Profissionalização</b>	Tipo de instituição de formação – pública ou privada		7 (conforme quadro 2)	Análise das associações estatísticas.
<b>Profissionalidade</b>	Tipo de vínculo – efetivo ou contratado		10 (conforme quadro 3)	

**Fonte:** Elaboração da autora.

c) e, por fim, a análise de conteúdo das questões dissertativas, cujos dados foram categorizados e expostos por meio de gráficos, tabelas e excertos. O objetivo desse tipo de análise é manipular “mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 52). A categorização das respostas consistiu em duas etapas: “o *inventário*: isolar os elementos; a *classificação*: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 2016, p. 148, grifos da autora). Dessa forma, na primeira etapa, todas as respostas dissertativas foram reunidas e analisadas por questão, com o objetivo de identificar ou inventariar os elementos temáticos presentes nas mesmas. Esses elementos, na segunda etapa, foram diferenciados por cores, que, em conjunto, deram origem a uma legenda contendo os subtemas das respostas. Essa legenda possibilitou a contagem de ocorrências ou escores em que os elementos identificados nas respostas apareceram no conjunto de dados e a elaboração de gráficos de síntese das mesmas. Os critérios de elaboração da legenda para cada pergunta dissertativa serão apresentados na seção 3.5.

Guiados por esse modelo de análise, foi possível proceder à interpretação dos dados, tema das próximas seções.

### **3.2 Informações contextuais sobre os sujeitos da pesquisa**

Esta seção tem o objetivo de apresentar a descrição dos dados referentes às variáveis que trazem informações iniciais sobre quem são os sujeitos investigados, conforme quadro 1. Com vistas a estabelecer um parâmetro, essas informações foram comparadas aos microdados do censo escolar (2016). O tipo de análise feita foi a univariada, pela qual foram produzidos índices sobre a população do *survey*.

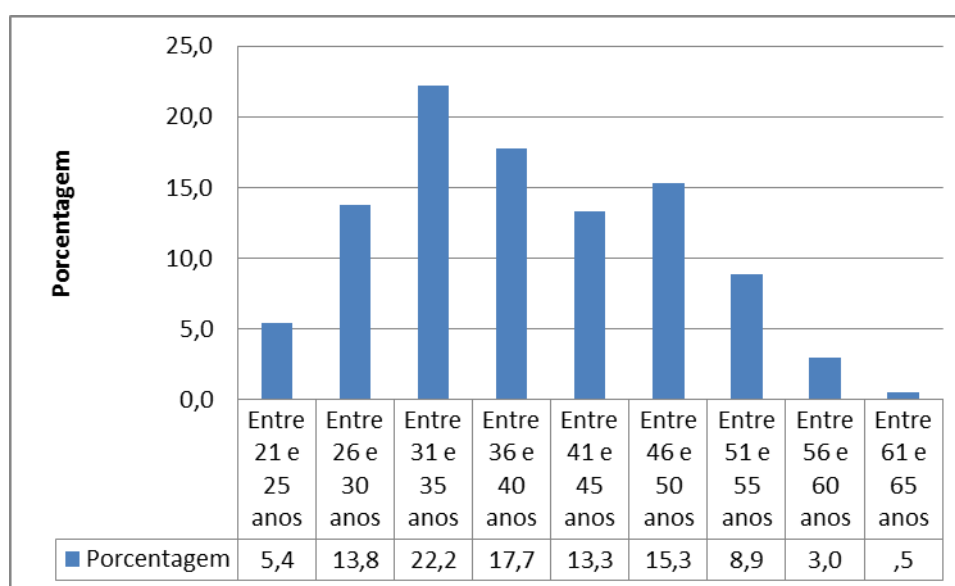
**Quadro 1** – Variáveis contextuais e respectivas questões do instrumento de coleta dados.

Variável	Questão(ões) do instrumento
Sexo	1
Faixa etária	2
Faixa de tempo de trabalho na rede estadual	6
Atuação em outras redes de ensino	7
Número de cargos de professor	4 e 6
Exerce outra atividade remunerada	8
Vínculo do cargo na rede estadual	4
Formação Inicial	15
Pós-graduação	16

Fonte: Elaboração da autora.

Dentre os 203 professores da amostra, 83,3% são do sexo feminino e 16,7% do sexo masculino. De acordo com os microdados do censo 2016<sup>55</sup>, no Brasil, 69,2% dos docentes são do sexo feminino. Mais especificamente, a presença feminina nos AI é de 98,1%, sendo que esse número cai nos AF/EM para 67,7%. Esse dado indica a presença maciça da mulher ocupando essa profissão no nível básico de ensino, que traz consigo marcas históricas e sociais referentes à desigualdade de gênero.

Sobre a faixa etária dos professores investigados, vejamos a figura 2:

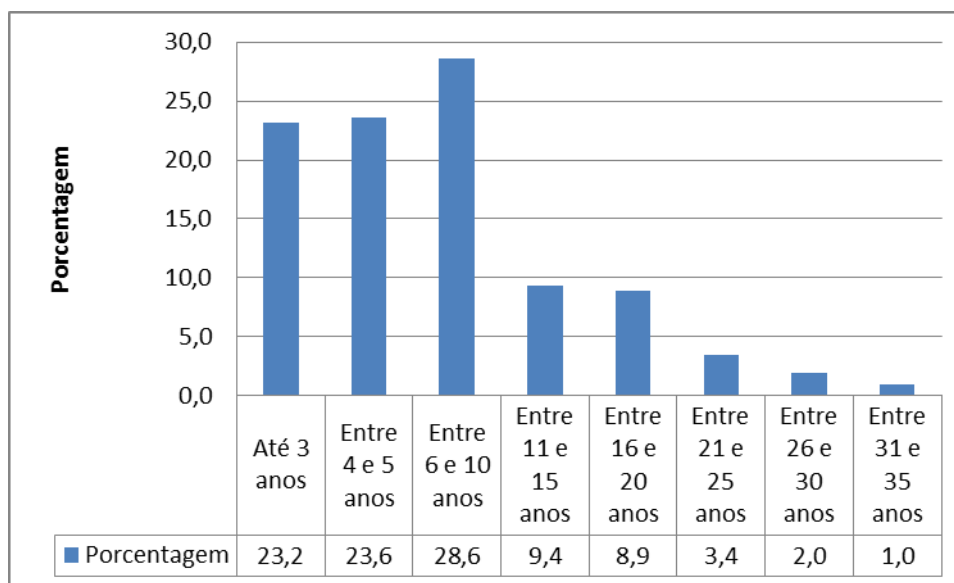
**Figura 2** – Distribuição geral de professores por faixa etária.

Fonte: Elaboração da autora.

<sup>55</sup> Os microdados do Censo 2016 estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 10/10/2017.

A faixa etária mais representativa entre os professores entrevistados está entre 31 e 40 anos, como demonstrado na figura 2. Esse dado confirma a média de idade entre os docentes brasileiros que é de 39,41 anos, segundo microdados do Censo 2016. Vejamos também os índices sobre o tempo de trabalho na rede estadual, expostos na figura que segue:

**Figura 3** – Distribuição geral de professores por faixa de tempo de trabalho na rede estadual.



**Fonte:** Elaboração da autora.

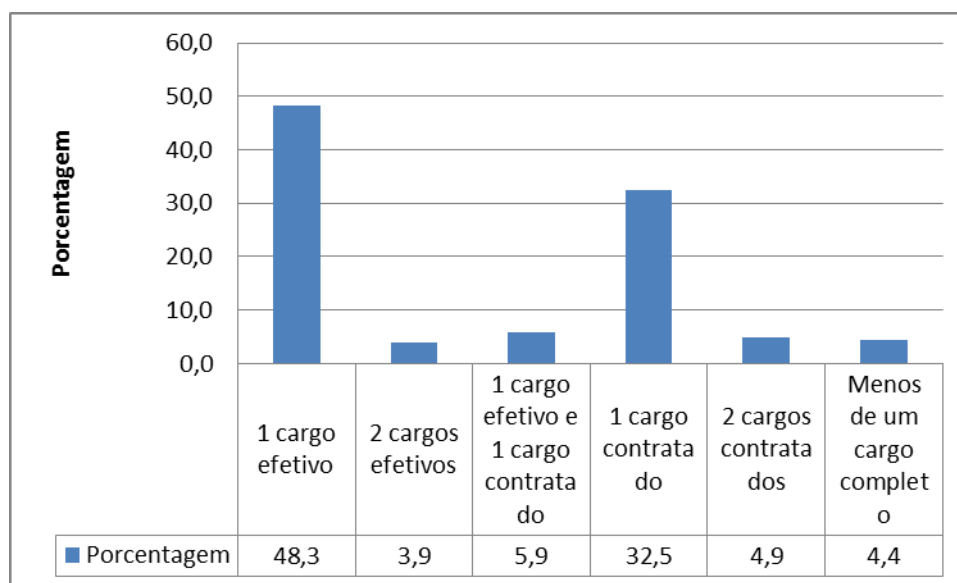
Conforme dados da figura 3, 53,3% dos professores trabalham na rede há pelo menos seis anos (desde 2011). Isso nos permite inferir que a maior parte dos sujeitos investigados ingressou na rede estadual mineira nos governos Aécio Neves (2004-2010) e governo Antonio Anastasia (2010-2014), vivenciando, portanto, o acirramento das políticas de “choque de gestão” e seus desdobramentos, já especificadas nos respectivos PMDI.

A maioria dos professores investigados (69,5%) trabalha exclusivamente na rede estadual, sendo que 20,7% possui outro cargo de professor na rede municipal, 9,4% na rede particular e 0,5% em ambas. Consideradas as três redes de ensino (estadual, municipal e particular), 56,1% detém cargo único de professor, 41,9% ocupa dois cargos e 2% possui jornada tripla, com três cargos. Nenhum professor trabalha na rede federal de educação básica. Ademais, 79,3% dos professores afirmaram não exercer outra atividade remunerada.

Assim, uma particularidade foi identificada. Lecionar em mais de uma escola é rotina para quase a metade dos docentes investigados, enquanto, no contexto brasileiro, 78,3% dos docentes trabalham em uma única escola, segundo microdados do Censo 2016.

Considerando somente a rede estadual, a figura 4 expressa a variação de quantidade de cargos e tipo de vínculos dos professores da amostra:

**Figura 4** – Distribuição de professores por quantidade de cargos e tipo de vínculo (efetivo e/ou contratado).



**Fonte:** Elaboração da autora.

Em relação ao tipo de vínculo do cargo na rede estadual, 58,1% dos professores possuem pelo menos um cargo efetivo. Assim, merece destaque o índice significativo de professores detentores exclusivamente de cargos contratados (41,9%).

Em relação à formação inicial, 69% dos investigados cursaram a graduação em instituição pública e 31% em instituição particular. Todos possuem curso superior, sendo 97,5% com licenciatura.

Esse dado é particular do município de SJDR, já que a média nacional de formação em instituição particular é de 47,17%, segundo microdados do Censo 2016. E ainda, segundo a mesma base de dados, 77,5% dos professores brasileiros possuem curso superior completo, sendo 90% licenciatura.

A explicação para essa especificidade reside no fato de SJDR sediar, desde 1976, a Fundação de Ensino Superior de SJDR (Funrei), que passou ao *status* de universidade (UFSJ) em 2002. É a principal instituição universitária do município e, no campo da formação de

professores, possui 11 cursos de licenciatura presenciais e 3 a distância<sup>56</sup>. Recentemente, o município também passou a sediar um dos *campi* do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais que oferece um curso de licenciatura<sup>57</sup>, desde 2012. Ademais, a rede privada de ensino superior também se faz presente em SJDR. Dois estabelecimentos oferecem cursos de licenciaturas. São eles: *campus* da Universidade Presidente Antônio Carlos, o Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves<sup>58</sup>, desde o ano 2000 e a Fundação Presidente Antônio Carlos<sup>59</sup>, que funcionou entre 2012 e 2014.

As instituições públicas, com destaque para a UFSJ, assumem a centralidade na oferta de licenciaturas, permitindo que os dados de SJDR sejam diferenciados da realidade brasileira.

Outra particularidade foi identificada por meio da análise da variável pós-graduação, cuja porcentagem entre os professores é de 64%. Os dados do Censo 2016 indicam um percentual menor de professores que possuem pós-graduação, de 42,1%. Porém, nos dois cenários, a maioria absoluta pós-graduada possui título de especialista *lato sensu*. Ainda segundo microdados do Censo 2016, 0,3% dos docentes da educação básica possuem doutorado, 3,3% possuem mestrado e 40,1 possuem especialização. Nesta pesquisa os índices são, respectivamente, 0,5%, 5,4% e 58,1%.

Ou seja, também na variável pós-graduação, os índices de SJDR se destacam frente aos dados nacionais em decorrência, principalmente, da atuação das instituições públicas. A UFSJ oferece 5 cursos de especialização a distância na área da educação e o Mestrado em Educação, desde o ano de 2008 e o IF Sudeste MG – *campus* SJDR oferece uma especialização presencial na área da educação, iniciada em 2016. Há também, na rede privada, a Universidade Presidente Antônio Carlos, que possui um curso de especialização presencial.

Se dividirmos a amostra em dois subgrupos, o de professores que lecionam nos AI, que correspondem a 51,2% ou 104 professores em número absoluto e o de professores que lecionam nos AF/EM, representam 48,8% da amostra ou 99 professores teremos os índices a seguir sobre a formação.

---

<sup>56</sup> Os cursos de licenciatura presenciais são em: Ciências Biológicas noturno; Educação Física integral; Física noturno; Física integral; Geografia noturno; História noturno; Letras noturno; Matemática noturno; Música integral; Pedagogia noturno; Química noturno e Teatro noturno. Os cursos a distância são em Pedagogia, Filosofia e Matemática.

<sup>57</sup> A instituição oferece o curso de licenciatura presencial em Letras.

<sup>58</sup> A instituição oferece curso de licenciatura em Pedagogia e Educação Física, ambos presenciais.

<sup>59</sup> A instituição ofertou o curso Normal Superior e licenciatura em Educação Física.



**Tabela 4** – Índices sobre a formação dos professores por etapa em que lecionam (AI e EF/EM).

Etapas em que lecionam	Possui licenciatura		Possui pós-graduação		Participação em cursos de formação continuada nos últimos 5 anos	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
AI	100%	-	69,2%	30,8%	59,6%	40,4%
AF/EM	97,5%	2,5%	58,6%	41,4%	28,3%	71,7%

**Fonte:** Elaboração da autora.

Majoritariamente licenciados, as primeiras distinções entre os professores aparecem em relação tanto à pós-graduação quanto à formação continuada, cujos índices são superiores entre os professores dos AI.

Enfim, tanto no caso da formação inicial quanto da pós-graduação, o fato do município investigado possuir duas instituições públicas de ensino superior e, secundariamente, duas particulares, se comparado à situação do Brasil, interfere positivamente no índice de formação dos docentes. Sobre quem são os professores investigados, podemos dizer que, com maioria absoluta de mulheres, o conjunto de professores possui idade entre 30 e 40 anos, investem as energias, tempo e estudo na carreira, de forma exclusiva, há pelo menos 6 anos e, por isso, estão condicionados às políticas educacionais mineiras. O quantitativo de professores com contratos temporários (41,9%) é significativo, levando em consideração que esse tipo de vínculo possui os traços da precarização do trabalho já discutidos. Por fim, são detentores de curso de licenciatura e pós-graduação (principalmente a especialização *lato sensu*).

Ademais, os dados até aqui apresentados revelam alguns aspectos particulares dos sujeitos de nossa pesquisa, se comparados ao contexto brasileiro: número expressivo de mulheres, o impacto da UFSJ na formação inicial e na pós-graduação dos professores e o alto índice de professores com dois cargos ou mais, visando complementar a renda.

### **3.3 Efeitos das experiências de profissionalização nos modos de pensar e agir dos professores: as implicações da formação em instituições públicas e em instituições privadas**

A partir do entendimento de que o processo de profissionalização dimensiona a formação da personalidade dos indivíduos e da identidade profissional dos trabalhadores docentes, analisaremos, doravante, os aspectos que o caracterizam.

Assim, a questão que norteia esta seção é: *quais os efeitos nos modos de pensar e agir dos professores podem ser identificados a partir das associações entre as variáveis que buscaram mensurar a categoria profissionalização?*

De início, importa destacar que, no plano concreto, esse processo de formação pode ocorrer em instituições públicas ou privadas e tal fato tem implicações para as formas de pensar e agir dos professores. Então, a partir da análise preliminar dos questionários, foi elaborada a hipótese alternativa de que existem associações entre o tipo de instituição de formação e as respostas dadas pelos sujeitos investigados às diferentes questões. Tais associações são a chave para o entendimento de como o processo de profissionalização conforma a personalidade dos indivíduos e a identidade profissional do trabalhador docente.

Visando tecer respostas a tal questionamento, testamos se havia associação estatística entre a variável de controle “tipo de instituição de formação – pública ou privada” e as demais variáveis nominais do questionário, cujos resultados positivos para as hipóteses alternativas estão abaixo relacionados.

**Quadro 2** – Variáveis da categoria profissionalização com hipótese alternativa comprovada e respectivas questões do instrumento de coleta dados.

<b>Variável de controle: tipo de instituição – pública ou privada</b>		
<b>Variável</b>	<b>Questão do instrumento</b>	<b>Hipótese alternativa comprovada</b>
Faixa etária	2	Há relação de dependência entre a faixa etária dos professores e o tipo de instituição em que estudaram – pública ou privada.
Tempo de trabalho na rede estadual	6	Há relação de dependência entre o tempo de trabalho dos professores e o tipo de instituição em que estudaram – pública ou privada.
Cursos de pós-graduação	16	Há relação de dependência entre os índices de formação em cursos de pós-graduação dos professores e o tipo de instituição em que estudaram – pública ou privada.
Pós-graduação: Maior titulação	16	Há relação de dependência entre os índices de titulação dos professores e o tipo de instituição em que estudaram – pública ou privada.
Cursos de formação continuada	17	Há relação de dependência entre os índices de participação dos professores em cursos de formação continuada e o tipo de instituição em que estudaram – pública ou privada.
Adesão à última greve	10	Há relação de dependência entre os índices de adesão à última greve pelos professores e o tipo de instituição em que estudaram – pública ou privada.
Possui cargo efetivo	4	Há relação de dependência entre o fato do professor ser efetivo ou contratado e o tipo de instituição em que estudaram – pública ou privada.

**Fonte:** Elaboração da autora.

Dessa forma, as variáveis que obtiveram a hipótese alternativa confirmada no teste qui-quadrado serão problematizadas a seguir.

**a) as faixas etárias e o tempo de trabalho na rede estadual na relação com o tipo de instituição de formação – pública ou privada**

Na seção anterior, vimos que a maioria dos professores investigados, tanto dos AI quanto dos AF/EM, cursaram a graduação em instituição pública. A tabela 5 retoma esses dados de forma a especificar as etapas em que lecionam.

**Tabela 5** – Distribuição de professores por etapa em que lecionam e por tipo de instituição de formação – pública ou privada.

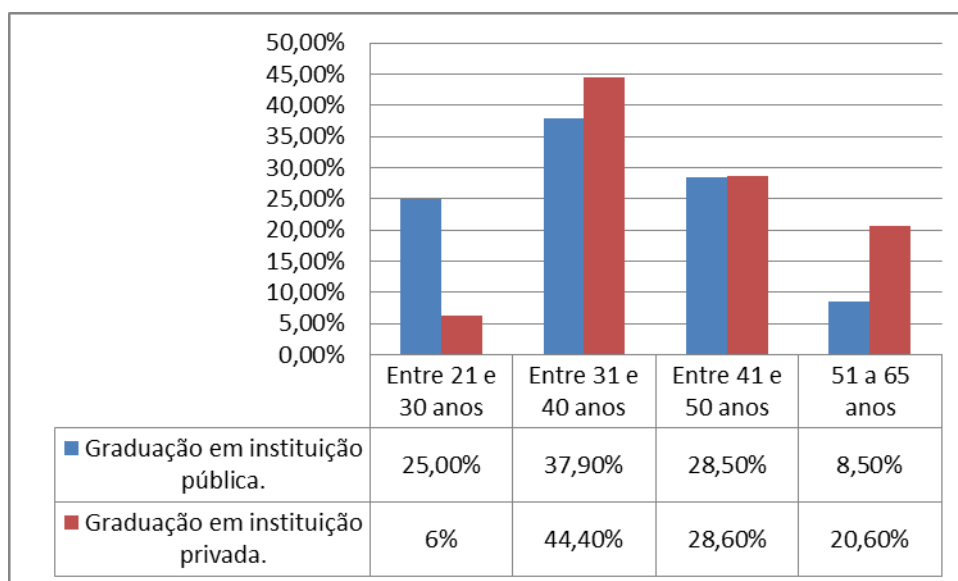
	<b>AI</b>	<b>AF/EM</b>
<b>Graduados em instituição pública</b>	62,5%	75,8%
<b>Graduados em instituição privada</b>	37,5%	24,2%
<b>Total:</b>	100%	100%

**Fonte:** Elaboração da autora.

Importa destacar que a formação predominante em instituições públicas é replicada nos dois subgrupos (AI e AF/EM). Entretanto, entre os professores dos AI, há um maior índice de graduados em instituição privada (37,5%) do que os dos AF/EM (24,2%). Tal fato pode ser explicado pela presença de cursos de Normal Superior e Pedagogia na rede particular de ensino superior do município de SJDR, fato já detalhado na seção 3.2.

No entanto, os desdobramentos dessa particularidade podem ser percebidos por meio da análise das associações entre as variáveis apresentadas no quadro 2. Os dados sobre a associação da faixa etária e o tipo de instituição – pública ou privada estão expostos na figura a seguir.

**Figura 5** – Distribuição de professores, por faixas etárias, conforme variável de controle “tipo de instituição de formação – pública ou privada”.

