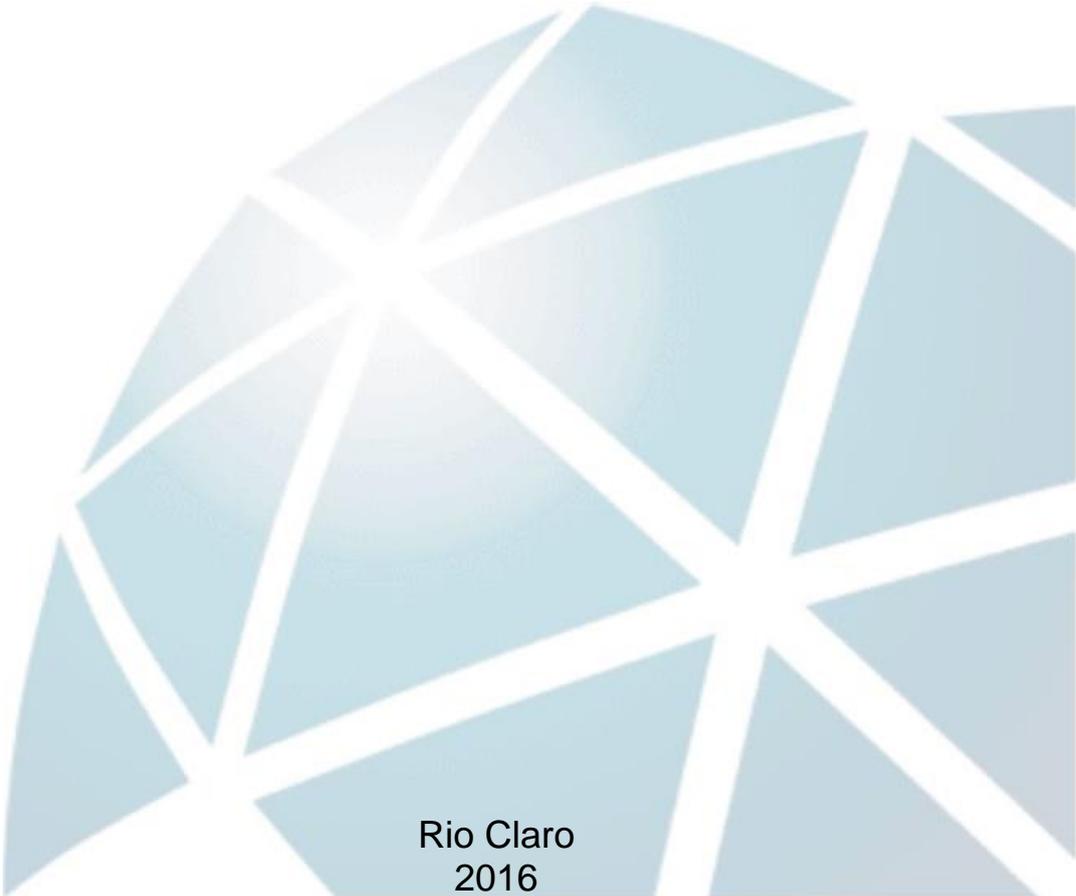

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LARA CASAGRANDE

**GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PAULISTA:
A CARREIRA DOCENTE E O NOVO ENSINO
MÉDIO**



Rio Claro
2016

GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PAULISTA: A CARREIRA DOCENTE E O NOVO ENSINO MÉDIO

ANA LARA CASAGRANDE

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joyce Mary Adam

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Rio Claro
2016**

371.2 Casagrande, Ana Lara
C334g Gestão pública da educação paulista : a carreira docente e
o novo ensino médio / Ana Lara Casagrande. - Rio Claro,
2016
283 f. : il., figs., tabs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Escolas - organização e administração. 2. Projeto
Escola de Ensino Médio de Período Integral. 3. Educação. 4.
Profissão. 5. Período integral. I. Título.

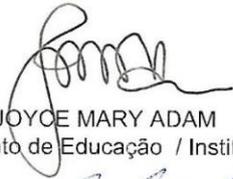
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PAULISTA: A CARREIRA DOCENTE E O NOVO ENSINO MÉDIO.