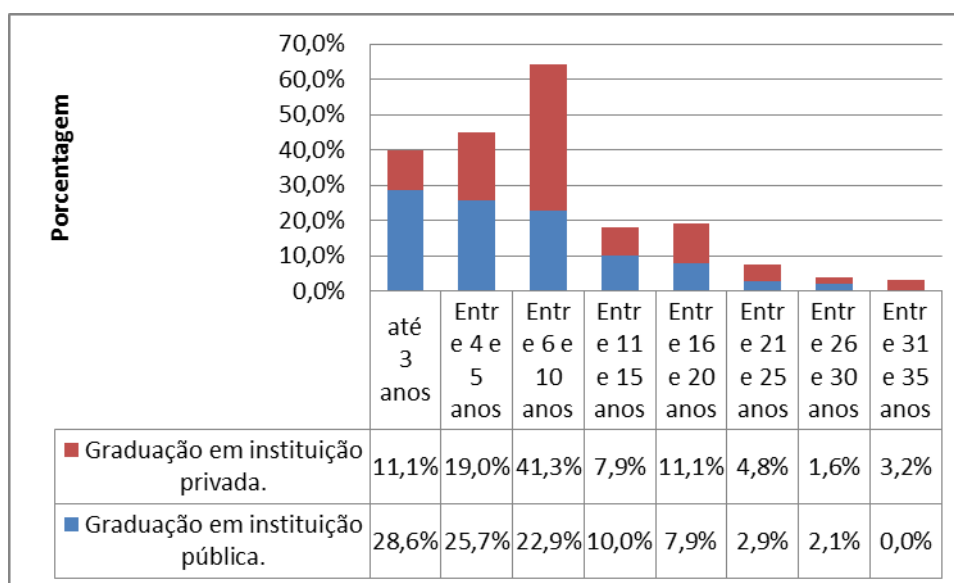


**Fonte:** Elaboração da autora.

Como expresso na figura 5, entre os professores mais jovens (21 a 30 anos) prevalece a formação em instituições públicas. Já entre os professores mais velhos (51 a 65 anos), há um índice mais representativo de formação em instituições privadas. Dessa forma, fica demonstrado que o tipo de instituição de formação – pública ou privada está relacionado com a idade dos investigados. Os professores mais jovens formaram em instituições públicas enquanto os mais velhos em instituições privadas.

Vejamos os dados sobre a associação entre a faixa de tempo de trabalho na rede estadual e o tipo de instituição – pública ou privada, na figura a seguir.

**Figura 6** – Distribuição de professores por faixa de tempo de trabalho na rede estadual e tipo de instituição de formação – pública ou privada.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Existe relação de dependência entre o tempo de trabalho na rede estadual e a formação realizada em instituição pública ou privada. Professores com até 5 anos de trabalho na rede são, em sua maioria, formados em instituição pública (54,3%). Essa relação se inverte se analisarmos os professores com 6 anos ou mais de trabalho, dos quais 69,9% formaram em instituição particular.

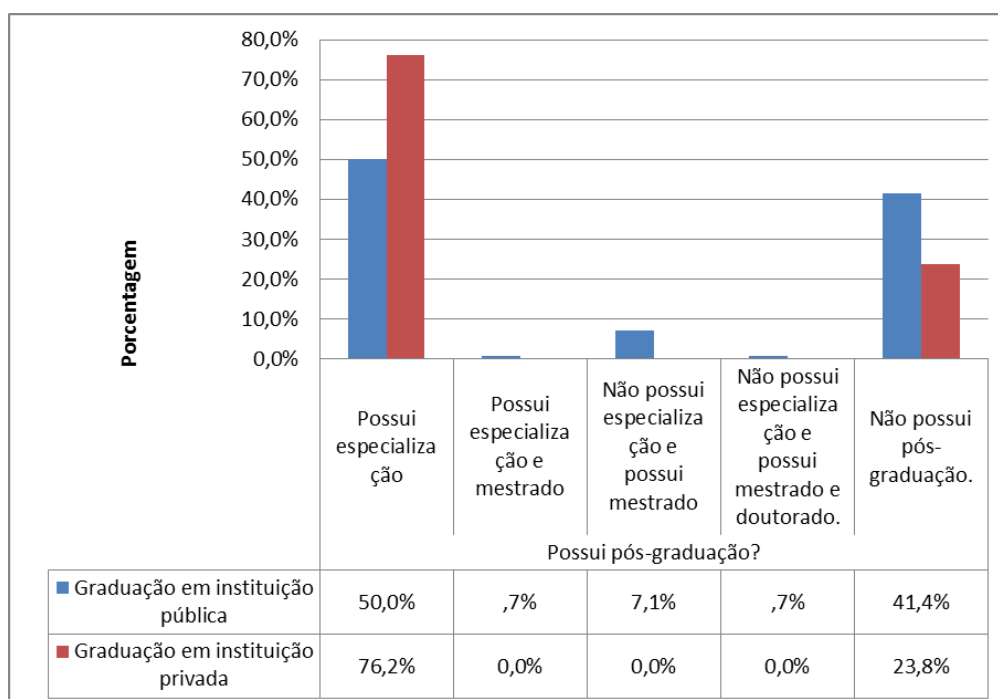
Ademais, de acordo com as duas primeiras colunas da figura 6, houve nos últimos 5 anos uma grande entrada, na rede estadual, de professores que se formaram em instituição pública.

Conforme previsto pela OCDE (2006), as redes de ensino receberiam contingentes substanciais de professores, o que foi confirmado 11 anos depois, já que a maioria dos professores estão em média há 10 anos na rede estadual. Para tal organismo, essa seria uma oportunidade de renovar as escolas com o ideário da educação por eles defendido. Porém, ainda veremos os dados desta pesquisa em relação a essa perspectiva.

**b) os cursos de pós-graduação, a maior titulação e a formação continuada na relação com o tipo de instituição de formação – pública ou privada**

Existe relação de dependência entre o fato do professor ser pós-graduado e a formação inicial ter ocorrido em instituição pública ou privada.

**Figura 7** – Distribuição de professores, por cursos de pós-graduação, conforme variável de controle “tipo de instituição de formação – pública ou privada”.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Os professores formados em instituições particulares possuem um índice de especialização mais elevado do que aqueles formados em instituição pública. É importante enfatizar que, entre os professores pós-graduados, prevalece a especialização *lato sensu*, sendo que daqueles que se formaram em instituição privada, nenhum possui mestrado e/ou doutorado *stricto sensu*.

Conforme a tabela abaixo há também associação entre o tipo de instituição em que fez a graduação e o tipo de instituição de pós-graduação ao qual ingressaram posteriormente.

**Tabela 6** – Distribuição de professores pós-graduados por tipo de instituição de formação – pública ou privada e a forma de realização do curso.

Tipo de instituição	de	Instituição de pós-graduação (maior titulação)			Forma de realização do curso		
		Pública	Privada	Total:	Presencial	Semipresencial/ Distância	Total:
Graduados em instituição pública*	em	62,2%	37,8 %	100%	34,14%	65,86%	100%
Graduados em instituição privada**	em	27,08%	72,92%	100%	18,75%	81,25%	100%

Notas: \*representam 69% do total;

\*\*representam 31% do total.

**Fonte:** Elaboração da autora.

Ou seja, os professores graduados em instituição pública tendem a fazer pós-graduação também em instituição pública, assim como professores graduados em instituição privada tendem a se especializar no mesmo tipo de instituição. Os cursos semipresenciais e a distância predominam em ambos os tipos de instituição de formação.

Sobre a participação em cursos de formação continuada, outra associação confirmada foi que os professores formados em instituição privada participam mais desse tipo de formação (60,3%) do que aqueles formados em instituição pública (37,1%). A oferta desses cursos é, majoritariamente, via escola. A avaliação sobre a contribuição desses cursos de formação continuada, pelos que afirmaram ter participado de pelo menos um nos últimos cinco anos (44,3% dos professores), está expressa na tabela abaixo.



**Tabela 7** – Avaliação dos professores sobre a contribuição dos cursos de formação continuada para o aprofundamento dos conhecimentos.

<b>Cursos da SEE contribuem para:</b>				
	Todos os cursos realizados contribuíram (%).	Nenhum curso realizado contribuiu (%).	Alguns contribuíram e outros não.	<b>Total:</b>
Aprofundar os conhecimentos específicos (conteúdo) para lecionar.	77,8	14,4	7,8	100%
Aprofundar os conhecimentos didático-pedagógicos (metodologia) para lecionar.	83,3	8,9	7,8	100%
Aprofundar os conhecimentos administrativos para trabalhar.	53,3	38,9	7,8	100%
Ampliar os conhecimentos culturais para trabalhar.	76,7	14,4	8,9	100%
Aprofundar os conhecimentos sobre a política educacional brasileira.	65,6	25,6	8,8	100%

**Fonte:** Elaboração da autora.

Os cursos de formação continuada apresentam avaliação positiva pelos professores que os realizaram, conforme tabela 7. Fica nítido que os conhecimentos administrativos e sobre a política educacional são menos abordados nesse tipo de formação.

**c) o tipo de vínculo de trabalho e a adesão ao movimento de greve na relação com o tipo de instituição de formação – pública ou privada**

A figura abaixo expressa a associação entre o tipo de instituição – pública ou privada com o tipo de vínculo – efetivo ou contratado e a adesão à última greve.

**Tabela 8** – Distribuição de professores, por vínculo de cargo – efetivo ou contratado e adesão à última greve, conforme variável de controle “tipo de instituição de formação – pública ou privada”.

	Tipo de vínculo de trabalho			Adesão à última greve		
	Efetivos	Contratados	Total:	Sim	Não	Total:
<b>Graduados em instituição pública</b>	64,3%	35,7%	100%	71,4%	28,6%	100%
<b>Graduados em instituição privada</b>	44,4%	55,6%	100%	52,4%	47,6%	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Do total da amostra de professores, 69% são egressos de instituições públicas e 31% de instituições privadas. Do primeiro subgrupo, 64,3% são efetivos e 35,7% são contratados. Do segundo subgrupo, 44,4% são efetivos e 55,6% são contratados.

Esse dado indica que o processo de formação nas universidades, até o momento, tem impacto na aprovação desses profissionais nos concursos públicos. Nesse sentido, tal dado revela que o argumento utilizado pelos intelectuais dos organismos internacionais em relação à suposta fragilidade ou insuficiência da formação de professores nessas instituições não se sustenta para a realidade estudada.

Além disso, há relação de dependência entre as variáveis adesão ao último movimento de greve e o tipo de instituição de formação.

Desse modo, do total da amostra de professores, 69% são egressos de instituições públicas e 31% de instituições privadas. Do primeiro subgrupo, 71,4% dos professores aderiram à última greve e 28,6% não aderiram. Do segundo subgrupo, 52,4% aderiram à última greve e 47,6% não aderiram.

Ou seja, o fato de o professor ter se formado em instituição pública ou em instituição privada interfere na sua decisão em aderir ou não à greve, conforme dados da tabela acima.

No mesmo sentido, os professores que possuem pós-graduação também tendem a aderir mais à greve do que aqueles que não possuem, uma vez que dentre os que aderiram, 68,4% são pós-graduados.

Em síntese, afirmamos que: a formação inicial em instituição pública prevalece entre os professores mais jovens e com até cinco anos de trabalho na rede estadual; os professores formados nesse mesmo tipo de instituição tendem a continuar seus estudos também em

instituições públicas, a fazerem pós-graduação *stricto sensu* e a ocuparem a maioria dos postos de trabalho com vínculo efetivo. Já os professores formados em instituições privadas ocupam a maior parte dos contratos, investem mais na pós-graduação *lato sensu*, também privada e participam de forma mais significativa nos cursos de formação continuada; e, por fim, os professores formados em instituições públicas possuem índices de adesão à greve mais elevados do que os formados em instituição privada. Tais aspectos objetivos afetam a subjetividade do professor.

Por fim, respondendo parcialmente à primeira questão colocada no início deste capítulo, a partir do conjunto de dados coletados e analisados, é possível afirmar que o tipo de instituição de formação – pública ou privada – é um aspecto da profissionalização que traz implicações significativas para os modos de pensar e agir dos professores.

### **3.4 Efeitos das experiências de profissionalidade nos modos de pensar e agir dos professores: as implicações do vínculo de trabalho – efetivo ou contratado**

Assim como o processo de profissionalização, as condições de profissionalidade dimensionam a formação da personalidade dos indivíduos e a identidade profissional do trabalhador docente. Dessa forma, analisaremos, nesta seção, os aspectos que as caracterizam.

Isso posto, a questão que norteia esta seção é: *quais os efeitos nos modos de pensar e agir dos professores podem ser identificados a partir das associações entre as variáveis que buscaram mensurar a profissionalidade?*

A nossa hipótese é que o vínculo de trabalho – efetivo ou contratado – traz diferentes implicações para a atividade e consciência desses sujeitos, ou seja, interferem nas suas formas de pensar e agir, conformam a personalidade, trazendo desdobramentos para a identidade dos mesmos.

Para a verificação dessa hipótese, esta seção ocupa-se da análise dos resultados dos testes qui-quadrado sobre possíveis relações de dependência entre a variável de controle tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado e as demais variáveis do questionário, cujo resultado positivo para as hipóteses alternativas (ou seja, em que houve confirmação da relação de dependência entre as variáveis testadas) está explicitado no quadro 3.

**Quadro 3** – Variáveis da categoria profissionalidade com hipótese alternativa comprovada e respectivas questões do instrumento de coleta dados.

<b>Variável de controle: vínculo de trabalho – efetivo ou contratado</b>		
<b>Variável:</b>	<b>Questão do instrumento:</b>	<b>Hipótese alternativa confirmada</b>
Idade	2	Há relação de dependência entre a faixa etária dos professores e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.
Tempo de trabalho na rede estadual	6	Há relação de dependência entre a faixa de tempo de trabalho na rede estadual dos professores e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.
Tipo de instituição de formação – pública ou privada <sup>60</sup>	15	Há relação de dependência entre o tipo de instituição de formação dos professores – pública ou privada e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.
Cursos de formação continuada nos últimos 5 anos	17	Há relação de dependência entre a realização de cursos de formação continuada nos últimos 5 anos e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.
Módulo II contribui para atividades em sala de aula	23	Há relação de dependência entre a avaliação do módulo II pelos professores e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.
Intervalo CH	27	Há relação de dependência entre o intervalo de carga horária semanal trabalhada pelos professores e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.
Avaliação da CH	28	Há relação de dependência entre a avaliação da carga horária semanal trabalhada pelos professores e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.
Tempo é suficiente para atender às demandas dos alunos	26	Há relação de dependência entre a avaliação sobre a suficiência do tempo destinado ao atendimento dos alunos e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.

Continua.

<sup>60</sup> Esta relação já foi analisada na seção 3.3.3 e não será discutida novamente, embora apareça no quadro.

<b>Variável de controle: vínculo de trabalho – efetivo ou contratado</b>		
<b>Variável:</b>	<b>Questão do instrumento:</b>	<b>Hipótese alternativa confirmada</b>
Importância do domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos	20.2	Há relação de dependência entre a avaliação da importância dos conhecimentos didático-pedagógicos para o trabalho docente e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.
Importância do domínio dos conhecimentos político-educacionais	20.5	Há relação de dependência entre a avaliação da importância dos conhecimentos político-educacionais para o trabalho docente e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.
Classificação e ranqueamento das escolas	25.3	Há relação de dependência entre a avaliação sobre a classificação e ranqueamento das escolas e o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado.

Conclusão.

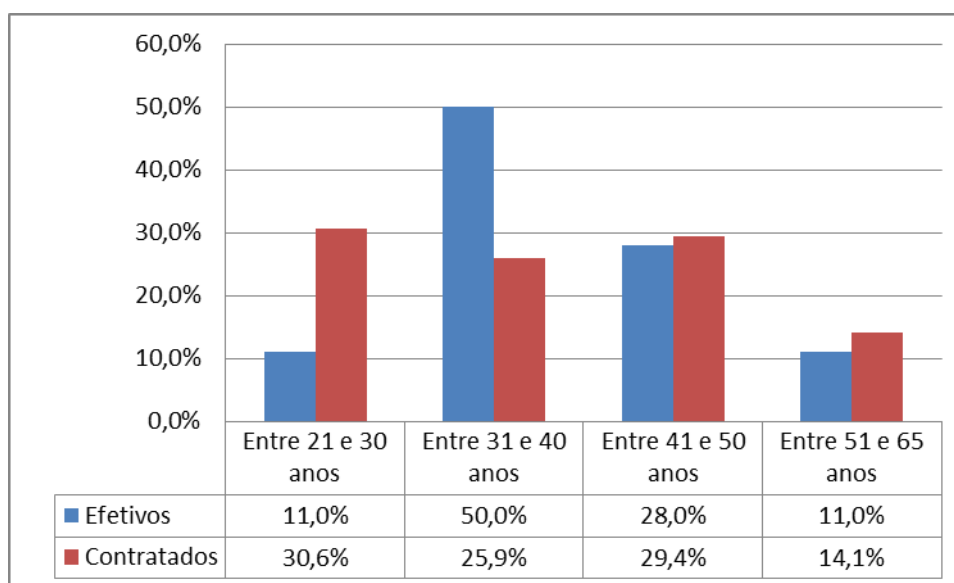
**Fonte:** Elaboração da autora.

Vejamos, a seguir, os índices das variáveis dependentes expostas no quadro 3.

**a) as faixas etárias e o tempo de trabalho na rede estadual na relação com o tipo de vínculo – efetivo ou contratado**

Os dados da amostra indicam que 58,1% dos professores possuem pelo menos um cargo efetivo. Os demais (41,9%) possuem somente cargo(s) contratado(s). As faixas etárias desses dois grupos estão expressas na figura abaixo.

**Figura 8** – Distribuição de professores, por faixa etária, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.

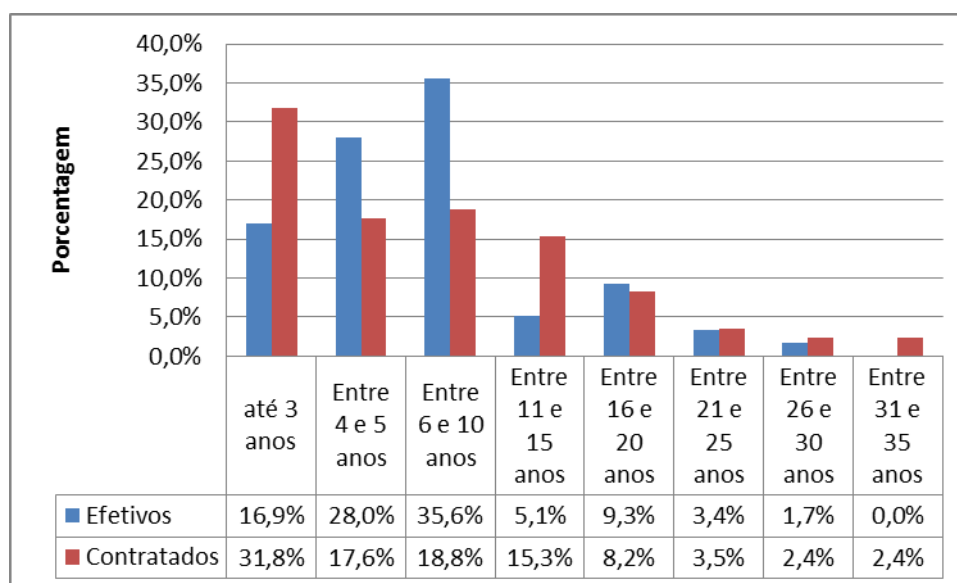


**Fonte:** Elaboração da autora.

Há relação de dependência entre a faixa etária e o fato do professor possuir ou não cargo efetivo. Enquanto a distribuição dos professores por faixa etária aparece de forma mais linear entre os contratados, fica nítido que os professores cuja faixa de idade está entre 31 e 40 anos são majoritariamente efetivos (50%). Ou seja, os professores mais jovens e os professores mais velhos ocupam os postos contratados, que são também os mais precários (ANTUNES; ALVES, 2004).

A figura 9 expressa a associação entre o tempo de serviço na rede estadual e o tipo de vínculo – efetivo ou contratado.

**Figura 9** – Distribuição geral de professores, por faixa de tempo de trabalho na rede estadual, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.



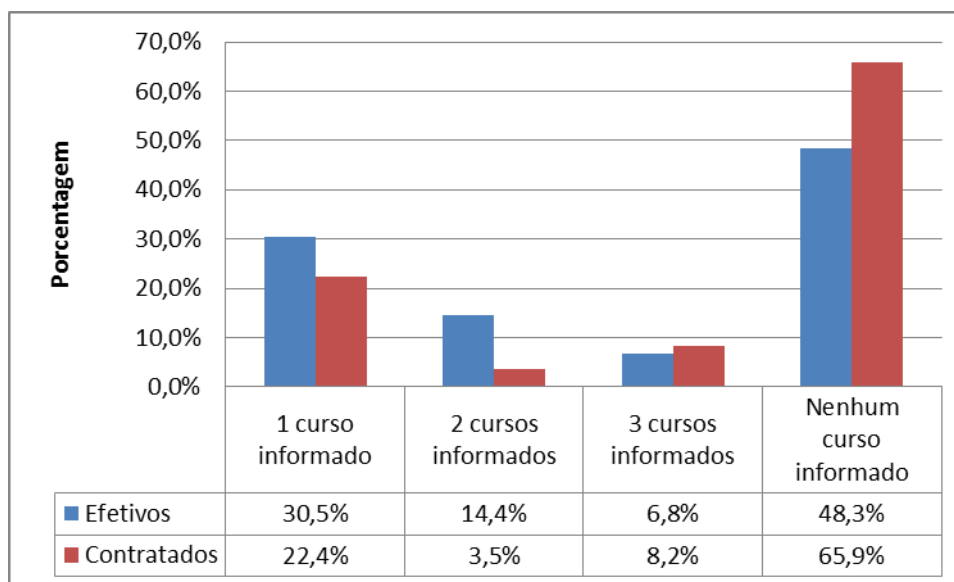
**Fonte:** Elaboração da autora.

Dos professores que possuem cargo efetivo, a maioria absoluta possui até 10 anos de trabalho na rede (80,5%), com destaque para a faixa de 6 a 10 anos de trabalho (35,6%). Dentre os contratados, 68,2% possui até 10 anos na rede estadual, porém, destes, 31,8% possui menos de três anos de trabalho na rede. Assim, os professores com menos tempo de trabalho são também os ocupantes de cargos contratados.

#### **b) a participação em cursos de formação continuada e a avaliação do módulo II na relação com o tipo de vínculo – efetivo ou contratado**

A figura abaixo expressa a associação entre a participação em cursos de formação continuada nos últimos 5 anos e o tipo de vínculo – efetivo ou contratado.

**Figura 10** – Distribuição de professores, por quantidade de cursos de formação continuada realizados nos últimos 5 anos, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.



**Fonte:** Elaboração da autora.

O índice de participação em cursos de formação continuada é maior entre os professores efetivos do que entre os contratados. A posse de cargo efetivo é uma janela de oportunidade para a participação em cursos oferecidos na rede.

A tabela 9 expressa os dados sobre a avaliação do módulo II e sua possível contribuição para a realização das atividades sala de aula.

**Tabela 9** – Avaliação dos professores sobre a contribuição do módulo II para as atividades em sala, por tipo de vínculo – efetivo ou contratado.

<b>Módulo II contribui para as atividades em sala</b>			
	Sim	Não	<b>Total:</b>
Professores efetivos	56,8%	43,2%	100%
Professores contratados	75,3%	24,%	100%

**Fonte:** Elaboração da autora.

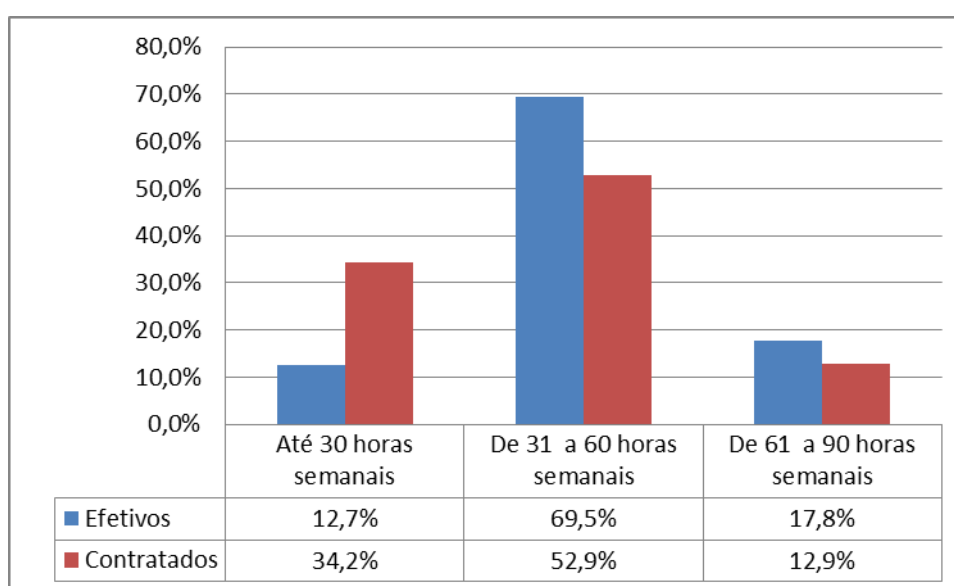
A maioria absoluta dos professores contratados concordam que as reuniões de módulo II auxiliam nas atividades em sala de aula. Entre os professores efetivos, embora a maioria tenha respondido sim, houve maior equilíbrio entre as opiniões.



**c) O intervalo e a avaliação da CH na relação com o tipo de vínculo – efetivo ou contratado**

A condição de efetivo ou contratado traz implicações tanto para o quantitativo de horas semanais trabalhadas quanto para a forma que os professores investigados avaliam a carga horária trabalhada semanalmente.

**Figura 11** – Distribuição de professores, por intervalo de carga horária semanal trabalhada, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.

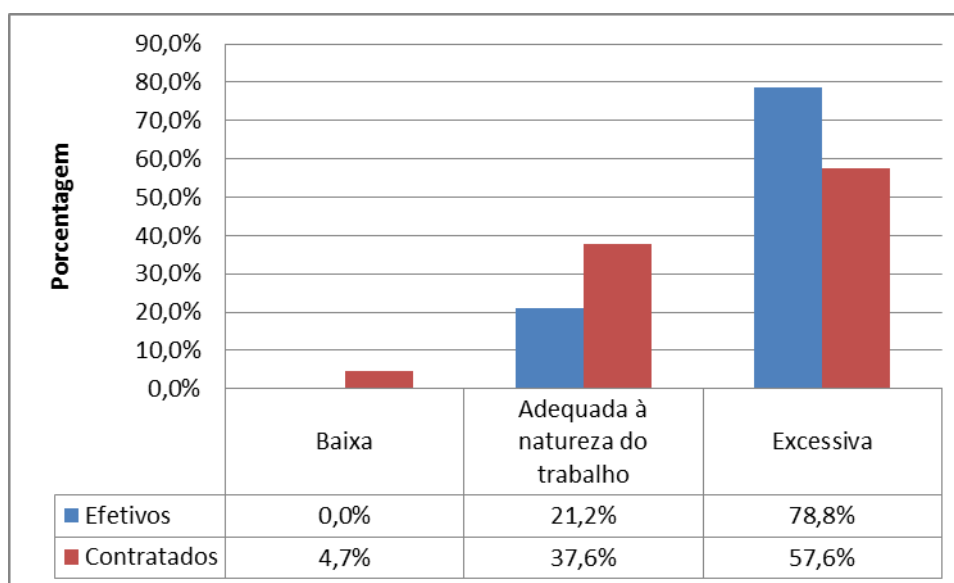


**Fonte:** Elaboração da autora.

Conforme figura 11, os professores efetivos detêm as maiores cargas horárias semanais trabalhadas. Destacamos também que o índice de professores contratados que trabalham até 30 horas semanais é mais que o dobro dos professores efetivos.

Vejamos então como os professores avaliam a carga horária semanal trabalhada.

**Figura 12** – Avaliação da carga horária semanal trabalhada pelos professores, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Analisando os índices da figura 12 fica claro que a maioria absoluta dos professores efetivos avaliam a carga horária de trabalho como excessiva (78,8%), enquanto esse mesmo dado é de 59,5% entre os contratados. Ou seja, o tipo de vínculo com a escola também está associado à autopercepção da intensificação do trabalho, aqui demonstrada por meio da avaliação da carga horária de trabalho. Outrossim, tal percepção também se relaciona ao recebimento de novos encargos, principalmente burocráticos, pelos professores, típicos das políticas educacionais contrarreformadoras.

**d) tempo para atendimento das demandas dos alunos, importância dos conhecimentos didático-pedagógicos e políticos-educacionais para o trabalho e a classificação e ranqueamento das escolas na relação com o tipo de vínculo – efetivo ou contratado**

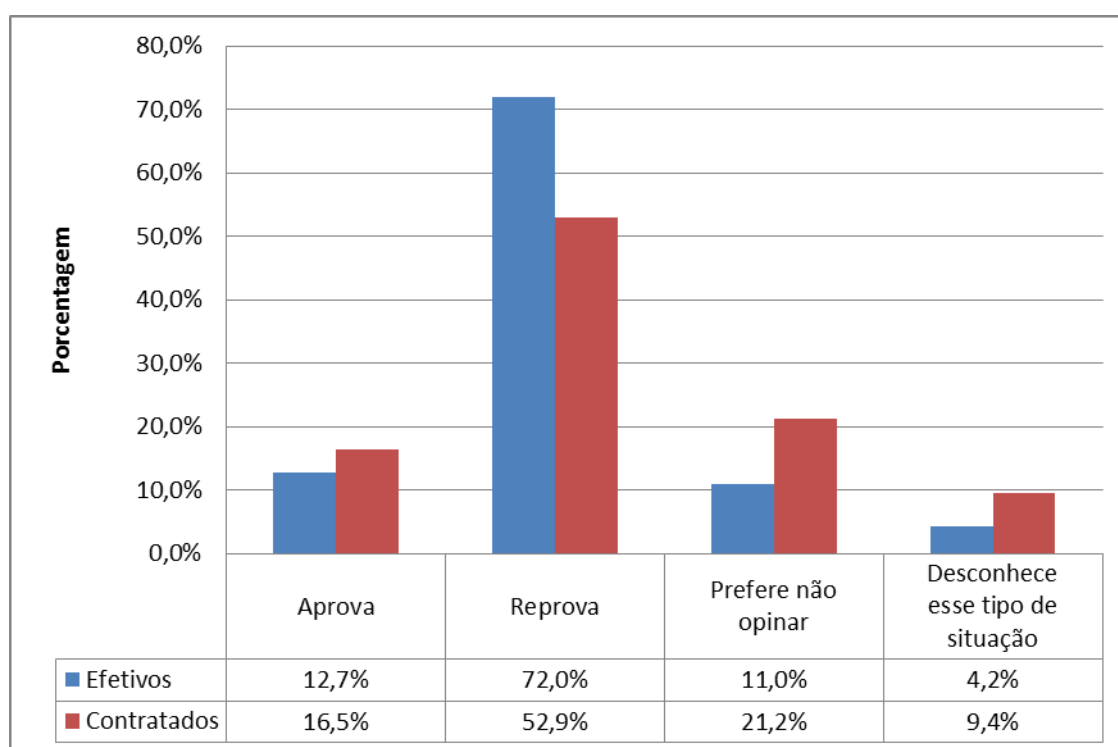
A avaliação da suficiência de tempo para atendimento das demandas dos alunos possui relação de dependência com o tipo de vínculo de trabalho. Para 80,5% dos professores efetivos, o tempo escolar não é suficiente para atender às demandas dos alunos. Entre os contratados, esse índice cai para 63,4%. Assim, a condição de cargo efetivo está associada à crítica em relação à falta de tempo para os alunos. Isso significa que o tipo de vínculo efetivo, por possibilitar uma carreira estável e de longo prazo, implica na relação do docente com a

rede de ensino, a escola e o aluno calcados em laços mais fortes e críticos em relação à estrutura organizacional e pedagógica da escola.

Podemos acrescentar, ainda, que os professores detentores de cargo efetivo possuem uma tendência de atribuir significado de maior importância aos conhecimentos didático-pedagógicos para a realização do trabalho (93,2%) em relação aos professores contratados (82,4%). O mesmo ocorre na avaliação dos conhecimentos políticos-educacionais, sendo os índices de 66,9% e 55,3%, respectivamente. Para o caso dessas duas variáveis, o vínculo efetivo interfere de maneira crescente na intensidade da valorização dos referidos tipos de conhecimento.

Por último, sobre a avaliação da prática de classificação e ranqueamento das escolas pela SEE, vejamos a figura 13.

**Figura 13** – Avaliação dos professores sobre a prática de classificação e ranqueamento das escolas pela SEE, conforme variável de controle “tipo de vínculo – efetivo ou contratado”.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Os dados da tabela acima reafirmam como o tipo de vínculo está associado a algumas formas de pensar dos professores. Os efetivos são mais críticos à prática típica do projeto

dominante de educação de classificação e ranqueamento das escolas pela SEE (72% de reprovação dessa prática) do que os professores contratados (52,9% de reprovação).

Em síntese, podemos afirmar que a faixa etária dos professores contratados é constituída pelos mais jovens e os mais velhos, ocupando os polos do intervalo de idade, sendo que no centro da escala estão os professores efetivos. Os contratados representam a maioria do contingente detentor de menos de três anos de trabalho na rede. Já os professores efetivos são majoritariamente egressos de instituições públicas, participam com maior frequência dos cursos de formação continuada, são mais críticos em relação à qualidade das reuniões de módulo II nas escolas. Outro dado importante: com carga horária semanal trabalhada superior à dos contratados, os professores efetivos a avaliam, contundentemente, como excessiva. O mesmo ocorre com a avaliação crítica da suficiência do tempo para atender os alunos. Por fim, os professores efetivos atribuem maior importância aos conhecimentos didático-pedagógicos e político educacionais que os contratados, sendo também mais críticos às práticas de avaliação e ranqueamento das escolas.

Finalmente, complementando a resposta à primeira questão colocada no início deste capítulo, a partir do conjunto de dados coletados, é possível afirmar que o tipo de vínculo de trabalho – efetivo ou contratado – é um aspecto da profissionalidade que traz implicações significativas para os modos de pensar e agir dos professores.

### **3.5 Esforço ou intensificação? O campo de disputas pela aferição da carga de trabalho docente**

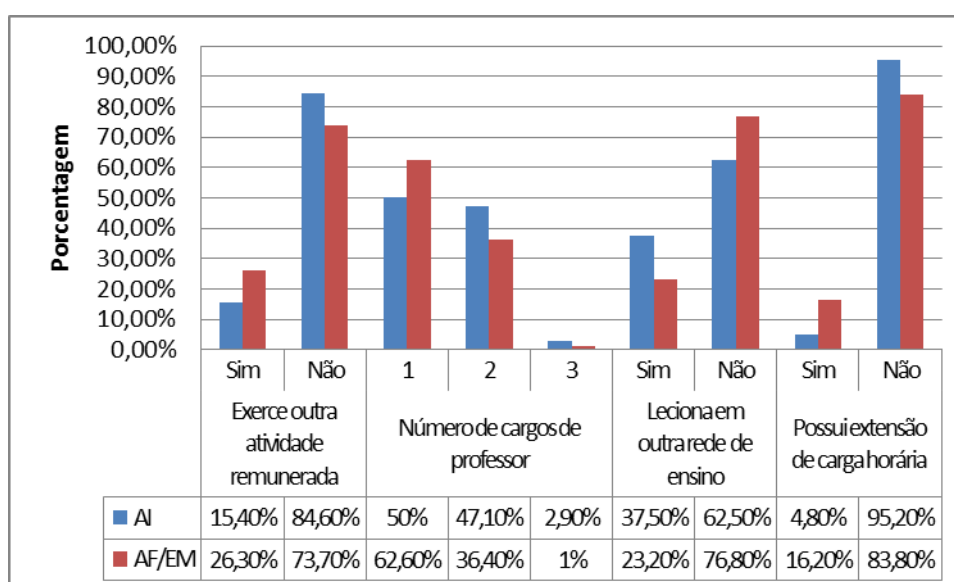
Historicamente, os professores têm reivindicado uma carga horária remunerada compatível com a realidade que vivenciam e reclamado da carga horária excessiva. Nesta seção, trataremos sobre o campo de disputas que envolve a aferição da carga horária docente. Primeiramente, analisaremos os dados sobre a carga horária trabalhada pelos professores investigados, diferenciando os subgrupos dos que possuem carga única dos que têm dois ou mais cargos. Em seguida, ao analisar a nota técnica nº 39/2014 do MEC – Indicador de esforço docente, veremos também como é deliberada a tentativa de minimizar o processo de intensificação do trabalho dos professores com subterfúgios discursivos e estatísticos.

A aferição da carga de trabalho do professor tem sido alvo de disputas no campo ideológico. Os intelectuais que representam a pedagogia empresarial defendem que o professor não usa bem seu tempo de trabalho, é ineficiente e precisa ser (contra)reformado. Já

os intelectuais do campo crítico afirmam que o professor está cada vez mais precarizado em suas condições de trabalho, que por sua vez devem ser melhoradas. Nesse sentido, ambos os grupos têm analisado dados e produzido instrumentos de análise e reflexões a respeito do tema que influenciam o próprio conceito de docência.

As variáveis expressas nas figuras 14 e 15 permitem trazer os índices sobre as condições de trabalho dos professores da amostra, com ênfase nas informações sobre os cargos, diferenciando os professores de AI e de AF/EM.

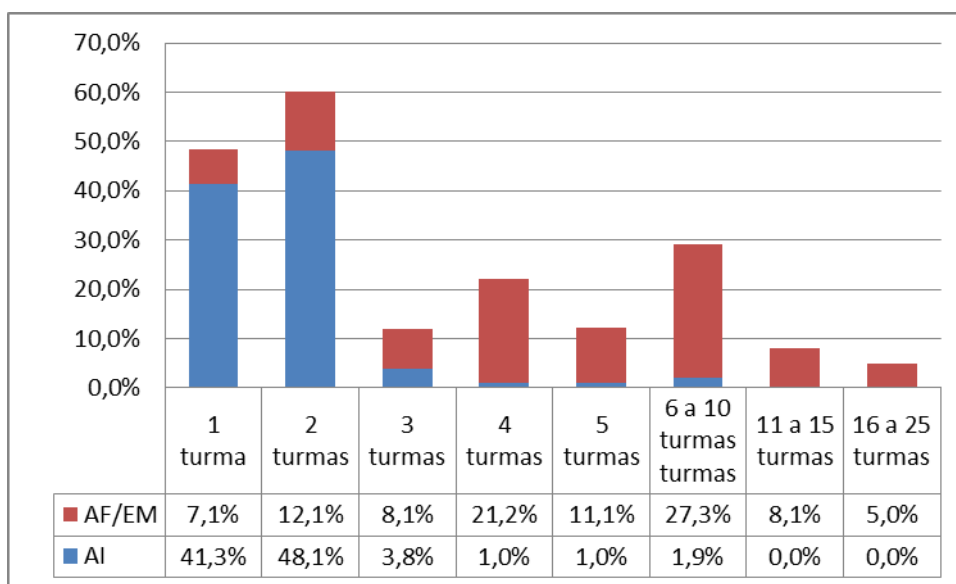
**Figura 14** – Distribuição de professores por etapa em que lecionam, exercício de outra atividade remunerada, número de cargos, regência em outras redes e extensão de carga horária.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Em relação às condições explicitadas na figura acima demonstram que existem poucas diferenças na configuração dos cargos entre os professores de AI e AF/EM. No geral, eles se dedicam exclusivamente à docência, sendo equilibrada a distribuição entre aqueles que possuem um cargo e dois cargos ou mais. A maioria deles também trabalha exclusivamente na rede estadual. A extensão de carga horária não é uma realidade entre eles.

O mesmo não ocorre em relação ao número de turmas, conforme figura a 15:

**Figura 15** – Distribuição de professores por etapas e número de turmas em que lecionam.

**Fonte:** Elaboração da autora

A maioria absoluta dos professores dos AI lecionam em uma única turma, com exceção dos professores de Educação Física. Aqueles que lecionam em duas turmas possuem dois cargos. Já a quantidade de turmas entre os professores dos AF/EM é bastante variável.

O número de turmas está relacionado às especificidades de cada etapa investigada. Os professores de AI são os responsáveis por uma única turma ao longo do ano e ministram quase todos os conteúdos, enquanto os professores dos AF/EM, devido à organização curricular em disciplinas, revezam o mesmo conteúdo (ou de áreas afins) em várias turmas e anos de escolaridade diferentes.

### 3.5.1 A carga horária trabalhada na rede estadual

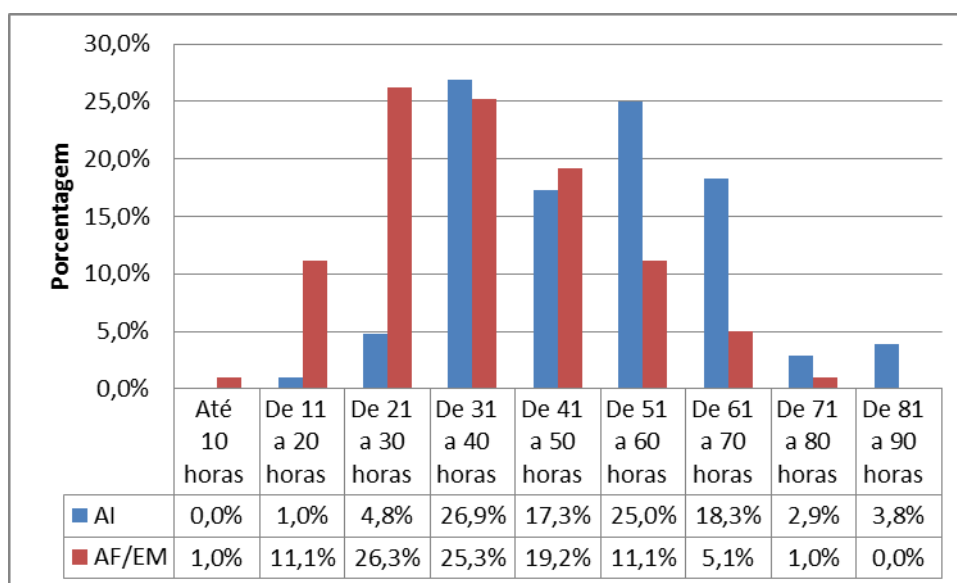
Situamos nosso estudo no grupo das análises críticas que compreendem e buscam demonstrar como o trabalho do professor está cada vez mais precarizado. Vejamos quais são os aspectos que demarcam a relação entre a quantidade de cargos e a carga horária de trabalho semanal dos professores investigados.

Nos contratos de trabalho na rede estadual<sup>61</sup> para um cargo completo, as horas são assim distribuídas: 16 horas de regência e 8 horas de atividades extracurriculares.

<sup>61</sup> Na rede municipal o cargo completo também é de 24 horas semanais.

No entanto, perguntamos aos professores quantas horas eles têm trabalhado, aproximadamente, por semana em casa e na escola. Os dados obtidos estão expressos na figura a seguir.

**Figura 16** – Distribuição do total de horas de trabalho semanais dos professores por etapa em que lecionam.



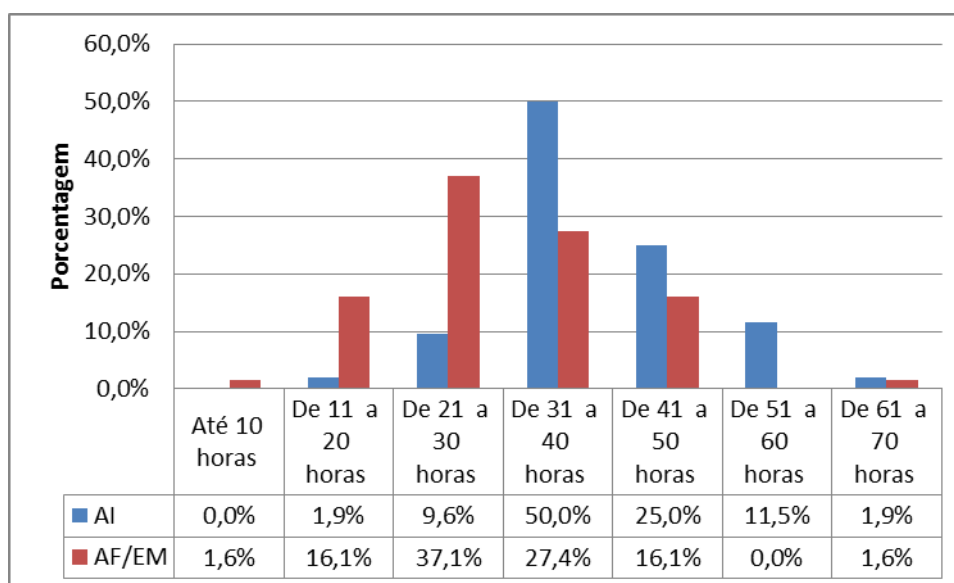
**Fonte:** Elaboração da autora.

A quantidade de cargos, evidentemente, influi na carga horária semanal trabalhada e, a princípio, supomos que os professores que possuem cargo único estão submetidos a uma menor intensificação do trabalho do que aqueles que possuem dois cargos. Vejamos.

#### a) os professores detentores de cargo único

A figura 17 traz a comparação entre a carga horária semanal de professores dos AI e dos AF/EM que possuem cargo único.