AUTORA: ANA LARA CASAGRANDE

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

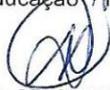
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



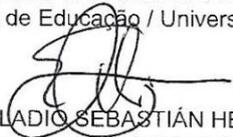
Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



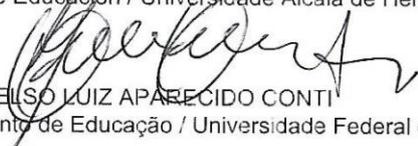
Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. DEBORA CRISTINA JEFFREY
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas



Prof. Dr. ELADIO SEBASTIÁN HEREDERO
Facultad de Educación / Universidade Alcalá de Henares, Madrid



Prof. Dr. CELSO LUIZ APARECIDO CONTI
Departamento de Educação / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Rio Claro, 15 de agosto de 2016

Para, por, com: eles sempre. Cleber, Sílvia, Edna, Lariane e Laura.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sílvio e Edna, e minha irmã, Lariane, pelo apoio em todos os momentos e amor que sempre dedicaram a mim.

Ao Cleber, meu encontro de alma, meu fiel escudeiro, pela parceria incansável.

À Laurinha, minha afilhada, que, com sua presença, traz a leveza, ingenuidade, sede de aprender e alegria infantis.

A todos os familiares, que me deram força, torcendo pelo meu crescimento.

A Joyce, pela orientação primorosa, incentivo e aprendizado.

Aos queridos companheiros de jornada da pós-graduação, pelos diálogos que acalentavam.

Às amigas de caminhada, em especial Silvia e Jaqueline, que pretendo guardar sempre no coração.

Aos professores Raquel e Eladio, pelas contribuições preciosas na banca de qualificação deste trabalho.

Aos professores que participaram da banca de defesa, Raquel, Eladio, Debora e Celso, que gentilmente aceitaram participar desse importante momento.

Aos funcionários da Universidade Estadual Paulista e da Universidad Alcalá de Henares, pelo zelo com que sempre me atenderam.

À Marisa e Edna, por acreditaram nesta pesquisa e colaborarem sobremaneira com a mesma.

Aos professores das escolas investigadas, pela solicitude em receber-me em seu ambiente de trabalho, permitindo que eu compartilhasse de parte de suas rotinas laborais e por resistirem atuando na Educação Básica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação (CAPES - MEC), pelo financiamento da investigação na Espanha.

Obrigada a todos os mencionados e àqueles que, de alguma forma, atuam no sentido da construção da *profissão professor*.

Certo dia, por volta dos três anos de idade, ela pega o relógio de seu pai, que a surpreende batendo-o no chão reiteradamente. O pai pergunta o motivo pelo qual estava fazendo isso com o objeto e ela inocentemente responde que era para ver o que havia no interior, dentro da coisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como alvo de estudo a carreira docente, que envolve o modo como está organizado o processo de trabalho do magistério, no que diz respeito à remuneração, formação inicial e continuada, condições de trabalho, progressão funcional. Mais especificamente, as reflexões e análises incidem sobre a docência na educação básica, considerando as alterações propostas pelo projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (EPI), instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Para compreender melhor a realidade desse modelo de Ensino Médio, que oferece condições diferenciadas de trabalho (Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI, contratação por meio de entrevistas, atuação por designação) e funções inéditas (desenvolver tutoria de alunos, elaborar disciplinas eletivas, entre outras), implementado em algumas escolas, faz-se uso de procedimentos da abordagem qualitativa e da metodologia estudo de caso múltiplo. Ele é apropriado quando o pesquisador investiga mais de um contexto, o que é feito nesta pesquisa. Então, além de proceder à observação em uma instituição de ensino estadual de uma cidade do interior de São Paulo, que aderiu ao modelo de escola citado, buscou-se compreender e analisar a carreira docente em Guadalajara, na Espanha. O contexto espanhol foi trazido para o estudo como possibilidade de enriquecer as discussões sobre políticas públicas para a carreira docente, permitindo identificar desafios comuns em termos de valorização do trabalho no magistério. Desse modo, na escola brasileira foram realizadas observações, a partir do primeiro ano de adesão ao projeto – 2014 e no 2º semestre do ano de 2015 – e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores. Em Guadalajara/ES também foram realizadas observações e entrevistas com professores orientadores e gestores, no 1º semestre de 2015, em 4 (quatro) escolas de Educação Secundária Obrigatória. Os dados obtidos foram organizados em categorias e analisados por meio da análise de conteúdo. Para dar suporte teórico à análise desses dados, procede-se ao levantamento e análise bibliográfica e documental. São problematizados, assim: os conceitos de profissão, profissionalidade e socialização profissional; as legislações educacionais brasileira, paulista e espanhola nos aspectos que tangem à carreira docente – funções dos corpos docentes, requisitos de ingresso e progressão na carreira, formação inicial e continuada, remuneração. Os resultados deste estudo mostraram que há dificuldades para implantação do projeto da EPI tal qual proposto no plano escrito, não apenas com relação à estrutura física, já que havia muitas expectativas sobre a melhoria do ambiente educativo para a realização das práticas pedagógicas, que foram frustradas, mas também em promover a valorização do trabalho docente. Houve alguns avanços em relação à remuneração e à dedicação exclusiva, mas há ainda mais responsabilização individual e intensificação do trabalho docente, possivelmente, devido à política que dá suporte ao modelo assentar-se na gestão de resultados, ligada à noção de Qualidade Total. Na percepção dos trabalhadores docentes, tanto do Brasil quanto de Guadalajara/ES, a docência não tem prestígio social. Assim, conclui-se que há muito a ser feito no sentido de: reconhecer a importância do trabalho docente; os docentes construírem o caminho para a sua profissionalidade; compreender a necessidade de transcender metas e focar na aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Carreira docente. Ensino Médio. Profissão. Período Integral.