**Figura 17** – Distribuição de professores detentores de cargo único, por etapa em que lecionam e intervalos de carga horária semanal trabalhada.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Analisando as três faixas intervalares mais representativas veremos que 86,5% dos professores dos AI possuem intervalo de 31h a 60 horas semanais para um cargo cuja carga horária semanal remunerada, incluindo as atividades realizadas fora da escola, é de 24h. A média<sup>62</sup> semanal é de 39h. Tomando essas 24 horas como ponto de referência ao qual a carga horária trabalhada deveria se aproximar fica nítido que dentre esses professores nenhum trabalha o correspondente à sua remuneração, estando todos trabalhando a mais, no mínimo, 7 horas semanais, ou 28 horas mensais, ou, ainda, 280 horas anuais<sup>63</sup>.

Esse quadro muda em relação aos professores dos AF/EM. Analisando as três faixas intervalares mais representativas veremos que 80,5% dos professores possuem intervalo de 21h a 50 horas semanais para o cargo nas mesmas condições (24 horas semanais remuneradas). A média semanal trabalhada é de 30h. Nesse caso, é possível estar próximo ao ponto de referência. Porém, boa parte deles também trabalha mais do que a carga horária para a qual é contratado.

Outra diferença se refere aos intervalos. Os professores dos AI possuem intervalos sempre maiores que os professores dos AF/EM em 10 horas semanais. Isso significa que o

<sup>62</sup> O cálculo das médias semanais de trabalho foi feito por quantidade de cargos e etapas que lecionam. Por exemplo, filtramos somente os professores de AI e em seguida filtramos aqueles que possuem cargo único. Só então calculamos a média. Esse procedimento foi adotado em todos os cálculos de média de carga horária.

<sup>63</sup> Descontando os recessos de julho, dezembro e as férias de janeiro.

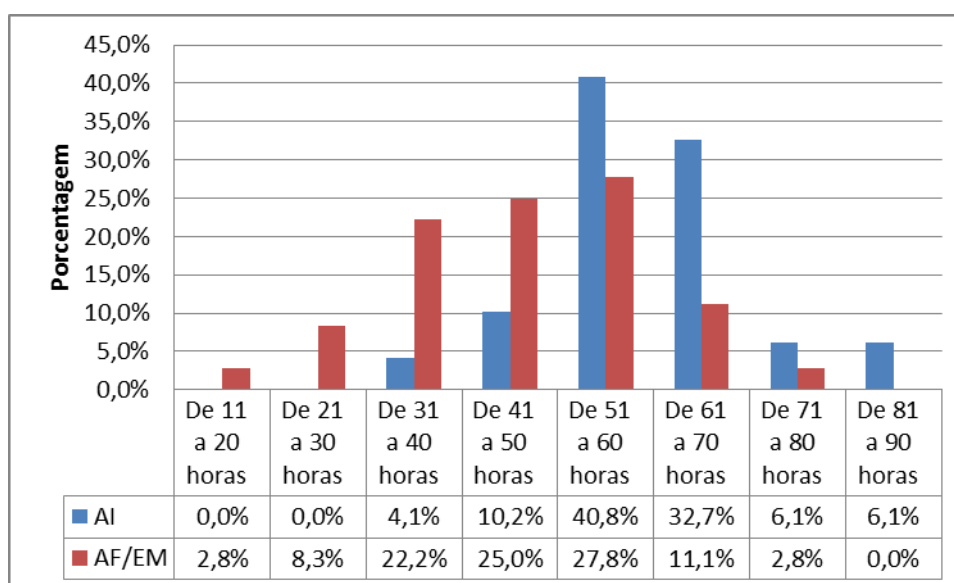


fato dos professores dos AI lecionarem para uma única turma não possui relação de efeito direto na diminuição da carga de trabalho semanal.

### b) os professores detentores de 2 cargos.

Passaremos agora para a análise da carga horária trabalhada pelos professores que detêm dois cargos.

**Figura 18** – Distribuição de professores detentores de dois cargos por etapa em que lecionam e intervalos de carga horária semanal trabalhada.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Na figura acima fica demonstrado, nas três faixas intervalares mais representativas, que 83,7% dos professores dos AI possuem intervalo de 41h a 70 horas semanais para dois cargos, cuja carga horária semanal remunerada é de 48h. A média semanal trabalhada é de 60h. Tomando essas 48 horas como ponto de referência do qual a carga horária trabalhada deveria se aproximar, fica claro que, diferentemente daqueles que possuem cargo único, é possível que os docentes trabalhem a carga horária para a qual são contratados, ainda que muitos extrapolem.

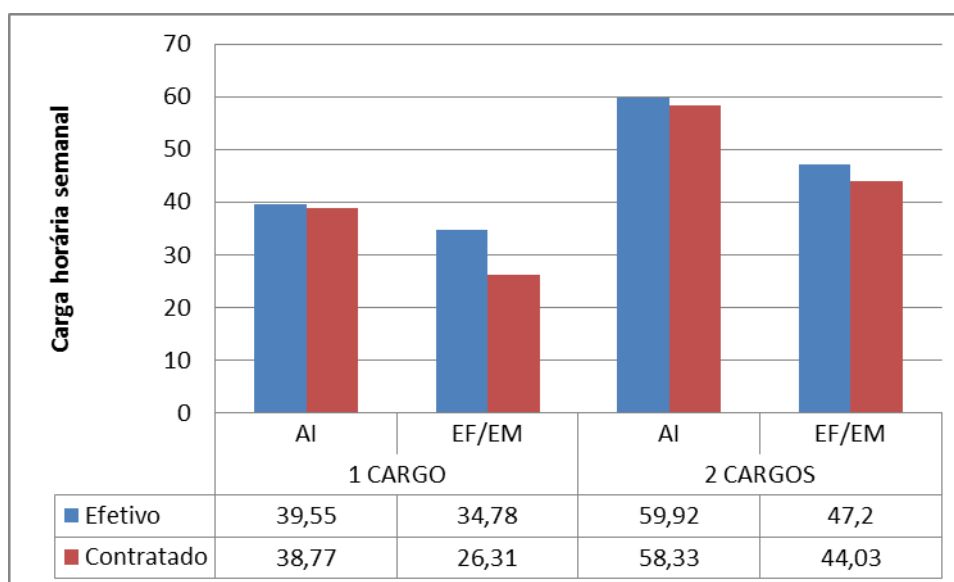
Ou seja, em relação aos professores dos AI, fica confirmado que aqueles que detêm cargo único trabalham, em valores proporcionais, mais do que aqueles que possuem 2 cargos.

Eles estão submetidos e/ou se submetem mais à intensificação materializada pelo aumento não remunerado da carga de trabalho.

Já as três faixas mais representativas dos professores dos AF/EM que possuem 2 cargos (reúnem 75% desses professores) apresenta um intervalo entre 31h a 60 horas, mais uma vez, com 10 horas a menos que o intervalo dos professores dos AI. A média semanal trabalhada é de 46h. Embora haja intensificação, é possível estar próximo ao ponto de referência de 48h semanais remuneradas<sup>64</sup>.

Por fim, calculamos também as médias semanais conforme vínculo de trabalho (efetivo ou contratado) visando verificar se há associações entre o tipo de vínculo e a intensificação do trabalho, conforme a figura 19:

**Figura 19** – Médias da carga horária semanal trabalhada pelos professores, por etapa em que lecionam e vínculo de trabalho.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Entre os professores dos AI a carga horária semanal dos professores efetivos é ligeiramente superior à dos contratados. Nos AF/EM verificamos que essa superioridade é mais significativa, principalmente entre os detentores de um único cargo, embora não seja discrepante.

<sup>64</sup> Cabe ressaltar que muitos professores contratados dos AF/EM possuem número de aulas reduzido, o que faz diminuir a média semanal.

Os dados analisados corroboram a ideia de que a profissionalidade dos professores dessas duas etapas possui suas especificidades, o que impacta na identidade profissional dos mesmos.

Ainda que os professores dos AI possuam menor número de turmas, isso não impacta diretamente na carga horária semanal trabalhada, que é maior entre eles, seja com 1 ou 2 cargos. Esses professores são formados, em sua maioria absoluta, em Pedagogia. Traços identitários desse curso, o fato de trabalharem com crianças e de estarem a maior parte do tempo diário com a mesma turma são fatores que nos auxiliam a compreender essa diferença, embora seja necessário ir mais a fundo na questão. Ademais, quanto maior a carga horária extra não remunerada, mais subtraído é o tempo que deveria ser utilizado para outros fins e menor será o valor relativo do salário. Enfim, ainda que tantos os professores dos AI quanto os dos AF/EM sofram processo de intensificação do trabalho, este tende a ser maior entre os primeiros se pautarmos a variável carga horária trabalhada.

Outro ponto que merece destaque é que a suposição de que o professor detentor de dois cargos trabalha mais do que aquele que possui único cargo não foi confirmada em termos relativos. Ou seja, na análise do número de cargos de professor realizada na seção anterior concluímos que os professores que possuem cargo único sofrem, em termos relativos, maior processo de intensificação do que aqueles que possuem dois ou três cargos. No entanto, no plano simbólico, essa intensificação não é percebida, pois os professores que possuem cargo único tendem a avaliar a carga horária trabalhada como adequada (55,3%). Já os professores que possuem dois ou três cargos tendem a percebê-la como excessiva (88,2%).

Além disso, entre os professores dos AI a avaliação da carga horária como excessiva apresenta maior índice (76,9%) do que entre os professores dos AF/EM (62,6%). Esse dado é corroborado ao contrastarmos as médias de carga horária semanal dos professores, por etapa, pelas quais vimos que os professores dos AI possuem médias superiores.

Outro dado é que os professores que possuem cargo em duas redes públicas diferentes, a estadual e a municipal, avaliam a carga horária como excessiva, sendo o índice de 97,6%. Os que possuem cargo na rede estadual e particular apresentam índice de 68,4% para o mesmo quesito. O índice entre os que trabalham exclusivamente na rede estadual é de 61,7%. Assim, lecionar em outra rede de ensino público está associado à percepção de um trabalho mais intensificado.

### 3.5.2 O esforço, segundo o Inep

A título de demonstração do campo de disputas sobre as condições de trabalho dos professores analisamos a nota técnica<sup>65</sup> elaborada por profissionais do Inep. Nela está explicitado o indicador de esforço docente (AI, AF e EM) considerando as variáveis: número de escolas em que leciona, número de etapas em que leciona, número de turnos de trabalho e número de alunos. Os dados foram extraídos da base de dados do Educacenso de 2013. O objetivo da construção desse indicador foi o de “sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para uma sobrecarga da profissão” (INEP, 2014, p. 6). Após tratamento estatístico das variáveis, a mensuração proposta pelo Inep (2014, p. 6) foi a de considerar 6 níveis de esforço docente:

**Quadro 4** – Descrição dos níveis de esforço docente conforme metodologia proposta pelo Inep (2014).

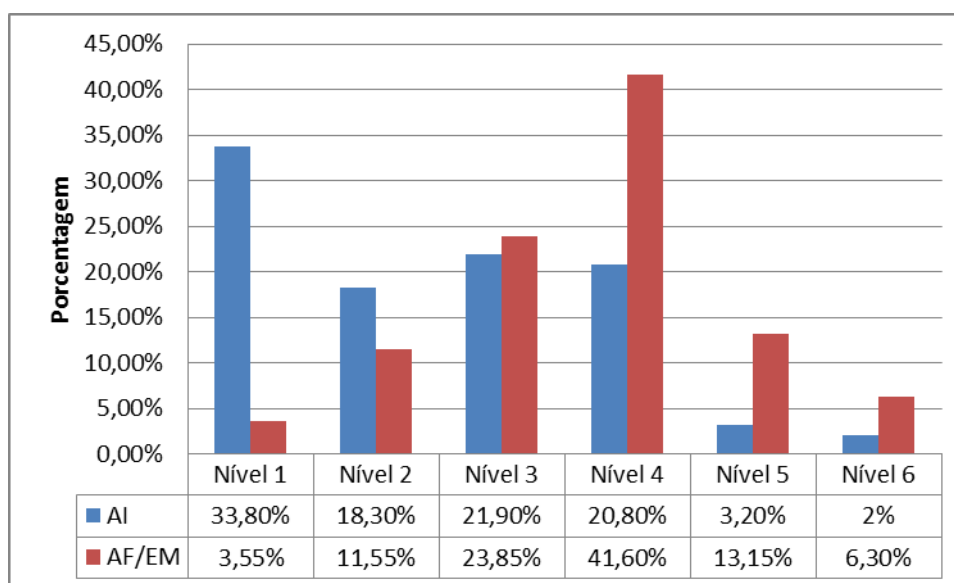
Níveis	Descrição
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

**Fonte:** Adaptação a partir de Inep, 2014, p. 6.

Assim, a mensuração do esforço docente a partir da medida proposta pelo Inep apresenta os seguintes resultados:

<sup>65</sup> INEP. **Nota técnica nº 039/2014** – Indicador de esforço docente. Brasília, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_esforco/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_esforco.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf). Acesso em: 26/10/2017.

**Figura 20:** Distribuição dos níveis de esforço docente dos professores dos AI e AF/EM a partir do indicador do Inep.



**Fonte:** Adaptação a partir de Inep (2014).

Na conclusão da nota técnica está afirmado que “para os anos iniciais, os docentes pertencentes aos níveis 5 e 6 foram agregados como o grupo de esforço mais alto. Já nos anos finais e ensino médio, consideraram-se com esforço elevado apenas os docentes integrantes do nível 6” (INEP, 2014, p. 6).

A partir da avaliação do Inep (2014) somente quando os professores dos AI que possuem mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e etapas, seriam avaliados como possuidores de esforço elevado. Porém, na prática, esse conjunto de características praticamente não atinge os professores dos AI e, por isso, somente 5,2% dos professores foram enquadrados, o que não quer dizer que não tenham alto nível de esforço.

Para os professores dos AF/EM foi considerado como elevado apenas aqueles que apresentaram as características do nível 6, que é possuírem mais de 300 alunos e atuarem nos três turnos, em duas ou três escolas e etapas. Tal critério, também pouco abrangente na prática, obteve índice de 6.3% de professores considerados com elevado esforço.

Em síntese, nesse campo de disputas cujo ponto central é a aferição do trabalho do professor, afirmamos que o fenômeno nomeado *esforço* pelo Inep é, em nossa compreensão, a *intensificação* do trabalho docente, tendo em vista a carga horária excessiva de trabalho, demonstrada na seção 3.5.1. Ou seja, O esforço traz uma falsa impressão de que aqueles profissionais que se esforçam são os exemplos a serem seguidos, uma vez que alcançam

resultados nas adversidades, sem problematizarem a condições concretas nas quais estão inseridos.

Em segundo lugar, entendemos que cada indicador sempre possuirá limites. No entanto, a consideração presente na nota técnica de que somente os níveis 5 e 6 refletem o “esforço” é, no mínimo, incompatível com a realidade. Dessa forma, esse critério estatístico excluiria a maior parte dos docentes investigados, trazendo a falsa impressão de que não estão se “esforçando” tanto assim.

### 3.6 As concepções sobre a profissão: elementos sobre a identidade profissional dos professores de AI e AF/EM da rede estadual de SJDR

Além dos aspectos relacionados à profissionalização e à profissionalidade, interrogamos os professores sobre questões relacionadas à profissão que se referem às suas concepções, por sua vez, interligadas ao processo de formação profissional e às condições objetivas de trabalho.

Com esse escopo, foram selecionadas e analisadas as variáveis que julgamos serem as principais para a mensuração de tais concepções (em negrito), seguidas também algumas variáveis complementares, conforme quadro 5.

**Quadro 5** – Variáveis sobre as concepções dos professores a respeito da profissão e respectivas questões do instrumento de coleta dados.

Variável	Tipo de questão	Questão do instrumento
<b>Determinantes para a escolha da profissão</b>	Dissertativa	14
Incentivaria um jovem a ser professor (objetiva e dissertativa)	Objetiva seguida por dissertativa	13
<b>Pensa em mudar de profissão</b>	Objetiva seguida por dissertativa	9
Reconhecimento social e salário da profissão	Objetiva	12
<b>Mudança no papel do professor na formação do aluno</b>	Objetiva seguida por dissertativa contingente <sup>66</sup>	33

Continua.

<sup>66</sup> Aquelas feitas somente a um grupo de respondentes “determinada pelas respostas deles a outra pergunta” (BABBIE, 1999, p. 503).

Variável	Tipo de questão	Questão do instrumento
Situações que atrapalham ou impedem a concretização do planejamento das aulas.	Dissertativa	24
<b>Importância dos tipos de conhecimento (objetiva)</b>	Objetiva	20
Discussão sobre temas contemporâneos (objetiva)	Objetiva	20
Experiência profissional mais valorizada que o conhecimento (objetiva)	Objetiva	25.6
Acompanhamento de mudanças nas políticas educacionais	Objetiva	31
Adesão ao último movimento de greve	Objetiva	10
Avaliação sobre a importância do movimento de greve	Objetiva	11
<b>Características do professor do século XXI</b>	Dissertativa	34
<b>Características do bom professor do ponto de vista do governo estadual.</b>	Dissertativa	30

Conclusão.

Fonte: Elaboração da autora.

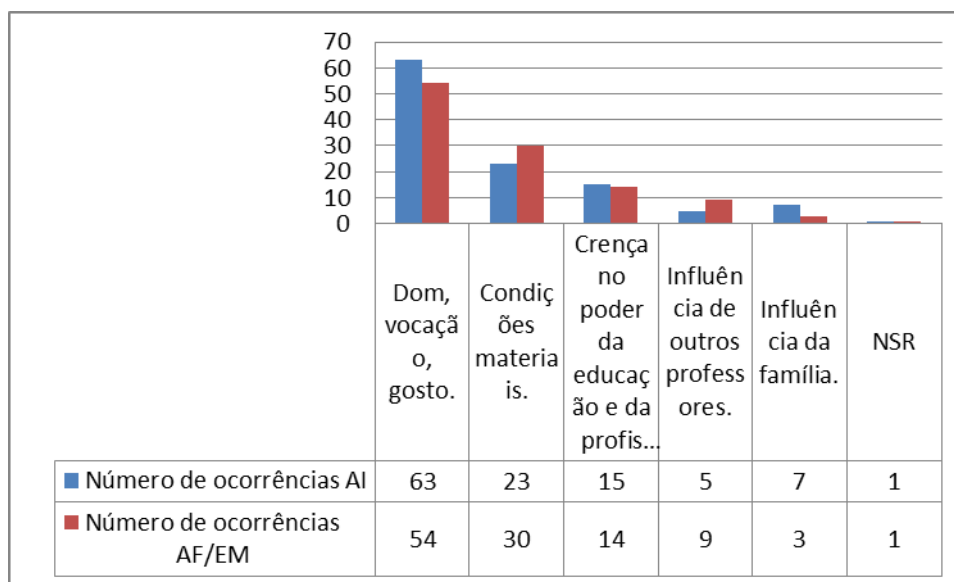
Para a elaboração da legenda por cores, durante a análise de conteúdo das questões dissertativas presentes no quadro acima, foram utilizados os seguintes passos: agrupamento de todas as respostas da respectiva questão em um arquivo único para este fim; impressão do arquivo contendo as respostas; leitura detida das respostas, buscando fazer o levantamento dos principais temas abordados pelos professores; criação da legenda por cores, conforme os subtemas identificados; nova leitura para marcação dos trechos de acordo com as cores da legenda e concomitante confirmação da mesma; contabilização das ocorrências de cada cor da legenda; e, por último, a elaboração de gráficos a partir dos dados coletados. Os índices a respeito das concepções sobre a profissão, por etapa em que lecionam, estão abaixo relacionados.

### 3.6.1 A escolha da profissão: entre a ideologia do gosto natural e as condições objetivas

A escolha da profissão, assim como a formação da personalidade, não é algo estritamente voluntário e independente do contexto em que se vive. Conforme Bourdieu (1976), o gosto por isso ou aquilo é uma construção social, intrinsecamente às condições objetivas de existência, de classe e frações de classe, o que desmonta a ideia da vocação como algo natural ou metafísico e das capacidades como fruto exclusivo de aptidões individuais. No entanto, ao

falarem sobre o que determinou a escolha pela profissão, os professores recorreram maciçamente às explicações de cunho individual, conforme figura 21.

**Figura 21** – Quantitativo de ocorrências das indicações dos determinantes para a escolha da profissão, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Esse primeiro dado indica que os professores têm incorporada a ideologia dominante de que cada um é o responsável unilateral por suas escolhas e, por conseguinte, pelo seu sucesso ou fracasso. Acrescenta-se a isso o ideário difundido pelos organismos internacionais de que os docentes cumprem uma missão junto à sociedade e que permanecem aqueles que possuem verdadeira vocação (UNESCO, 2008; BM, 2008). Assim, o gosto aparece de forma frequente como determinante de escolha da profissão, demonstrando que a ideologia do gosto natural (BOURDIEU, 1976) dominou esse campo semântico. Embora não tenhamos coletado dados sobre a origem social desses professores, a atual posição que eles ocupam está no segmento da classe trabalhadora com menor renda familiar<sup>67</sup>. Ademais, 43,7% deles afirmaram possuir dois cargos ou mais para completar a renda e a maioria absoluta (99,5%) está descontente com os salários. Porém, isso não foi suficiente para que não delegassem o motivo da escolha apenas ao gosto individual.

<sup>67</sup> A renda bruta de 65% dos professores mineiros é de até três salários mínimos. Se considerarmos até cinco salários mínimos esse percentual chega a 93% dos professores (GESTRADO, 2010, p. 27).



Questões ideológicas também apareceram como determinantes, sendo a principal delas o fato de acreditarem que o trabalho na área da educação promove mudança social.

Ao mesmo tempo, existem também aqueles professores que percebem que a escolha da profissão esteve atrelada às suas condições objetivas de vida, e não ao gosto, como está demonstrado no segundo elemento da figura 21. Essas condições foram explicitadas basicamente de duas formas: condição financeira insuficiente para investir em outro curso em outra cidade ou região, uma vez que há universidade pública na cidade e a identificação de um mercado de trabalho mais acessível e estável nessa profissão, conforme trechos abaixo.

*Prof. 49C – Dificuldade de ingressar em outra carreira (vestibular menos concorrido). Dadas as condições de vida de minha família, a vontade de cursar uma faculdade e não poder empregar mais tempo de estudo para os exames, optei por um curso menos concorrido e com médias mais baixas.*

*Prof. 134F – Na verdade, inicialmente, foi por falta de opção, porém quando me deparei com minha primeira sala de aula percebi que ali era meu lugar, hoje amo estar com meus alunos.*

*Prof. 194H – Talvez uma mistura de admiração pelos professores que tive e a oferta do curso gratuitamente em uma universidade federal em SJDR.*

O perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos de licenciaturas segue uma tendência nacional. Em geral, eles são do sexo feminino, egressos das redes públicas e são pertencentes, como assinalado, ao segmento da classe trabalhadora que vive de forma mais intensa os efeitos da desigualdade social por se encontrarem, via assalariamento, com renda média de três salários mínimos.

Com essa condição de vida, confirma-se que a licenciatura é vislumbrada como a possibilidade de acesso à educação superior pública, não necessariamente correspondendo a uma escolha autônoma. É a realidade de vida impondo os limites da escolha na linha da esperança da mobilidade social e/ou de exercer uma profissão de maior prestígio social se comparada com a experiência de seus familiares e vizinhos.

Enfim, o que queremos mostrar aqui é que as disposições individuais compõem a personalidade e impactam nas escolhas, porém não explicam por si mesmas os rumos tomados pelos sujeitos. A personalidade também é conformada pelas condições objetivas, conforme demonstrou Lígia Martins (2015). No entanto, concepções a-históricas sobre a formação do sujeito acabam retirando-o do contexto social que os condiciona. Como

consequência, temos a naturalização das relações sociais e esvaziamento das questões de classe associadas à vida dos sujeitos e sua vinculação à profissão docente.

Porém, nessa contraditória – porque humana – relação de construção de identidade enquanto trabalhador docente, 54,7% dos professores de nossa pesquisa não incentivariam um jovem a ser professor da educação básica. Os motivos apresentados foram basicamente três: a desvalorização social da profissão, envolvendo a relação com alunos, famílias e governo; os baixos salários e as condições de trabalho inadequadas. Os depoimentos que seguem ilustram esse dado:

***Prof. 95D** – O professor trabalha muito, recebe pouco e é pouco valorizado por parte da população e, principalmente, pelos políticos.*

***Prof. 165G** – Porque não é reconhecido, os salários são baixos, não há incentivo por parte dos governos e nem participação das famílias. O professor está sozinho.*

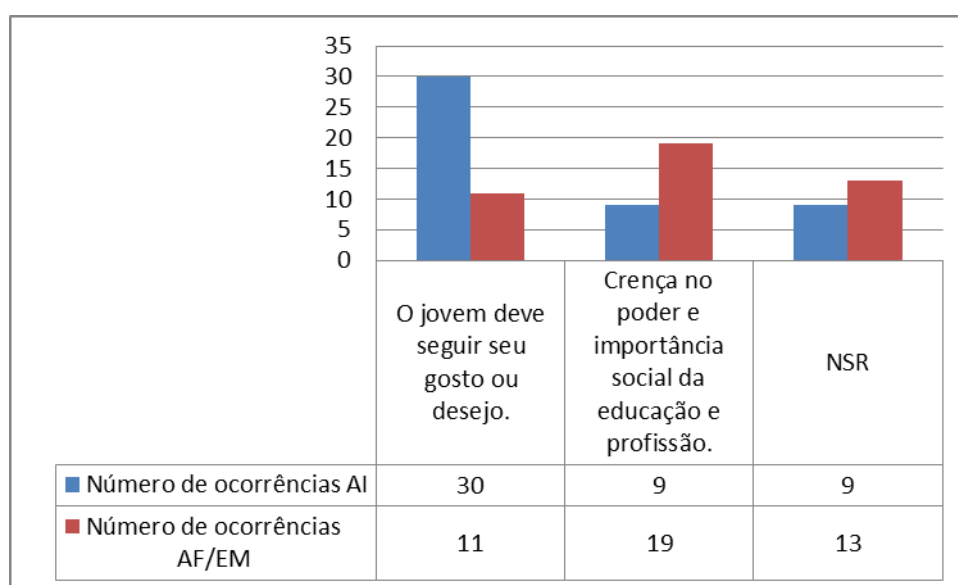
Cumprе assinalar que o rebaixamento salarial dos professores se constitui como um dos elementos do processo de contrarreforma da educação. O fato dos professores das escolas públicas serem trabalhadores improdutivos para o capital, nos termos asseverados por Marx (2013), isto é, não geram valor, assim como os demais trabalhadores do setor público da administração direta, os capitalistas em nível internacional e local questionam as despesas com a manutenção dessa força de trabalho.

Cabe assinalar que embora os trabalhadores improdutivos sejam indiretamente indispensáveis ao processo de geração de valor, com o processo de reestruturação produtiva dos anos de 1980 e 1990, cada vez mais essa força de trabalho vem sendo eliminada pelo processo de liofilização ou substituída pela terceirização (ANTUNES; ALVES, 2004). No setor público isso não é diferente. Considerando que os países de economia dependente possuem dívidas internas e externas significativas, comprometendo os orçamentos gerais do setor público com a pagamentos e amortizações de tais dívidas, e considerando também que tais países são mais sujeitos às crises internas e externas, rebaixar os salários do funcionalismo público, em geral, e dos professores deste setor, em particular, é uma das estratégias recomendadas para assegurar que as despesas com a dívida sejam cumpridas de

forma regular<sup>68</sup>. Em outras palavras, para que o direito social à educação seja assegurado pelo Estado, os governos, sob influência dos organismos internacionais e pressão de grupos políticos internos, comprometem as despesas com a educação, sobretudo, achatando os salários dos trabalhadores da educação.

Analisando a outra ponta da curva estatística, indagamos quais seriam os motivos para incentivar um jovem a ser professor? Essa pergunta é importante para que possamos entender a forma como se identificam com a profissão, apesar das dificuldades já apontadas. Vejamos:

**Figura 22** – Quantitativo de ocorrências das indicações dos motivos para incentivar um jovem a ser professor da educação básica, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Conforme a figura 22, as razões para incentivar um jovem a ser professor da educação básica envolvem o atendimento ao gosto individual e a crença de que por meio da educação há a promoção de mudança na sociedade. Comparando as figuras 21 e 22, fica clara uma coerência nas respostas desses professores, havendo convergência entre os argumentos que explicam a escolha pela profissão, o porquê se manterem nela e incentivarem outras pessoas,

<sup>68</sup> Segundo dados da organização Auditoria Cidadã da Dívida, em 2017, 39% do orçamento geral da União foi destinado para pagar as despesas de dívida pública (juros e amortização da dívida), contrastando com 4,1% para a educação e 4,9% com a saúde. Em anos anteriores, as despesas com a dívida externa já foram maiores. Retomando o caso de 2017, a citada organização revela que o Brasil gastou R\$2,7 bilhões de reais por dia com o pagamento de juros e amortizações. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/>. Acesso em 7 de novembro de 2018.

ainda que, por conta da desvalorização social, salarial e condições de trabalho inadequadas, a maioria tenha afirmado não incentivar.

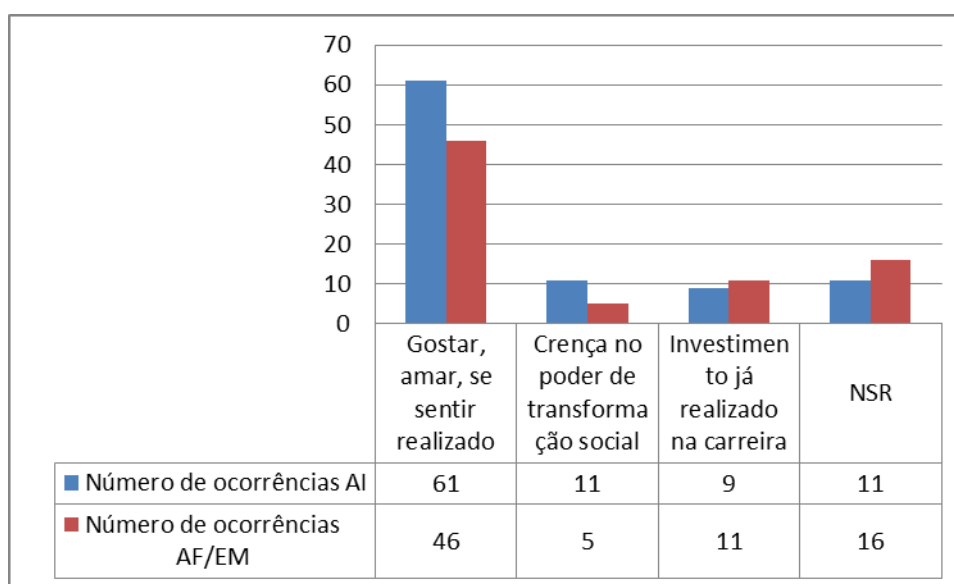
Essa manifestação parece ser respondida pelo projeto dominante de educação que afirma, como demonstrado, que um dos desafios dos sistemas de educação é assegurar que os docentes permaneçam em atividade e sigam motivados por outros atrativos que não salariais.

### 3.6.2 As razões para continuar na profissão

Para a grande maioria dos docentes (80,8%), a profissão não é reconhecida pela sociedade e os salários são baixos. A insatisfação com o salário foi afirmada por 99,5% dos investigados e 18,7% visualizam, ao menos, o reconhecimento da profissão pela sociedade. Porém, mesmo havendo essa desvalorização, a maioria absoluta (71,9%) dos professores respondeu que não pensa em mudar de profissão.

As respostas dos professores em relação ao porquê de pensarem ou não em mudar de profissão trazem indícios sobre as concepções que possuem. Aqueles que não querem mudar explicaram que gostam de lecionar, acreditam no poder de transformação via escola e que já fizeram um investimento na carreira, de acordo com a figura a seguir.

**Figura 23** – Quantitativo de ocorrências das indicações dos motivos para não mudar de profissão, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Assim como nas figuras 21 e 22, na figura 23 o gosto aparece como principal explicação. Ademais, o investimento na carreira, que denota a percepção da interferência de condições objetivas na decisão de continuar ou não sendo professor. Parte dos professores demonstraram compreender que estão submetidos às relações de poder e avaliam ser interessante se manter na profissão, mesmo com os baixos salários, pelo fato de serem estáveis na carreira, de já terem investido muito tempo de estudo no processo de profissionalização e na própria docência e de não terem mais disposição física e mental para a mudança, estando alguns próximos da aposentadoria. É possível afirmar que esse grupo de professores compreende que o trabalhador necessita vender a sua força de trabalho para sobreviver, independentemente dos sonhos que possuam.

A variável “pensa em mudar de profissão” também está associada ao número de cargos. Dos professores que possuem único cargo, 64,9% não pensam em mudar de profissão. Já entre os que possuem dois cargos ou mais, esse índice sobe para 81%. Isso significa que os professores que possuem dois cargos estão mais convencidos a continuarem na profissão do que os que possuem apenas um cargo.

Já os professores que querem mudar de profissão alegaram o baixo salário, a desvalorização social da profissão e condições de trabalho inadequadas. A baixa remuneração impõe restrições de acesso aos bens culturais pelos professores, interferindo tanto na condição de vida e quanto na realização do trabalho.

Ao analisarmos os documentos estruturantes do projeto dominante de educação, no capítulo 1, verificamos que a questão salarial dos professores passou a ser alvo de preocupações. Entretanto, concluímos também que todos os organismos internacionais buscam afirmar que a problemática dos baixos salários não é um problema em si. O BM (2010) chega a argumentar que nos países onde houve a elevação dos salários dos docentes não ocorreu a melhoria dos resultados dos alunos nas avaliações oficiais. Seguindo essa cartilha, o documento que analisamos do TPE discursa na mesma linha, afirmando que: “a motivação docente vai além – embora não esteja aquém – dos salários, e é preciso tratar a questão profissional como um sistema mais amplo” (ABRUCIO, 2016, p. 51).

Dos professores que pensam em mudar de profissão (28,1% da amostra), 54,4% são efetivos e 45,6% são contratados. Ou seja, devido ao fato de possuir cargo estável não necessariamente pesa nesse desejo.

Ademais, podemos observar que, como os professores que possuem único cargo tendem a pensar em mudar de profissão, tal fato pode explicar a menor participação em cursos de pós-graduação por esse grupo específico, já que 45,6% deles não possuem pós-graduação.

Cumpramos destacar que a Meta 17 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelecida pela Lei nº 13.005/2014, indica claramente uma perspectiva, a saber: elevar os salários dos docentes da educação básica a de modo a viabilizar uma equiparação, pela média, aos salários de trabalhadores com formação equivalente. Essa meta confirma o reconhecimento do Poder Público sobre a realidade dos professores com os baixos salários. Contudo, isso não significa que haverá uma mudança efetiva nos próximos anos, considerando que a Emenda Constitucional nº 95 encaminhada pelo governo Michel Temer congelou por vinte anos as despesas com o setor público.

Ainda sobre a problemática salarial dos docentes no Brasil, Matijascic (2017, p. 17)<sup>69</sup> afirma que:

[...] as condições de vida dos professores quando comparadas à média do restante da população ocupada são melhores. Isso se deve ao fato de níveis de remuneração da população ocupada serem, em média, um tanto inferiores aos dos professores, o que implica o problema de inserção no mercado de trabalho, cuja resultante é a precária condição de trabalho.

O autor alerta para o fato dos salários dos professores da educação básica serem baixos, se comparados às profissões que exigem nível superior completo, porém, ainda são maiores que a da maioria da população brasileira, o que demonstra a grande desigualdade social do nosso país e acrescenta: “o professor é basicamente um assalariado, cujos direitos sociais são respeitados e o nível de rendimentos, embora seja limitado, não o coloca em uma situação de pobreza relativa ou absoluta” (*Ibidem*, p. 35). Apesar disso, os sujeitos da pesquisa são categóricos em afirmar que não estão satisfeitos com seus salários, demonstrando não terem internalizado o discurso dos intelectuais do projeto dominante de educação sobre as remunerações porque compreendem uma das dimensões da condição de classe a que estão submetidos. Vale lembrar que já apresentamos as discrepâncias salariais entre os professores da educação básica e superior da rede federal de ensino no quadro 1.

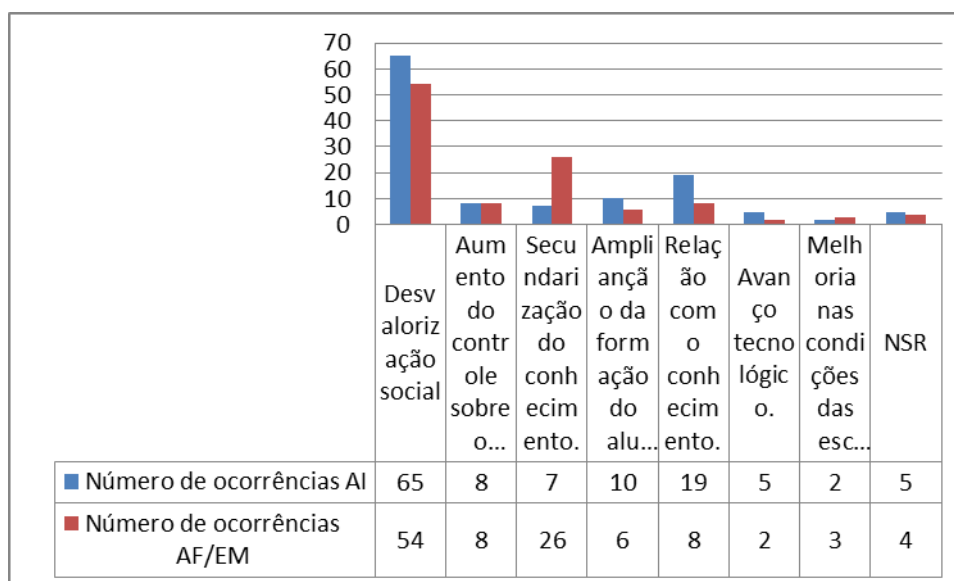
---

<sup>69</sup> O autor usou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015.

### 3.6.3 A desvalorização social: as mudanças no papel do professor

Para 85,2% dos investigados houve mudança no papel do professor em relação à época em que estudavam. A partir da análise das respostas dissertativas, foi possível chegar a sete aspectos que representam essas mudanças, apresentados na figura abaixo.

**Figura 24** – Quantitativo de ocorrências das indicações dos aspectos que demonstram mudanças no papel do professor na formação dos alunos, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Os três primeiros aspectos expressos na figura 24 indicam mudanças avaliadas como negativas pelos professores. O primeiro é a desvalorização social percebida na relação com alunos, famílias e governo. No passado, os alunos, segundo os respondentes, respeitavam mais os professores. As famílias dos alunos foram criticadas pela diminuição ou ausência de preocupação com a escolarização dos filhos, sendo este um tema recorrente nas respostas (35 ocorrências dos AI e 16 dos AF/EM). Os governantes, segundo os professores, não têm elaborado políticas favoráveis à educação e valorização do magistério.

Em segundo lugar, foi indicado o aumento na cobrança e controle do trabalho do professor por meio de instrumentos burocráticos. Esse aspecto compõe as orientações dos organismos internacionais que defendem a racionalização de processos para aumentar o controle do trabalho docente por meio da adoção de ferramentas de gestão.

O terceiro aspecto é a secundarização do conhecimento ou o modo como os conteúdos têm perdido importância e espaço no cotidiano escolar, devido à diminuição do nível de cobrança da aprendizagem efetiva, mais frequente nas respostas dos professores dos AF/EM. Para eles, esse fenômeno se materializa na impossibilidade ou grande dificuldade burocrática em reprovar os alunos e no dispêndio de tempo gasto com questões relacionadas ao educar, devido às falhas que imputam às famílias. Duas manifestações sintetizam esse entendimento:

*Prof. 46C – A responsabilidade que foi repassada aos professores sobre valores éticos em relação a formação dos alunos; a falta da reprovação, não concordo que seja um fator para evasão escolar; a falta de compromisso das famílias, que acaba por sobrecarregar o professor.*

*Prof. 112E – Em relação ao respeito: professor/aluno, professor/família; em relação à forma de ensinar (mais rigorosa), havia reprovação e recuperação era apenas uma chance; em relação à família: a escola e professores tinham 100% de apoio familiar.*

A defesa da reprovação dos alunos ocorreu em um tom de defesa do conhecimento. Esse dado indica que, na prática, o direito de aprender dos alunos, amplamente defendido pelos organismos internacionais, não estaria sendo garantido via políticas contrarrefomadoras porque comprometem o direito de ensinar.

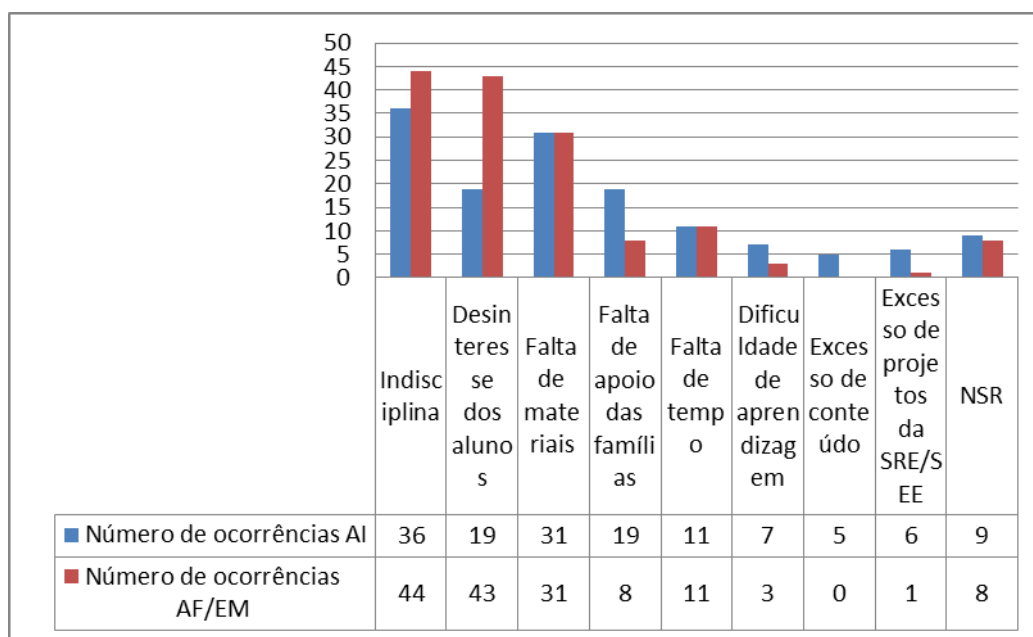
No entanto, questões estruturantes que envolvem a secundarização do conhecimento são pouco percebidas pelos docentes, que creditam o problema em questão ao fato de não se poder mais reprovar como em sua época de escola, tais como: a) o fato de estarmos vivenciando a massificação e não a universalização do ensino, sendo que para os intelectuais do BM (2008), por exemplo, os recursos humanos a serem formados nas escolas devem ser competentes em relação à leitura, aritmética, computação e comunicação, ou seja, o mínimo para o trabalho simples, comprometendo, na leitura dos professores do AF/EM, o espaço e tempo para tratar do conteúdo; b) do currículo e estrutura organizacional das escolas serem marcados pela fragmentação, em detrimento de uma totalidade aparentemente inalcançável; c) do mito da sociedade do conhecimento acessível para todos, imputando aos indivíduos a responsabilidade pela sua formação; d) da própria cultura flexível e imediatista que subjaz o modo de produção capitalista; e) a própria teoria do capital humano, o capital social e a pedagogia neoprodutivista; f) a falta de pessoal nas escolas para realizarem um trabalho pedagógico para além da carga horária mínima de estudos, entre outros. Isso significa que são



muitos os elementos que compõem o fenômeno e, ao nível da aparência, os professores parecem identificar a reprovação como a grande causadora deste problema.

Como complemento, a figura abaixo se refere às situações enumeradas pelos professores que interferem na concretização do planejamento de suas aulas, reafirma o posicionamento dos professores.

**Figura 24** – Quantitativo de ocorrências das indicações de situações que atrapalham ou impedem a concretização do planejamento das aulas, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Assim, relacionados aos aspectos analisados na figura 25, os maiores impeditivos de concretização do planejamento das aulas, segundo os professores, são a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Na sequência aparece a falta de materiais, principalmente os pedagógicos. Mais uma vez a falta de apoio das famílias no processo de escolarização dos filhos foi tema recorrente. É interessante notar que a dificuldade de aprendizagem, o excesso de conteúdo e de projetos advindos da SRE e SEE apareceu entre os professores dos AI de forma majoritária. São esses professores, responsáveis pela alfabetização e consolidação da alfabetização, que respondem pelo PROALFA.

Retomando os aspectos de avaliação positiva presentes na figura 24, os professores indicaram a ampliação da formação do aluno, que não seria mais visto como um receptor de informações típico da época em que estudavam; o fato do conhecimento ser entendido como

dinâmico, não sendo de propriedade do professor e a melhoria das condições das escolas, que, segundo eles, eram mais precárias na época em que estudavam.