ABSTRACT

This research has as object of study the teaching profession, which involves the way of organizing the teaching work process, with respect to compensation, initial and continuing training, working conditions, career progression. More specifically, the reflections and analyzes focus on teaching basic education, considering the amendments proposed by the Full-Time High School established by Complementary Law nº 1.164 of January 4, 2012, amended by Complementary Law nº 1.191 of December 28, 2012. To better understand the reality of high school model, offering differentiated working conditions (full and complete dedication, contract through interviews, loan for operations) and new functions (develop mentoring students, prepare electives, and others), implemented in some schools, it makes use procedures of the qualitative approach and the study of multiple case methodology. It is appropriate when the researcher investigates more than one context, what is done in this research. Therefore, in addition to carry out participant observation in a state educational institution of a city of São Paulo, who joined the school model cited, we sought to understand and analyze the teaching career in Guadalajara, Spain. If you bring the Spanish context for the study as an opportunity to enrich the discussions of public policies for the teaching profession, identifying common challenges in terms of valuation of work in teaching. Thus, they were carried out observations in Brazilian school, from the first year of joining the project - 2014 and in the second half of the year 2015 – and were conducted semi-structured interviews with teachers and administrators. Guadalajara/ES were also conducted observations and interviews with faculty advisers and managers on first half of 2015 in four Compulsory Secondary Education schools. The data is organized into categories and analyzed using content analysis. To give theoretical support to the analysis of these data, it proceeds to the survey and bibliographical and documentary analysis. Are problematized as well: the profession of concepts, professionalism and professional socialization; educational Brazil, São Paulo and Spanish laws on issues concerning the teaching career – functions of the faculty, admission requirements and career development, initial and continuing training, and compensation. The results of this study revealed that there are difficulties for the school project implementation High School Full-Time mode as proposed in the written plan, not only with respect to the physical structure, since there were many expectations about the improvement of the educational environment for realization of pedagogical practices that were frustrated, but also to promote the appreciation of the teaching work. There have been some advances in respect to compensation and exclusive dedication, but there is more individual accountability and intensification of teachers' work, possibly due to the policy that underpins the model is the management of results, linked to the idea of Total Quality. In the perception of teachers, both in Brazil and Guadalajara/ES, that teaching has no social prestige. Thus, it is concluded that there is much to be done to: be recognized the importance of teaching; teachers build the way to their professionalism; to understand the need to transcend goals and focus on learning.

Keywords: Education. Teaching career. High school. Profession. Full time.