Porém, pelos índices expressos na figura 24, está nítido que a principal mudança reside no fato de não mais haver o reconhecimento social desses profissionais. As campanhas midiáticas de governos e organizações empresariais para promover a imagem dos professores junto à sociedade não resolveram esse problema porque, na sociedade de classes, o reconhecimento e o prestígio profissional estão relacionados ao padrão de consumo. Não basta informar à sociedade que “a base de tudo é o professor”<sup>70</sup> se as condições de vida e trabalho desses continuam com as marcas da precarização.

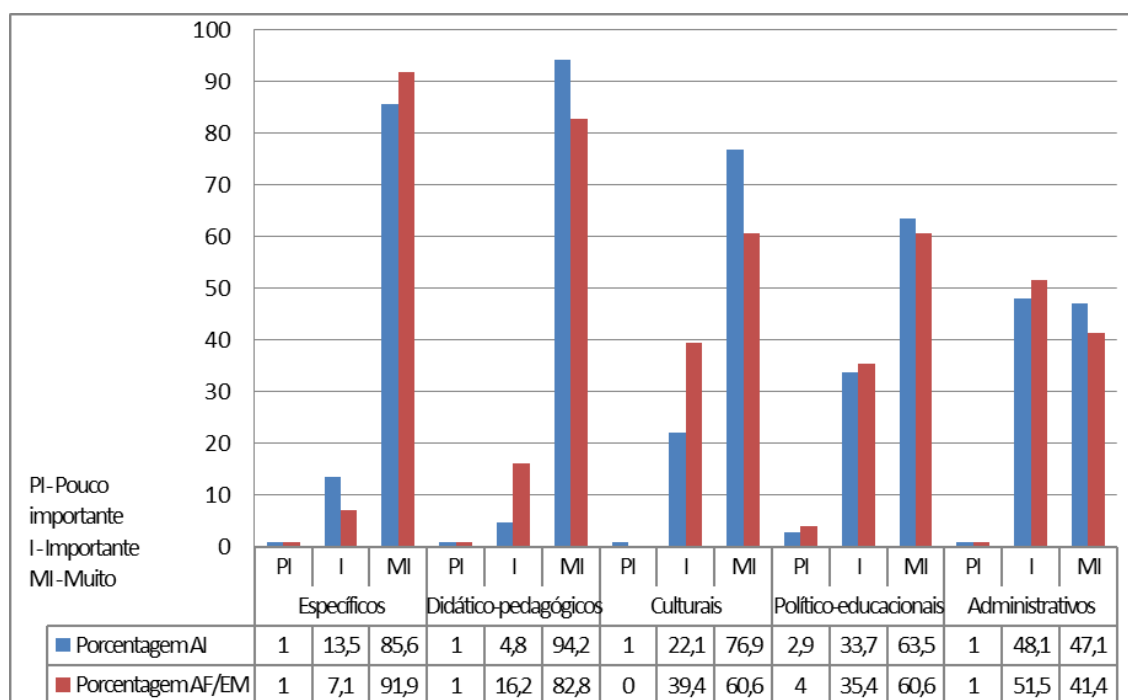
#### **3.6.4 As tensões entre o processo de desintelectualização e o reconhecimento da importância dos tipos de conhecimento para a realização do trabalho docente**

Os professores se mostram insatisfeitos com o fenômeno da secundarização do conhecimento. Esse fato se relaciona com a função precípua do docente: ensinar. Assim, a secundarização do conhecimento representa a desvalorização do objeto primeiro de seu trabalho, cuja importância conferida pode ser observada na figura a seguir.

---

<sup>70</sup> Como exemplo, podemos citar as campanhas do MEC e as campanhas das organizações Globo. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/10/globo-lanca-campanha-pela-valorizacao-do-professor.html> e do TPE (<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/14852/todos-pela-educacao-lanca-campanha-de-valorizacao-do-professor/>). Acesso em 20/05/2017.

**Figura 25** – Avaliação dos professores sobre a importância dos tipos de conhecimento para o trabalho, em percentuais, por etapa em que lecionam.



**Fonte:** Elaboração da autora.

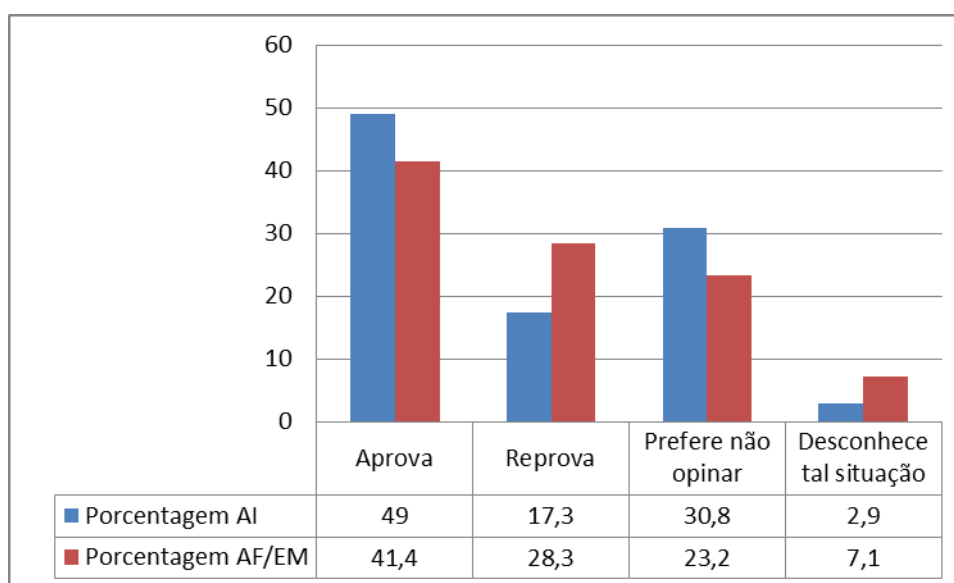
É notória a importância conferida pelos professores a todos os tipos de conhecimento. Além disso, os dados também indicaram a legitimação de discussões sobre temas contemporâneos (93,1%), tais como: desigualdade social, racismo, homofobia, feminismo. Porém, na referida figura, está sinalizado que os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos ocupam lugar de destaque, obtendo índices elevados que conferem “muita importância” a eles. Assim, por mais que haja um movimento de esvaziamento teórico e político nos cursos de formação, caracterizando o processo de desintelectualização, fomentado pelos organismos internacionais aos países dependentes, como aponta Shiroma (2003), ele não ocorre sem conflitos. Este parece ser, inclusive, um dos grandes dilemas vividos por esses profissionais.

Cumprе assinalar que a perspectiva do projeto dominante de educação é estabelecer competências e habilidades profissionais de modo a diminuir ao máximo a autonomia intelectual dos professores. O esvaziamento da formação restringe a apropriação das objetivações humanas, do conhecimento elaborado e sistematizado ao longo da história. Dessa forma, o foco em competências e práticas adaptativas esvaziadas de conteúdo é um meio que converge para a formação de personalidades flexíveis, que aderem às circunstâncias sem

compreender o que as determinou (MARTINS, 2010). Nessa linha, a formação (inicial e em serviço) é encaminhada para ser reduzida, não sem resistências, para uma espécie de treinamento para o exercício da docência.

Ao mesmo tempo em que os professores atribuem grande importância aos conhecimentos expressos na figura 26 e criticam a secundarização do conhecimento que está ocorrendo na escola, boa parte deles aprova o fato da experiência profissional ser considerada mais importante do que o conhecimento teórico.

**Figura 26** – Avaliação dos professores sobre a experiência profissional ser mais valorizada que o conhecimento, em percentuais, por etapa em que lecionam.



Fonte: Elaboração da autora.

É possível que essa manifestação esteja alinhada à compreensão de que o trabalho é formativo, que, portanto, a experiência é um elemento necessário à docência que se adquire com o exercício profissional. Por outro lado, é possível que essa compreensão seja a reprodução da noção de “professor prático”, tão difundido no projeto dominante de educação que defende a dicotomia teoria e prática e restringe o trabalho do professor à promoção do *aprender a aprender* em detrimento do ensino dos conhecimentos historicamente acumulados, imprescindíveis ao entendimento do mundo e à ação humana. Nesse movimento de polarização entre teoria e prática, perde-se de vista o significado da práxis pedagógica enquanto atividade objetiva e construção subjetiva que não prescinde nem da teoria, nem da prática.

Em relação ao movimento mais geral de valorização excessiva da prática, despolitização dos cursos de formação (PRONKO; NEVES, 2008) e desintelectualização dos professores (SHIROMA, 2003), os dados coletados demonstram contradições em relação aos desdobramentos para o professor. No geral, os professores afirmaram acompanhar as mudanças nas políticas educacionais (92,1%), sendo que destes, 62,2% afirmaram ter dificuldades em compreendê-las. Dois exemplos disso são: a) que em relação às formulações da organização Escola Sem Partido, 25,6% afirmaram discordar, 5,9% concordam e os demais, 68,5% não souberam ou não quiseram opinar; b) 34,5% concordam com a execução de projetos de empresas privadas nas escolas públicas, 15,3% discordam e 50,3% não quiseram ou não souberam opinar. Essa dificuldade revelada pelos sujeitos da pesquisa, seja por falta de formação política ou intelectual nos cursos de formação inicial, seja pela falta de tempo para analisar as referidas políticas, é uma porta de entrada para as formulações do projeto dominante de educação. É também um dado importante para os sindicatos e os cursos de licenciatura realizarem a autocrítica.

É importante reafirmar que a consciência de classe é desenvolvida pelas mediações e que o trabalhador docente é pertencente a uma fração de classe que se constitui nas relações sociais capitalistas, portanto, valores capitalistas por serem, como os demais seres humanos, síntese do conjunto das relações sociais. Quando os professores não apresentam nenhuma crítica ou gesto de rebeldia contra mecanismos que incidem negativamente sobre a vida profissional deles é possível que a consciência não esteja sendo operada para si.

Contudo, os dados indicam que há uma forte possibilidade para que a atuação sindical possa ser efetivada, porque os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância da entidade na defesa do trabalho. Nessa linha, afirmaram acreditar nos movimentos de greve como meio de defesa da qualidade da educação, dos salários e das condições de trabalho (92,1%; 93,6% e 94,6%, respectivamente), sendo que 65,5% dos professores investigados aderiram ao último movimento de greve quando da aplicação do questionário em 2017.

Esses dados nos permitem afirmar que o reconhecimento da importância do sindicato e dos instrumentos de luta abrem uma porta importante para que hajam processos educativos que visem elevar a condição da consciência de classe, fortalecendo, desse modo a identidade profissional do trabalhador docente.

Vale assinalar que, segundo Matijascic (2017, p. 36), embora o índice de sindicalização dos professores no Brasil seja baixo em relação aos países com maior nível de

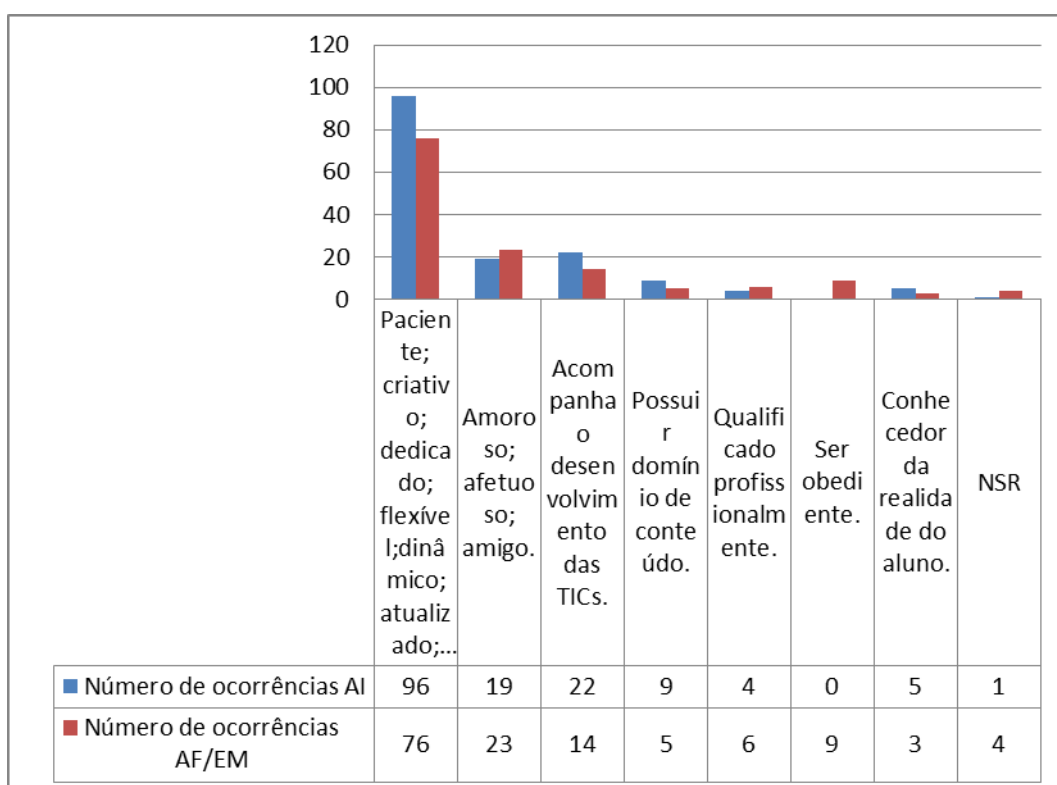
desenvolvimento, esse “patamar de sindicalização pode ser considerado relativamente elevado se comparado à média dos trabalhadores brasileiros”.

Por fim, o que se revela com esses dados particulares e gerais é que o sindicato pode assumir uma função importante na construção da consciência política do professorado, fortalecendo, necessariamente, a identidade profissional do trabalhador docente.

### 3.6.5 Adaptação e resistência: as contradições do professor do século XXI

Foi solicitado aos professores da amostra que enumerassem as principais características do professor do século XXI. Analisando as respostas dissertativas, identificamos que alguns termos de uso frequente são típicos da retórica do projeto dominante de educação. Vejamos a figura que segue.

**Figura 27** – Quantitativo de ocorrências das indicações das características do professor do século XXI, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.



**Fonte:** Elaboração da autora.

Os termos presentes na primeira coluna da figura 28 têm seu uso naturalizado entre os trabalhadores da educação em que no qual escapa a dimensão individualista dos mesmos e

reverbera as indicações dos organismos internacionais para a educação mineira. Nesse caso, bem ao gosto da concepção neoprodutivista de educação, fica reforçado o argumento de que as soluções para os problemas educacionais dependeriam do professor possuir paciência, capacidade criativa, dedicação, flexibilidade, dinamismo, buscar constante atualização. Assim, estariam resolvidas as questões que envolvem a docência. Essas características também convergem para o perfil traçado pelas políticas de formação docente orientadas pelos intelectuais contrarreformadores. E, por isso, a reflexão por si mesma ganha *corpus* nesse tipo de ideologia e as condições sociopolíticas e materiais pouco aparecem.

Concordamos com Shiroma (2003, p. 66), ao destacar a importância da retórica nas contrarreformas educacionais, sendo que “a sedução das palavras e seus efeitos sobre o imaginário dos trabalhadores da educação não devem ser desprezados nos estudos de política educacional”. Evidentemente, no campo das relações humanas, a afetividade é um elemento importante. Porém, não é o único. O problema está na ausência dos elementos que compõem as condições objetivas ou, em outras palavras, no que é silenciado nesse tipo de retórica. No mesmo sentido, as TIC também aparecem como elemento da docência do século XXI. E somente em seguida aparece o domínio de conteúdo e a qualificação profissional, o que reafirma o fenômeno da desvalorização do conhecimento.

Em um tom de ironia presente nos trechos analisados, os professores dos AF/EM destacam a característica *ser obediente* e ter que aceitar, mesmo discordando, as normas impostas pelas políticas educacionais, conforme exemplificam os excertos abaixo:

*Prof. 68C – Inovador, que não questione. Aceite tudo sem reclamar.*

*Prof. 112E – Amar a profissão, sem se importar com salário (triste constatação); estar antenado nas mudanças de forma geral; dançar de acordo com a música, se é que você me entende!*

Cabe lembrar que a obediência deve ser uma das características dos professores preparados para a contrarreforma, conforme os documentos dos organismos internacionais.

Conhecer a realidade do aluno é uma das características levantadas, mas também em caráter de adaptação. Conhecer para se adaptar melhor a ela e não necessariamente para problematizá-la.

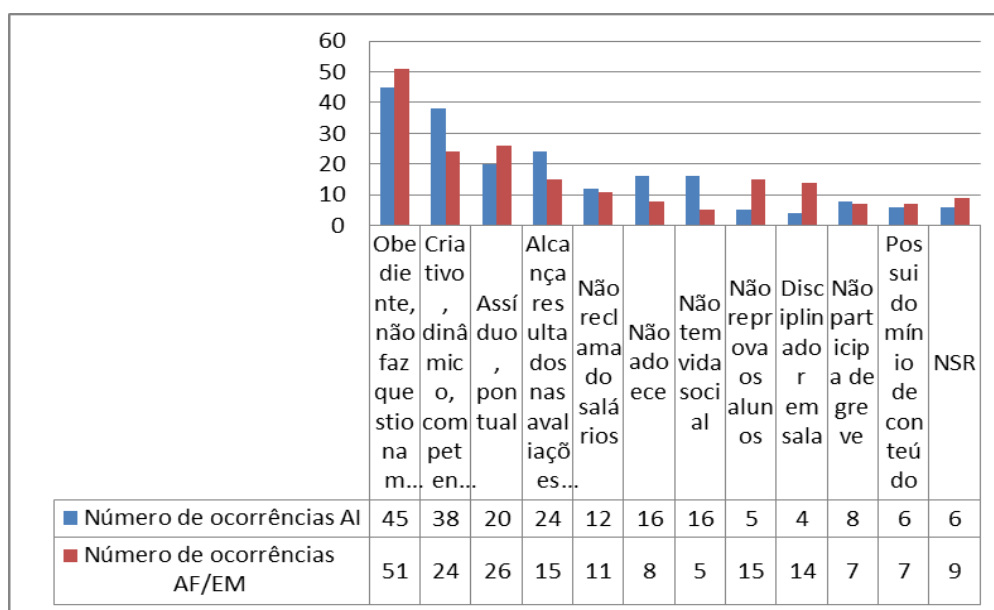
Por fim, ressaltamos que um mesmo professor podia mencionar características de cunho adaptativo, de crítica ou as duas ao mesmo tempo. Porém, ao apontarem as

características necessárias ao professor, o conhecimento perdeu espaço e a problematização da realidade pouco apareceu.

### 3.6.6 Unidos pela insatisfação: as concepções dos professores sobre as políticas educacionais do governo estadual

Um dos objetivos do instrumento de coleta de dados foi o de captar as características dos docentes que são valorizadas pelo governo estadual. Então, perguntamos aos professores quais as características de um bom professor do ponto de vista do governo estadual. A categorização do conteúdo das respostas está expressa na figura 29.

**Figura 28** – Quantitativo de ocorrências das indicações das características de um bom professor para o governo estadual, apontadas pelos professores, por etapa em que lecionam.



**Fonte:** Elaboração da autora.

A partir da identificação dos elementos temáticos e posterior classificação e categorização das respostas dissertativas, elencamos onze aspectos que retratam as características mais frequentes pontuadas pelos professores. Consideramos que dois desses aspectos não remetiam a uma crítica ao governo estadual: aqueles referentes ao professor *criativo, dinâmico, competente, eficiente, organizado, atualizado, proativo*, que ocupou a segunda posição, em termos de frequência e, na última posição da figura, o caráter de possuir



domínio de conteúdo, que se refere ao fato da docência exigir conhecimento específico. Os trechos abaixo sintetizam tais características.

**Prof. 45B:** *Alfabetizador, socializador, competente.*

**Prof. 65C:** *Competente, assíduo, responsável.*

**Prof. 99D:** *Saber bem o conteúdo; ter didática; domínio de sala.*

Ou seja, os elementos expressos na segunda coluna da figura 29 são os mesmos que compõem o discurso dominante sobre a formação de professores e como eles devem ser. No entanto, não é possível identificar a percepção dessa relação nas respostas dos docentes.

As demais características levantadas pelos professores (nove) estão carregadas de críticas ao governo estadual. Para efeitos de análise, elas foram agrupadas em três eixos temáticos: controle ideológico, controle pedagógico e controle do tempo.

#### **a) o controle ideológico**

As características *ser obediente, não fazer questionamentos, não reclamar dos salários e não participar de greve* são, segundo os sujeitos investigados, valorizadas pelo governo estadual. Podemos afirmar que elas constituem os mecanismos de controle ideológico, uma vez que visam ao silenciamento desses profissionais, influenciando a formação da consciência política. Vejamos alguns trechos.

**Prof.137F:** *Aquele que trabalha sem questionar.*

**Prof.14A:** *Trabalha dia e noite sem parar; é satisfeito com seu baixo salário.*

A obediência se refere, segundo as respostas, ao cumprimento das normas impostas pela SEE, ainda que discordem delas por considerarem que não promoverão melhorias na educação.

Não reclamar dos salários é colocado como atitude de aceitação do salário como ele “é”, ou seja, baixo, devendo o professor estar satisfeito e procurar adaptar-se à situação na qual se encontram.

E, por fim, não participar de movimentos de resistência, como a greve, é o corolário do controle ideológico, uma vez que, no plano coletivo, são nesses movimentos que as políticas educacionais, condições de trabalho e salários são questionados.

Porém, apesar de sentirem impelidos a não exercer o direito de greve e próprio direito de questionamento, as pressões governamentais não são as únicas a interferirem na decisão desses professores de paralisar ou não as atividades. Alguns dados já confirmam essas múltiplas determinações, como o fato de terem se graduado em instituições públicas enquanto fator que atua para a adesão à greve.

Por fim, os dados coletados, alguns já apresentados, a partir das variáveis abaixo também nos ajudam a compreender a complexidade que envolve a tomada dessa decisão:

- 65,4% dos professores que aderiram à última greve não pensam em mudar de profissão. Entre os que não aderiram, são 84,4% os que não pensam em mudar de profissão. Ou seja, cogitar a possibilidade de mudar de profissão é fator para entrar em greve;
- 63,2% dos que entraram no movimento não incentivaria um jovem a ser professor, enquanto a maioria (61,4%) dos que não aderiram à greve incentivariam um jovem a ser professor. Aqueles que participaram do movimento de resistência também resistem a incentivar a profissão, ao contrário dos que não participaram.
- 30% dos professores que não aderiram à última greve veem reconhecimento social na profissão. Entre os que aderiram, somente 12,8% que tiveram a mesma percepção. Isso indica que identificar reconhecimento social é fator para não entrar em greve;
- 61,7% dos professores que possuem o hábito de planejar em conjunto aderiram à greve. Dentre os que não aderiram, essa porcentagem cai para 47,1%. Se tratando de duas atividades de cunho coletivo, aqueles que valorizam o planejamento coletivo tendem a valorizar a luta coletiva.

## **b) o controle pedagógico**

As características *alcançar resultados nas avaliações externas, não reprovar os alunos e ser disciplinador em sala*, também são, segundo os sujeitos investigados, valorizadas pelo governo estadual. Podemos afirmar que elas constituem os mecanismos de controle

pedagógico, uma vez que visam à regulação dos resultados do trabalho desses profissionais. Os excertos a seguir traduzem esses aspectos.

**Prof. 52C:** *Atender às expectativas impostas pela avaliação em larga escala; ter domínio de turma; atingir metas.*

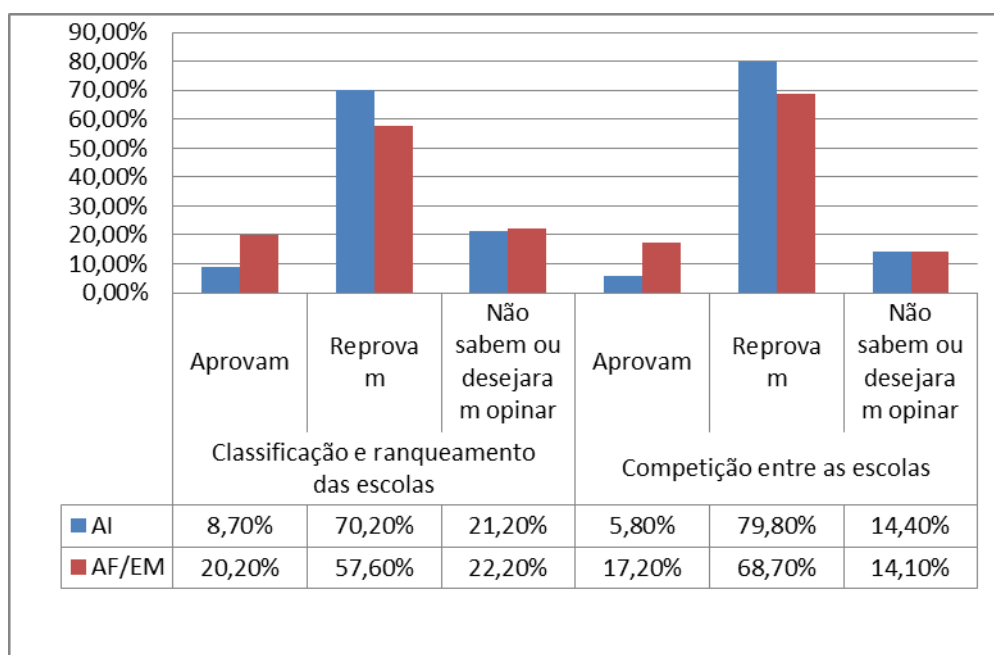
**Prof. 112E:** *Saúde impecável; acatar todas as leis impostas; quanto mais alunos passando melhor, querem números e não qualidades.*

As respostas dos professores expressam a crítica ao caráter quantitativo que vem dominando as escolas na busca pelos bons resultados nas avaliações oficiais. A crítica reside também no fato de que, segundo eles, bons resultados quantitativos não significam melhoria na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o aspecto referente a não reprovar os alunos reaparece. Isso porque, do ponto de vista quantitativo, reprovar aluno significa diminuição do Ideb e representaria prejuízo financeiro para os governos. O problema colocado pelos professores é que a pressão para aprovar os alunos não está diretamente ligada às condições necessárias para que eles sejam aprovados sabendo o conteúdo ensinado. A crítica dos professores reside no fato dos alunos serem aprovados “sem saber”, o que, segundo eles, não é motivo de preocupação para os governos.

Ademais, a figura 30 expressa os índices de avaliação pelos professores de dois elementos da política educacional mineira: a classificação e ranqueamento e a competição entre as escolas.

**Figura 29** – Avaliação dos professores sobre a classificação e ranqueamento das escolas e sobre a competição entre as escolas por notas nas avaliações oficiais.



**Fonte:** Elaboração da autora.

É interessante observar que os professores dos AI reprovam de forma mais contundente as práticas de classificação, ranqueamento e competição entre as escolas do que os professores dos AF/EM. Os índices de reprovação presentes no gráfico, embora representem a maioria, nos parece baixo se comparado às críticas tecidas nas questões dissertativas. Ou seja, o ideário neoprodutivista na educação já ocupa espaço significativo, o que também pode ser reafirmado pelos índices em relação à Avaliação de Desempenho Individual à qual os professores são submetidos: 35% aprovam, 28,1% reprovam e os demais, 36,5% não quiseram ou não souberam opinar.

Por fim, diante dessas tensões, o professor se depara com o problema da violência social que se manifesta na escola. Por isso apontam que o bom professor, do ponto de vista do governo, deve ser disciplinador, manter os alunos quietos, independente das condições sociais das escolas, sendo a disciplina da sala de única responsabilidade do professor.

### **c) o controle do tempo.**

As características *assiduidade e pontualidade, não adoecer e não ter vida social* são, segundo os professores investigados, valorizadas pelo governo estadual. Podemos afirmar que

elas constituem os mecanismos de controle do tempo, uma vez que trazem implicações para a regulação do tempo de trabalho e de vida desses profissionais. Os trechos a seguir explicitam esses aspectos.

**Prof. 184H:** *Pontual, disciplinador, frequente.*

**Prof. 149G:** *Cumprir todas as resoluções; assíduo; pontual.*

As respostas referentes à assiduidade e pontualidade ocuparam a terceira posição em termos de ocorrência. Os relatos trazem indícios de que são dois requisitos bastante cobrados nas escolas estaduais. Evidentemente, são atributos necessários aos profissionais que possuem horários escalonados de trabalho, como é o caso do professor. No entanto, a cobrança relacionada à assiduidade se refere também ao fato das escolas não terem professores substitutos para os casos de falta (justificada ou não) do professor, o que causa muitos transtornos para a organização do tempo escolar e constrangimento aos professores que, por motivos justificados, não podem comparecer ao trabalho. Associado a este aspecto está o fato de “não poder adoecer” referido pelos professores, que julgamos ser um desdobramento de todo esse conjunto de aspectos até discutidos.

**Prof. 28B:** *Que se dedique exclusivamente à escola; que não adoeca; que tenha disponibilidade para atender suas exigências.*

**Prof. 201H:** *Que não fica doente; que trabalha muito e não liga para salário (só pelo amor); que passa todos os alunos, inclusive os que não sabem.*

O caráter relacionado ao aspecto *não adoecer* é o de ser saudável, algo desejado por qualquer pessoa. Porém, o conjunto de respostas indica que faltar por motivo de doença traz constrangimentos e problemas aos professores. Entre os professores dos AI essa situação é menos problemática pois as escolas contam com ao menos um professor eventual, justamente para substituir essas ausências. Porém, se mais de um professor faltar no dia, têm-se um problema: quem ficará com a turma? Nesses casos, profissionais que ocupam outras funções tendem a substituí-los.

No caso dos professores de AF/EM não há o professor eventual e a direção da escola lança mão de arranjos para promover a substituição. Nesse contexto, 26,1% dos professores aprovam os mecanismos da SEE para a liberação de licença-saúde, 45,3% reprovam e os

demais não quiseram ou não souberam opinar. É devido a essas condições objetivas, passíveis de serem solucionadas pelos governos por meio da contratação de substitutos, que os professores alegam que têm que “ser de ferro”, que não podem adoecer.

Um último desdobramento dessa relação é o fato dos professores sentirem que para atenderem a todas essas exigências não poderiam *ter vida social*. Essa alegação não significa, a rigor, que eles não possuem vida social, mas indica que as responsabilidades com as atividades demandadas pela escola subtraem deles o tempo que seria vivido com outras experiências, o que foi confirmado por meio da análise da variável carga horária trabalhada. Essa subtração altera as suas condições objetivas de vida, sua personalidade e a identidade profissional. Assim, concordamos com Sennett (2009, p. 52) ao afirmar que “a repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam”.

Em síntese, segundo os professores da amostra, a escolha pela profissão ocorreu devido, principalmente, ao gosto e vocação. Por isso mesmo, a pretensão em continuar na profissão prevalece, apesar da desvalorização social e salarial, caráter mais observado no quesito mudança no papel do professor. Os diversos tipos de conhecimento são muito valorizados para a execução do trabalho docente, ainda que os cursos de formação tenham passado por um processo de desintelectualização. Há uma crítica contundente à secundarização do conhecimento entre os professores dos AF/EM e, ao mesmo tempo, há uma valorização da experiência em relação ao conhecimento teórico. Além disso, entre os caracterizadores do professor do século XXI prevalecem os termos da retórica contrarreformadora, com pouca menção ao domínio do conhecimento específico para lecionar. Os movimentos de greve são avaliados como fundamentais para a defesa da educação e a relação com o governo estadual é fundamentada na insatisfação com o salário, com o excesso de trabalho e com as políticas que ao invés de fomentar a aprendizagem dos alunos, ocupam-se da regulação de índices de aprovação e resultados nas avaliações oficiais.

Assim, respondendo à segunda questão colocada no início deste capítulo, os elementos enumerados expressam concretamente a identidade profissional desses docentes.

## CONCLUSÕES

Na presente pesquisa, analisamos o fenômeno da configuração do trabalho docente na rede estadual de ensino, em SJDR, no contexto das políticas de contrarreforma da educação.

Após o estudo teórico e documental e a análise dos dados empíricos, podemos afirmar que os governos de MG implementaram políticas educacionais em convergência com as diretrizes gerencialistas de organismos internacionais e que tais políticas produziram, pelas mediações, efeitos sobre o trabalho docente na rede estadual em SJDR, interferindo em sua configuração.

Consideramos que as políticas educacionais, como instrumentos de ordenação da educação pública, atuam simultaneamente sobre a cultura da profissão e sobre as relações de trabalho nos termos assinalados por Thompson (1987). Desse modo, as formas pelas quais os professores produzem sentido sobre seu papel social e sobre a função da escola pública estão relacionados à forma de organização e da dinâmica do trabalho prescrito pelas políticas educacionais, produzindo efeitos sobre o trabalho real. Nesse sentido, é possível considerar a identidade profissional do trabalhador docente como expressão da condição de fração de classe (THOMPSON, 1987), reafirmando a “a pessoa humana [como] uma singularização das possibilidades e necessidades sociogenéricas da qual é contemporânea” (LESSA, 2004, p. 150).

As condições objetivas e subjetivas geram as experiências que formam o modo de ser do trabalhador da educação e são modeladas em formas culturais amplas e, especificamente, pelas políticas educacionais. É na dinâmica dos processos culturais, na qual se integram as políticas educacionais, que a classe se torna viva sendo conformada e resistindo à conformação<sup>71</sup>. Nessa linha, podemos afirmar que um dos objetivos das políticas educacionais de MG é o de construir a homogeneidade do trabalho docente para torná-lo mais alinhado ao projeto dominante de educação. Isso significa que a adesão dos governos às diretrizes de contrarreforma da educação produz implicações significativas para a configuração do trabalho docente

---

<sup>71</sup> A expressão “conformação” se vincula ao pensamento de Gramsci (2000a; 2000b). Em linhas gerais, a conformação significa a sociabilidade, isto é, o conjunto de formas de sentir, pensar e agir que se vinculam ao plano das relações do ser social com si mesmo e com o outro, formando a sociedade.

Na pesquisa, verificamos que os elementos da contrarreforma mundializada estão presentes na política educacional mineira e nas escolas investigadas, tais como: o gerencialismo, pressão em relação à aprovação e reprovação dos alunos, excessiva cobrança em relação aos resultados nas avaliações oficiais; controle do professor via avaliação de desempenho. Destacamos que o modelo de gestão de resultados desconsidera as condições de trabalho dos professores e o peso das desigualdades sociais nas condições de vida e de aprendizagem dos estudantes.

Verificamos também que a política de contrarreformadora da educação encontra obstáculos e resistências no modo de ser dos trabalhadores da educação que podem ser sintetizadas em dois aspectos.

Em primeiro lugar, existem diferenças nos modos de pensar e agir dos professores em função da formação inicial em instituição pública ou em instituição privada. Os trabalhadores formados nas instituições públicas são mais resistentes e críticos à contrarreforma. É possível que esse dado nos ajude a compreender um dos motivos que sustentam a tese da privatização da educação pública superior como elemento estratégico do projeto dominante de educação.

Em segundo lugar, há diferenças nos modos de pensar e de agir dos professores em função do vínculo de trabalho. A instabilidade dos contratos de trabalho temporário bloqueia a ideia de longo prazo e de envolvimento duradouro com o trabalho, tornando o trabalhador docente um sujeito mais suscetível às mudanças impostas. Além de representar a diminuição de despesas públicas com os trabalhadores da educação, é possível que a contratação temporária seja reconhecida como um dos mecanismos para ampliar o controle sobre o trabalho docente nas redes públicas.

Em síntese, o possível agravamento da precarização do trabalho docente, marcado pela segmentação e diversificação dos processos de formação e dos contratos de trabalho, poderão acarretar a diminuição das formas de resistências ao projeto dominante de educação porque tenderão a nivelar os modos de pensar e de agir dos professores a formas menos críticas. Essa conclusão se baseia na demonstração de que diferentes experiências de profissionalização e profissionalidade trazem diferentes implicações para as formas de pensar e agir dos professores e, por conseguinte, alteram a configuração do trabalho.

Ou seja, elementos da nova morfologia do trabalho problematizada por Antunes e Alves (2004) também foram identificados na profissionalidade dos docentes. O significativo número de professores com contratos temporários e a intensificação do trabalho docente via aumento de carga horária semanal não remunerada estão produzindo uma nova estrutura do



trabalho e configuração da categoria profissional. O tempo que seria destinado para outras atividades de vida é invadido pelas atribuições do trabalho intensificado a partir da lógica gerencialista. Esses dados indicam que o trabalho docente vem sendo configurado pelas mediações da flexibilidade nos termos de Sennett (2009).

O fazer-se da classe, segundo Thompson (1987), acontece em dois aspectos: na relação de interesses em comum no interior de uma classe ou fração de classe e no confronto de interesses de diferentes classes. Isso significa que no fazer da classe de trabalhadores docentes se constitui de interesses em comum e da relação deles com as outras classes, como a daqueles que dirigem a educação no estado e formulam as políticas públicas contrarreformadoras. É no processo de se fazer-se classe que os sujeitos adquirem consciência, podendo se afirmar ou se negar como “classe para si”.

Desse modo, nessas relações, identificamos formas de pensar e agir que unem os professores em torno de uma adaptação ao projeto dominante de educação e formas de pensar e agir que também promovem a união, mas sob forma de resistência ao mesmo projeto. Retomemos as principais.

Os professores acreditam terem escolhido a profissão basicamente devido ao gosto individual, sendo que poucos visualizam como as condições objetivas de vida interferiram nas suas escolhas. Conferem grande peso à importância social da profissão, porém, apontam que o papel do professor vem mudando e perdendo prestígio social. Ao mesmo tempo, a insatisfação com os salários e traduz um sentimento constante de revolta contra o governo colocando-os em certo conflito com a própria profissão.

Para eles, o objetivo primeiro do seu trabalho está mais relacionado à formação ampla do aluno do que à formação para o mercado, indicando que eles não foram convencidos pelos *slogans* da contrarreforma na mesma direção que apontou a pesquisa de Faust (2015).

Os professores identificam que o conhecimento sistematizado na forma de conteúdo escolar vem perdendo espaço e importância no cotidiano da escola. Porém, atribuem esse processo de secundarização do conhecimento tão somente à falta de interesse dos alunos e acompanhamento familiar, a um descaso do governo e ao fato de não poder reprovar mais como há algumas décadas atrás. Não compreendem esse fenômeno como parte de um projeto mais amplo, voltado para países dependentes na divisão internacional do trabalho, que visa à formação dos alunos das classes populares para o trabalho simples, devendo esta ser mais aligeirada, ensinar o mínimo necessário e, portanto, gastar o mínimo de recursos.

Acrescenta-se a isso o fato de, ao mesmo tempo em que valorizam o conhecimento teórico para a profissão, acreditarem que, no cotidiano escolar, a experiência profissional é mais importante. Assim, ao elencarem as principais características necessárias para ser professor na atualidade, os trabalhadores reproduziram termos que são mais representativos do projeto de contrarreformadora que dos pressupostos de uma educação emancipatória, na qual afirmam residir o objetivo principal de seu trabalho.

Ainda assim, os professores, sujeitos históricos, também produzem sentido no cotidiano profissional pela via da resistência. Essa resistência é expressão da luta de classes – ainda que muitos tentem negar a sua existência por não compreenderem a sutileza como tal luta se expressa. Nela, os professores também se opõem aos ideais dominantes porque percebem, nas experiências diárias, que eles não representam os interesses de sua condição de classe e de seus alunos.

Ou seja, os modos de pensar e agir dos professores expressam as contradições da luta de contrários. As contradições do real que produzem o movimento histórico são sínteses de múltiplas determinações. Nesse sentido, conforme nos ensina Iasi (2013, p. 73), “o ser da classe é um ser em movimento, ceifado de contradições e seu processo de consciência também, que só pode ser compreendido no interior de suas relações e não isoladamente”.

As experiências geradas nas contradições movem os docentes. Por isso os espaços públicos de formação comprometidos com a escola pública e com a valorização do trabalho docente assumem uma importância significativa. No campo da ação política, é indispensável aos trabalhadores da educação a organização sindical de caráter classista para atuar na defesa do trabalho docente, envolvendo o direito de ensinar e o direito às condições adequadas de trabalho, incluindo a carreira e a estabilidade.

Nesse sentido, com base nos elementos dessa pesquisa, reafirmamos que a educação básica pública necessita de instituições públicas e da permanente busca por processos formativos consistentes de base científica e filosófica em tais instituições para fazer frente à despolitização dos cursos de formação, como assinalado por Pronko e Neves (2008), e de desintelectualização do professor, como explicado por Shiroma (2003). Como revelado pela análise realizada, são as instituições públicas de formação que oferecem bases para o desencadeamento de atitudes críticas em relação ao cotidiano escolar nos aspectos administrativos, pedagógicos, políticos.

Enquanto luta de contrários, a construção da identidade profissional do trabalhador docente não possui um rumo definido ou pré-determinado. Ora, se o professor não

compreender o contexto mais amplo da política que impulsiona as mudanças na educação, ele ficará à deriva. Se a carreira não for remunerada dignamente e valorizada socialmente, ficará à deriva. Se os vínculos efetivos forem substituídos pelos vínculos de contratos precários, de escola em escola, em uma narrativa fragmentada, ficará à deriva. Se os espaços de formação e de luta política da categoria não trabalharem para a construção das bases do pensamento e ação coletivos, ficará à deriva. O grande desafio dos trabalhadores é, como assinala Sennett (2009), buscar a determinação da resistência no sentido da construção de uma nova sociabilidade. Com efeito, avaliamos que os professores estão sendo desafiados a defenderem a escola pública, como instância de socialização do conhecimento historicamente acumulado, e a função social do trabalho docente mesmo diante de movimentos que desejam refuncionalizar a instituição escolar, esvaziando-a de sua função, e redefinir a natureza e a especificidade do trabalho docente.

Por fim, julgamos que os professores da rede pública estadual de MG serão desafiados a resistirem a uma nova ofensiva contra a educação pública em função do resultado das eleições de 2018. O caráter privatista, gerencialista e neoconservador presente nas candidaturas eleitas para o governo mineiro e para a presidência da República indicam que os trabalhadores da educação em Minas e no Brasil terão que lutar muito para preservar o trabalho docente e a escola pública laica<sup>72</sup>. Podemos dizer que, doravante, na consolidação do campo de resistências residem nossas perspectivas de uma educação emancipatória e de um mundo melhor.

---

<sup>72</sup> Em 2018, a candidatura de Romeu Zema foi escolhida para assumir o governo de Minas Gerais, vencendo as forças políticas históricas no estado. Sem experiência em cargos públicos, o governador eleito é um empresário do setor de serviços, filiado ao Partido Novo, que tem no neoliberalismo ortodoxo a chave para os problemas administrativos da máquina pública. Na mesma linha, a candidatura eleita para a presidência da República, Jair Bolsonaro, além da adesão ao neoliberalismo, expressa forte comprometimento com o neoconservadorismo, proclamando uma agenda regressiva para os direitos humanos e para a educação. Cumpre assinalar que a candidatura de Romeu Zema, ainda no primeiro turno das eleições, declarou adesão à candidatura à presidência da República vitoriosa na eleição.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, pp. 33-44, jan./abr. 2003.
- ABRUCIO, L. F. (Coord.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Sistemas de Ensino Privado na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. Relatório de Pesquisa. GREPPE, Ação Educativa. 2015.
- ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos dos campos de tensão do contexto escolar sobre os professores. Goiânia: **36ª Reunião Nacional da Anped**, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2640\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf). Acesso em: 20 jan. 2016.
- ALVES, G. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Reunião Científica sobre las formas actuales de precarización laboral en el contexto latinoamericano**. 2010. (Encontro). Disponível em: [http://www.giovannialves.org/Artigo\\_GIOVANNI%20ALVES\\_2010.pdf](http://www.giovannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf). Acesso em: 30 jun. 2016.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 25, n. 87, pp. 335-351, maio/ago. 2004.
- APPLE, M. W. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, pp. 55-78, Jan/Jun, 2002.
- APPLE, M. W.; BURAS, K. L. Respondendo ao conhecimento oficial. In: APPLE, M. W.; BURAS, K. L. **Currículo, poder e lutas: com a palavra os subalternos**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 273-285.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. BH: Ed. UFMG, 1999.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho: pp. 3-23, 2002.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, pp. 539-564, set./dez. 2005.
- BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Tradução: CNI; 2008.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo.** 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 mai. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** SP: Edições 70, 2016.

BARRETO, M. A. M. Ensinando a ensinar: a importância do modelo na formação de professores. **Revista Práxis**, ano I, n. 1, pp. 25-30, janeiro, 2009.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BOITO JR, A. A burguesia no governo Lula. *In*: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes.** Tendencias globales y experiencias nacionales. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. **Goffts de classe et styles de vie.** (Excerto do artigo “Anatomie du gofft”). Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales, n. 5, out. 1976, pp. 18-43. Trad. Paula Montero. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1807511/mod\\_resource/content/1/Bourdieu\\_.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1807511/mod_resource/content/1/Bourdieu_.pdf). Acesso em: 10 jul. 2017.

BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRE, C. Autour du mot “professionnalité”. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 19, pp. 137-148, 1995.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L11.738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm). Acesso em: 20 abr. 2015.

BRITO, J. C. Trabalho real (verbetes). *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2009. 478p.

BROOKE, N. **Marcos Históricos da Reforma Educacional.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRUNO, L. **As teorias administrativas do capitalismo contemporâneo.** RJ: Vozes, 1997.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16, n. 48, pp. 545-562, set./dez. 2011.

CALDAS, A. R. Estudos sobre Trabalho Docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, pp. 353-365, maio/ago. 2010.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: Unesco, 2002.

CARVALHO, G. F. S. **Avaliação Oficial**: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**. v. 37 n. 3, pp. 549-564. São Paulo, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a07v37n3.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro Revista**, Edição 5, fev. 2001, pp. 7-28. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

COSTA, D. A. M.; CARVALHO, G. F. S.; CARDOSO, P. R. O trabalho docente no contexto da reforma educacional brasileira: uma análise a partir do X Seminário da Rede Estrado (2014). **Relatório de Pesquisa**, SJDR, IF Sudeste MG, 2016.

CUNHA, M. L. **Avaliação de desempenho profissional**: seus desdobramentos no contexto escolar. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2009.

DUARTE, A. W. B.; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, pp. 67-97, jul./dez. 2014. (Dossiê temático: trabalho docente e desenvolvimento profissional). Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4527>. Acesso em: 30 jun. 2014.

DUARTE, A.; MELO, S. D. G.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA; L. F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUBAR, C. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Porto: 1997.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? Campinas, SP: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 65, pp. 178-200, out, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/10183>. Acesso em: 30 jun. 2017.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, pp. 531-541, set/dez 2007.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, pp. 21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 30 out. 2017.

FARIA FILHO, L. M. A retórica das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide L. (Orgs.). **Reformas Educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Maza Edições, 2010.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, n. 143, pp. 376-401, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200004). Acesso em: 30 jun. 2014.

FAUST, J. M. **Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, UFSC, 2015.

FÁVERO, L. P. L.; BELFIORE, P. P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. RJ: Elsevier, 2009.

FERREIRA, C. S. Pauperização e alienação do trabalho docente: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, pp. 62-71; fev. 2011.

FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 225-240, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/298/29832202/>. Acesso em: 20 jul. 2015.

FERREIRA, M. O. V. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007, pp. 377-399. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a05v2899.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

FONSECA, Marília. O Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: TOMMASI, Lívia; HADDAD; Sérgio; WARDE, Mirian Jorge. (Org.). **O Banco Mundial e a política educacional**. 1ed. São Paulo - SP: Cortez/PUC/Ação Educativa, 1996.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 379-404, abr/jun. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114, out/dez. 2014a.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade e negado na prática pelos reformadores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, pp. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, T. Tadeu. (Orgs.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. SP: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação Trabalho e Educação no Brasil de hoje. *In*: NEVES, Lúcia, PRONKO; Marcela Alessandra; SANTOS, Marco Antonio. (Coords.). **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Lateps, 2007.

FRIGOTTO, G. Trabalho. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2009. 478p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. SP: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos. **Educação Integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. SP: CUT, v. 1, pp. 63-73, 2005. Disponível em: [http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839\\_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf). Acesso em: 19 jul. 2016.



GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, pp. 14-23, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, pp. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, pp. 161-171, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. 300p.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE - GESTRADO. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GEWIRTZ, S. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” do New Labor. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, pp. 121-139, Jan/Jun. 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Vol.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 405-430. Abr./Jun. 2012.

HYPÓLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, pp. 3-21, 1991.

IASI, M. L. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 31, n. 1, pp. 67-83, jan./abr., 2013.

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, pp. 74-89, 1991.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. SP: Ática, 1996.

LANDIM, R. A. A. **A reformulação curricular do Ensino Médio em Minas Gerais**: uma proposta de flexibilização das estratégias de formação. Dissertação de mestrado. Programas de Pós-Graduação em Educação. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2009.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 117-130, Jul/Dez, 2001.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. SP: **Outubro Revista**: n. 1, edição 3, pp. 19-30, 1999.

LESSA, S. Identidade e individuação. **Katálisis**, vol. 7, n. 2, pp. 147-157, jul./dez., 2004.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis – Ed. Vozes, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. P.; RODRIGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 8, p. 53-69, 2008. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/936>. Acesso em: 20 abr. 2015.

LOPES, A. Mal-estar docente: os professores em busca de identidade. **Revista de Psicologia e de Ciência da Educação**, 3/4, pp. 105-110, 1992.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1159-1180, Set./Dez., 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Alínea, 2008.

MARTINS, A. S. **A política de capacitação de professores do ensino fundamental em Minas Gerais nos anos 90**. Dissertação de mestrado. Programas de Pós-graduação em Educação. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1998.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, A. S. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, pp. 67-68 jul./dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MARTINS, A. S. **Gerencialismo** (verbetes). Juiz de Fora, 2016. (não foi publicado).

MARTINS, A. S.; PINA, L. D.; ÁVILA, L. A.; ALMEIDA, R. D. Intelectuais, educação escolar e hegemonia: análise das formulações empresariais sobre o trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, pp. 260-272, dez., 2014.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Acesso em: 13 out. 2017.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books: <http://books.scielo.org>.

MATIJASCIC, Milko. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. **Texto para discussão**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília. Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livros I, II e III**. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MATTEI, L. Teoria do valor-trabalho: do ideário clássico aos postulados marxistas. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, pp. 271-294, 2003.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MELO, A. S. O processo de mundialização da educação: políticas educacionais na social-democracia conservadora no Brasil e na Venezuela. **II Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís – MA, ago., 2005.

MINAS GERAIS (Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral). **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – 2003-2020**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2003. 129p.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - Estratégia para desenvolvimento – Estado para resultados – 2007-2023**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2007. 53p.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – 2011 - 2030 – Gestão para a cidadania**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2011, 156p.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – 2016 – 2027 – Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável de Minas Gerais - Redução das desigualdades sociais e regionais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2016, vol. 1, 105 p.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, pp. 793-812, out./dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 158p.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, pp. 87-111, jun. 2005. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/pesquisa-identidade-docente.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 26, n. 92, pp. 753-775. Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>. Acesso em 30 abr. 2015.

OLIVEIRA, D. A. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, pp. 17-35, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

OLIVEIRA, D. A. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, pp. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

OLIVEIRA, D. M. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “projeto veredas” de Minas Gerais**. Tese de doutorado. Programas de Pós-Graduação em Educação. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2008.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade (verbete). *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; SILVA, Ana Paula Soares; CARDOSO, Fernanda Moreno; AUGUSTO, Silvana de Oliveira. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE\\_TALIS\\_Rapporto\\_Internazionale\\_EN.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf). Acesso em: 13 out. 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna Ltda, 2006.

PAULO NETTO, F. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, p. 5-14, set., 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de Educação Básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2016.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PRONKO, M. A.; NEVES, L. M. W. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204p.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.; SGUISSARDI, V. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. Porto Alegre: **Teoria e Educação**, v. 4, pp. 91-108, 1991.

QUEVEDO, G. C.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Sci. Biol. Sci.** Maringá, v. 30, n. 4, p. 189-196, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/421/421>. Acesso em: 13 out. 2016.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação – ano XI**, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SACRISTAN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed, Cidade: Pacto Editora. 1995.

SALES, A. C. M.; CHAMON, E. M. Q. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.3, dez., 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300010). Acesso em: 30 jul. 2014.

SARMENTO, M. **A Vez e a Voz dos Professores**. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abril, 2007.

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

SCHULTZ, T. *Investment in Human Capital*. **American Economic Review**, v.51, pp. 1-17, mar. 1961.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2009.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio - Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, pp. 64-83, 2003.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**. v. 13, n. 2, Ago./Dez, 2004.

SHIROMA, E. O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La Resignificación de la Democracia Escolar Mediante el Discurso Gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. *In: Myriam Feldfeber; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 221-237, 2006.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez., 2015, pp. 67-88. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SHIROMA, E. O.; NETO, A. C. B. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores. Rio de Janeiro: **Movimento**: revista de educação – UFF, n. 2, pp. 1-25, 2015.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. Certificação e gestão de professores. **Temas & Matizes** – v. 7, nº 13, pp. 39-48, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/2483/1894>. Acesso em: 15/04/2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LEHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: **Teoria e Educação**, v. 4, pp. 215-233, 1991.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Trad. Waltensir Dutra.

THOMPSON, E. **A Formação da Classe Operária Inglesa**: A Árvore da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: Unesco/Orealc, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2017.

UNESCO. **Guia para desenvolvimento de políticas para docência (sumário executivo)**. Unesco, França: 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235272por.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2017.

UNESCO. OREALC. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)**. Santiago, Chile: Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2002. Disponível em: [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl). Acesso em: 30/05/2017.

WOOD, E. M. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v. 1, n. 3, p. 118-127, 1999.

## APÊNDICE A – Questionário

**Caro(a) Professor(a),**

Esta pesquisa intitulada **A reforma educacional mundializada: um estudo sobre a configuração do trabalho docente na rede estadual de educação** se propõe a analisar as especificidades do trabalho docente contemporâneo. Essas especificidades, que conformam a carreira do professor, são muito diferentes de três décadas atrás. Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, pois conhecer a sua apreciação sobre os diversos elementos que constituem, atualmente, a profissão de professor, bem como as suas condições de trabalho será de fundamental importância para a concretização desta pesquisa. Então, nosso objetivo é de ampliar o conhecimento sobre a complexidade e as especificidades do trabalho docente e contribuir para o enfrentamento do desafio da melhoria da Educação Básica em nosso país. Desse modo, gostaríamos de destacar as seguintes recomendações:

- Caso suas respostas não caibam no espaço disponibilizado, solicitamos que use o verso da folha, indicando o número da questão;
- Por questões de ordem metodológica, solicitamos que não sejam feitos comentários em voz alta durante o tempo de preenchimento, para que não haja influências nas respostas uns dos outros. O tempo médio para responder é de 30 minutos.

Esclarecemos que a sua identidade e a da escola serão preservadas, não sendo necessário se identificar. Os dados serão tratados através de estudos estatísticos e, tão logo a pesquisa esteja concluída, será divulgada para todas as escolas e professores da rede estadual.

Agradecemos pela sua colaboração e disponibilidade!

Os pesquisadores.



1 - SEXO: \_\_\_1- Feminino \_\_\_2- Masculino

2 - QUAL É O SEU ANO DE NASCIMENTO? \_\_\_\_\_

3 - EM QUAIS ETAPAS/SEGMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA VOCÊ TRABALHA NESTA UNIDADE EDUCACIONAL? (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

\_\_\_ Ensino Fundamental [1º ao 5º ano] \_\_\_ Ensino Fundamental [6º ao 9º ano]

\_\_\_ Educação de Tempo Integral \_\_\_ Ensino Médio \_\_\_ EJA

4 - VOCÊ POSSUI QUANTOS CARGOS COMPLETOS NO ESTADO?

\_\_\_ 1- um cargo efetivo \_\_\_ 2- dois cargos efetivos \_\_\_ 3- um cargo efetivo e um cargo contratado

\_\_\_ 4- um cargo contratado \_\_\_ 5- dois cargos contratados

5 - VOCÊ POSSUI EXTENSÃO DE CARGA HORÁRIA NA REDE ESTADUAL?

\_\_\_ Não \_\_\_ Sim, possuo extensão de \_\_\_ horas.

6 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA REDE ESTADUAL? Eu trabalho há \_\_\_ anos \_\_\_ meses

7 - VOCÊ LECIONA EM OUTRA(S) REDE(S) DE ENSINO? \_\_\_ 1- Sim, na rede municipal. \_\_\_ 2- Sim, na rede particular. \_\_\_ 3- Sim, nas redes municipal e particular. \_\_\_ 4- Não leciono em outras redes.

7.1 CONSIDERANDO TODAS AS ESCOLAS EM QUE TRABALHA, VOCÊ LECIONA EM QUANTAS TURMAS? \_\_\_\_\_

8 - VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA EM OUTRO SETOR NÃO LIGADO À EDUCAÇÃO? \_\_\_ SIM \_\_\_ NÃO

9 - VOCÊ PENSA EM MUDAR DE PROFISSÃO? \_\_\_ 1- SIM \_\_\_ 2- NÃO. POR QUÊ?

---



---



---

10 - VOCÊ ADERIU AO ÚLTIMO MOVIMENTO DE GREVE DA CATEGORIA (desconsidere paralisações)? \_\_\_ 1- SIM \_\_\_ 2- NÃO

11 - COMO VOCÊ AVALIA AS AFIRMAÇÕES ABAIXO (CONFORME ESCALA AO LADO)?	1- Concordo 2- Discordo
11.1 A greve é um importante instrumento de luta dos professores da rede estadual na defesa da qualidade educação pública.	
11.2 A greve é um importante instrumento de luta dos professores da rede estadual na defesa dos salários.	
11.3 A greve é um importante instrumento de luta dos professores da rede estadual na defesa das condições de trabalho.	

12 - PARA VOCÊ, A PROFISSÃO DE PROFESSOR:

\_\_\_ 1- É reconhecida socialmente, embora o salário seja baixo.

\_\_\_ 2- É reconhecida socialmente e os salários são adequados.

\_\_\_ 3- Não é reconhecida pela sociedade e os salários são baixos.

\_\_\_ 4- Não é reconhecida pela sociedade e os salários são adequados.

**13 - SE UM JOVEM SOLICITASSE INFORMAÇÕES SOBRE A SUA PROFISSÃO, VOCÊ O INCENTIVARIA A SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

1- SIM \_\_\_ 2- NÃO. POR QUÊ?

---



---



---

**14 - O QUE DETERMINOU A SUA ESCOLHA PELA PROFISSÃO DE PROFESSOR?**

---



---

**15 - VOCÊ POSSUI CURSO SUPERIOR? \_\_\_SIM \_\_\_NÃO. SE SIM, INFORME SOBRE O SEU CURSO.**

É LICENCIATURA? ___SIM ___NÃO	Instituição: 1 - Pública 2 - Privada	Ano de conclusão
SOU FORMADO EM:		_____

**16 - CASO POSSUA, INFORME SOBRE SEU(S) CURSO(S) DE PÓS-GRADUAÇÃO.**

	Nome do curso	1 - Público 2 - Privado	1 - Presencial 2 - Distância	Ano de conclusão
Especialização				_____
Mestrado acadêmico				_____
Mestrado profissional				_____
Doutorado				_____

**17 - QUAIS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS 5 ANOS? (CASO NÃO TENHA PARTICIPADO DE NENHUM, VÁ PARA A QUESTÃO 20).**

Nome do Curso/	Se a oferta foi via escola, indique "1". Se a inscrição foi por conta própria, indique "2".	Instituição organizadora do curso	Se foi presencial indique "1". Se foi a distância indique "2".
17.1			
17.2			
17.3			

**18 - COMO VOCÊ AVALIA A CONTRIBUIÇÃO DESSES CURSOS (INFORMADOS POR VOCÊ NA PERGUNTA ANTERIOR), CONSIDERANDO A ESCALA AO LADO, PARA:**

	1 - Não contribuiu	2 - Contribuiu	3 - Contribuiu muito
	Curso 17.1	Curso 17.2	Curso 17.3
18.1 Aprofundar os conhecimentos específicos (conteúdo) para lecionar.			
18.2 Aprofundar os conhecimentos didático-pedagógicos (metodologia) para lecionar.			
18.3 Aprofundar os conhecimentos administrativos para trabalhar.			
18.4 Ampliar os conhecimentos culturais para trabalhar.			
18.5 Aprofundar os conhecimentos sobre a política educacional brasileira.			

**19. OS CURSOS OFERECIDOS PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FAZEM VOCÊ SE SENTIR MAIS PREPARADO (MARQUE 1 OPÇÃO):**

\_\_\_ 1- Do ponto de vista da formação intelectual ou conceitual.

\_\_\_ 2- Do ponto de vista da formação prática ou metodológica

\_\_\_ 3- Ambos.

\_\_\_ 4- Outro. Informar: \_\_\_\_\_

<b>20 - COMO VOCÊ AVALIA A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS ABAIXO PARA O TRABALHO DO PROFESSOR, CONSIDERANDO A ESCALA AO LADO?</b>	<b>1- Pouco importante 2- Importante 3- Muito importante</b>
20.1. Conhecimentos específicos (conteúdo).	
20.2. Conhecimentos didático-pedagógicos.	
20.3. Conhecimentos administrativos (para elaboração de documentos solicitados pela escola, como diários, relatórios, gráficos).	
20.4. Conhecimentos culturais (cultura geral).	
20.5. Conhecimentos sobre a política educacional brasileira.	

<b>21 - QUAL O GRAU DE INTERFERÊNCIA NA AUTONOMIA DO TRABALHO DO PROFESSOR EXERCIDO PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, EM RELAÇÃO AOS ITENS ABAIXO?</b>	<b>1-Pequena interferência 2- Média interferência 3- Grande interferência</b>
21.1 À seleção dos conteúdos abordados nos planejamentos de ensino.	
21.2 Aos modos e métodos de ensinar.	
21.3 À escolha do material didático.	
21.4 À avaliação dos alunos.	
21.5 À definição das atividades em sala de aula.	
21.6 À organização do tempo de trabalho.	

**22 - VOCÊ TEM O HÁBITO DE PLANEJAR AS SUAS ATIVIDADES EM CONJUNTO COM OUTROS PROFESSORES? \_\_\_ 1- SIM \_\_\_ 2- NÃO. POR QUÊ?**

---



---



---



---

**23 - O MÓDULO II CONTRIBUI PARA A REALIZAÇÃO DO SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?  
\_\_\_ 1- SIM \_\_\_ 2- NÃO. POR QUÊ?**

---



---



---



---

**24 - ENUMERE ATÉ TRÊS SITUAÇÕES QUE, NO COTIDIANO ESCOLAR, ATRAPALHAM OU IMPEDEM A CONCRETIZAÇÃO DO SEU PLANEJAMENTO.**

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

<b>25 - COMO VOCÊ AVALIA AS SITUAÇÕES ABAIXO ENUMERADAS?</b>	<b>1- Aprovo 2- Reprovo 3- Prefiro não opinar 4- Desconheço esse tipo de situação</b>
25.1 Sobre a forma com que escolas e professores são cobrados, pela Secretaria de Estado da Educação e SREs, pelos resultados dos alunos nas avaliações oficiais (Proeb, Proalfa).	
25.2 Sobre o processo de Avaliação de Desempenho anual pelo qual passam os professores.	
25.3 Sobre a classificação e ranqueamento das escolas, conforme	

resultados quantitativos, nas avaliações oficiais.	
25.4 Sobre os mecanismos relacionados à saúde do trabalhador (licenças-saúde).	
25.5 Sobre a execução, nas escolas públicas, de projetos pedagógicos elaborados por organizações privadas (exemplo: fundações tais como NATURA, BANCO ITAU, entre outras).	
25.6 Sobre a discussão de temas contemporâneos em sala de aula (desigualdade social, racismo, homofobia, feminismo, exploração etc.)	
25.7 Sobre a competição entre as escolas, professores e alunos por maiores notas nas avaliações oficiais.	
25.8 Sobre a experiência profissional (em sala de aula) ser mais valorizada que a formação teórico-metodológica.	

**26 - A REDE ESTADUAL ASSEGURA O TEMPO PARA VOCÊ ATENDER SEUS ALUNOS NAS DEMANDAS QUE ELES APRESENTAM?    1- SIM    2- NÃO. POR QUÊ?**

---



---



---

**27 – PENSE NA SUA ROTINA SEMANAL (SOMENTE COMO PROFESSOR; CONSIDERE TODOS OS CARGOS QUE POSSUIR EM QUAISQUER ESCOLAS): A CARGA HORÁRIA QUE VOCÊ CUMPRE NA(S) ESCOLA(S) E O TEMPO QUE VOCÊ TRABALHA EM CASA ESTUDANDO, PREPARANDO AULAS E PROJETOS, CORRIGINDO ATIVIDADES, PREENCHENDO DIÁRIOS, RELATÓRIOS, RESPONDENDO E-MAILS SOBRE O TRABALHO, INSERINDO INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS EM SITES DO GOVERNO OU DA ESCOLA, ENTRE OUTRAS ATIVIDADES. AGORA, PREENCHA O QUADRO ABAIXO.**

(Atenção: considere TODAS as escolas em que trabalha)	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
<b>HORAS DE TRABALHO NA(S) ESCOLA(S) (aproximadamente) – não esqueça os módulos semanais.</b>							
<b>HORAS DE TRABALHO EM CASA (aproximadamente)</b>							
<b>TOTAL DE HORAS DE TRABALHO, POR DIA</b>							

**28 - A PARTIR DA QUESTÃO 27, COMO VOCÊ AVALIA A CARGA DA SUA ROTINA DE TRABALHO SEMANAL? ( ) 1- BAIXA ( ) 2- ADEQUADA À NATUREZA DO TRABALHO ( ) 3- EXCESSIVA.  
POR QUE ISSO ACONTECE?**

---



---



---

**29 – ATUALMENTE VOCÊ MINISTRA DISCIPLINA(S) QUE NÃO É(SÃO) DA SUA ÁREA DE FORMAÇÃO?    1- SIM    2- NÃO**

**30 – EM SUA OPINIÃO, QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DE UM “BOM PROFESSOR” DO PONTO DE VISTA DO GOVERNO ESTADUAL?**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**31 - VOCÊ SE INTERESSA EM ACOMPANHAR AS MUDANÇAS OU PROPOSTAS DE MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?**

- 1- Sim, e eu as compreendo satisfatoriamente.  
 2- Sim, mas tenho dificuldades para compreendê-las.  
 3- Não, porém fico sabendo de algumas notícias pelos colegas.  
 4- Não.

**32 - CASO TENHA ALGUM CONHECIMENTO A RESPEITO, COMO VOCÊ AVALIA AS FORMULAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO “ESCOLA SEM PARTIDO” (possui um projeto de lei tramitando no Senado Federal)?**

- 1- Discordo porque \_\_\_\_\_  
 2- Concordo porque \_\_\_\_\_  
 3- Desconheço.  4- Não desejo opinar.

**33 - PARA VOCÊ, O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO ALUNO FOI MODIFICADO EM RELAÇÃO À SUA ÉPOCA DE ESCOLA?  1- SIM  2- NÃO. SE SIM, EM QUAIS ASPECTOS?**

- 1 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**34 - QUAIS AS CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS PARA SER UM “PROFESSOR NO SÉCULO XXI”?**

- 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_