Lista de Figuras, Quadros e Tabelas

Figura 1 - Percurso da pesquisa	37
Figura 2 - Possibilidades de mobilidade docente na Espanha	158
Figura 3 - Estrutura do Ensino Secundário Obrigatório e Pós- obrigatório na Espanha	159
Figura 4 - Localização município de Guadalajara	162
Figura 5 - Ferramenta de gestão Ciclo PDCA	207
Figura 6 - Avaliação 360º	233
Figura 7 - Demonstrativo de Pagamento 2013.....	237
Figura 8 - Demonstrativo de Pagamento 2014.....	238
Figura 9 - Grupo de alunos da Disciplina Eletiva “Cultura brasileira”	242
Quadro 1 - Período de coleta de dados	23
Quadro 2 - Conjunto de documentos analisados	31
Quadro 3 - Discriminação das ocupações em setores	50
Quadro 4 - Resultado de um estudo com concluintes do Ensino Médio	68
Quadro 5 - Os saberes dos professores	74
Quadro 6 - Estruturação do estado espanhol.....	144
Quadro 7 - Etapas de ensino do sistema educativo espanhol	147
Quadro 8 - Quadro de entrevistas	165
Quadro 9 - Tônica com a manutenção do ensino noturno na EPI.....	196
Quadro 10 - Características de dois tipos de avaliação voltadas aos professores..	217
Quadro 11 - Categorias obtidas nas entrevistas	33
Tabela 1 - Dados geográficos, econômicos e humanos.....	93
Tabela 2 - Jornada de trabalho dos professores da rede estadual paulista conforme LC nº 836/97	114
Tabela 3 - Evolução Funcional e Interstício professores da rede estadual paulista PEB II, conforme LC nº 836/97	116
Tabela 4 - Jornadas de trabalho docente e determinação da “Lei do piso”.....	121
Tabela 5 - Evolução Funcional horizontal e vertical, conforme LC nº 1097/2009....	122
Tabela 6 - Nota mínima e ganho percentual no salário, conforme LC nº 1097/2009	124

Tabela 7 - Nota mínima e ganho percentual no salário, conforme LC nº 1143/2011	125
Tabela 8 - Jornada de trabalho Estado de SP, conforme Resolução SE nº 8/2012	127
Tabela 9 - Jornada de trabalho dos professores da Educação Primária e Infantil na Espanha	154
Tabela 10 - Jornada de trabalho dos professores da Educação Secundária na Espanha	156
Tabela 11 - Diagnóstico da avaliação do PIAF.....	218
Tabela 12 – Sequência do diagnóstico da avaliação do PIAF	219

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ALE	Adicional de Local de Exercício
AMDA	Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno
ATPA	Aula de Trabalho Pedagógico da Área
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BR	Bonificação por Resultados
CAF	Ciclo de Acompanhamento e Formação
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Centro de Estudo Profissional
CEPES	Centro de Pesquisas Econômico-Sociais
CF	Constituição Federal
CFGM	Ciclo Formativo de Grado Medio
CFGS	Ciclo de Formación de Grado Superior
CGEB	Coordenadoria de Gestão de Educação Básica
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
DCEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DE	Diretoria de Ensino
DOCM	Diario Oficial de Castilla-La Mancha
DVD	Digital Versatile Disc
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECI	Educación, Ciencia e Innovación
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos

ENCEJA	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Ensino Médio de Período Integral
ES	Espanha
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETI	Escola de Tempo Integral
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FORPIBID	Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID
FP	Formación Profesional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GEDAE	Gestão Dinâmica da Administração Escolar
GTCN	Gratificação por Trabalho no Curso Noturno
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
IAMSP	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
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
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISO	International Organization for Standardization
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOE	Ley Orgánica de Educación

LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MEC	Ministério da Educação
NR	Normas Regulamentadoras
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCA	Professor Coordenador de Área
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCPI	Programa de Cualificación Profesional Inicial
PDC	Programa de Diversificação Curricular
PDCA	Plan, Do, Check, Act
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEB	Professor Educação Básica
PEI	Programa de Educação Integral
PFPPB	Programa de Formação Profissional Básica
PIAF	Plano Individual de Aprimoramento e Aperfeiçoamento
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei Complementar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC	Serviço Social do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SP	São Paulo
SPPREV	São Paulo Previdência
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAH	Universidade de Alcalá de Henares
UDEMO	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	
PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	41
1.1. Profissão professor?	42
1.1.1. Desprofissionalização ou rumo à profissionalização docente?	61
1.2. Saber(es)...	70
1.3. Por uma formação de dentro da docência	75
CAPÍTULO 2	
CARREIRA DOCENTE NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO	83
2.1. Alterações no mundo do trabalho e na docência	83
2.2. As experiências de Pernambuco e Minas Gerais: consequências das reformas dos sistemas de ensino – que incluem adoção do ensino integral – para a carreira docente	90
2.3. Caracterização geral: Brasil e Estado de São Paulo	93
2.4. Carreira docente no Brasil.....	95
2.5. Carreira docente no Estado de São Paulo	108
2.5.1. A(s) Escola(s) de Período (e Tempo) Integral.....	128
2.5.2. Escola de Ensino Médio em Período Integral (EPI)	130
CAPÍTULO 3	
POLÍTICA EDUCACIONAL NA ESPANHA: O CASO DE GUADALAJARA	143
3.1. Breve caracterização política	143
3.2. Educação e carreira docente	146
3.3. Pesquisa de campo em Guadalajara, município da província de Castilla-La Mancha	161
3.3.1. Caracterização sucinta de Castilla La-Mancha	161
3.3.2. Caracterização sucinta de Guadalajara	161
3.3.3. Sujeitos entrevistados e método	163
3.3.4. Discussão dos Resultados.....	167

CAPÍTULO 4

UMA ESCOLA EM MUDANÇA, PROFESSORES DESIGNADOS: NASCE A

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE PERÍODO INTEGRAL	183
4.1. Breve histórico e caracterização da escola em foco	191
4.2. Entrando em campo.....	194
4.3. Sujeitos entrevistados e método	225
4.4. Discussão dos Resultados das Entrevistas.....	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263
APÊNDICE A – Guia para entrevista con el profesor orientador.....	280
APÊNDICE B – Guia para entrevista con el director.....	281
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com professor (a) da unidade educacional “Gama”	282
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com gestor(a) da unidade educacional “Gama”	283

INTRODUÇÃO

A curiosidade daquela criança de três anos se estendeu ao longo da vida, até este ponto: o Doutorado. De certo modo, esta pesquisa é esse bater reiterado, de 4 (quatro) anos, sobre algo (educação) até que se possa ver o que há dentro. É exatamente *dentro* do cotidiano dos docentes da escola de Tempo Integral que a pesquisa se desenvolve, pois lá estão as realidades do cotidiano, das políticas públicas em educação significadas na prática, em que a carreira docente acontece de verdade.

Concentrar-se apenas no prestígio da carreira docente não é o objetivo deste trabalho, mas sim ver por quais mecanismos as políticas educacionais prometem desenvolvê-lo, seus efeitos para a carreira e trabalho docente. Ao usar o termo prestígio docente, referir-se-á ao reconhecimento social em torno da posição docente no que tange a sua profissão e não ao prestígio individual que cada um obtém em sua vida privada.

O prestígio docente é certamente importante, assim como em várias profissões, no entanto, é preciso aprofundar em seu conteúdo e em suas dimensões relevantes. Por meio de questionamentos esclarecerá e delineará a estrutura, objetivos e caminhos desse trabalho.

Uma das primeiras propostas da escola de tempo integral no Brasil foi a do teórico e político Anísio Teixeira, na década de 1950, com a criação da chamada Escola Parque, instituição que oferecia à criança uma educação integral, o que envolvia alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (FÁVERO, 1999). A partir daí, várias outras experiências de educação integral foram vivenciadas em diferentes cidades brasileiras, experiências como práticas isoladas de educadores, mas ainda não como política educacional forte.

As legislações nacionais complementares à Constituição Federal de 1988 indicam os termos educação integral ou desenvolvimento integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu art. 53 fala em “associar ao desenvolvimento integral uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção” (BRASIL, 1990).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) – visava ampliar a “educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de pelo menos sete horas diárias” (BRASIL, 2001). O mais recente PNE

(2014-2024) aprovado prevê como meta de nº 6 (seis): “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”. Uma das estratégias (6.1) anunciadas para tal é a ampliação da jornada escolar, de modo que “[...] passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo”, mediante oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, além de se fazer referência à “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014).

A Lei nº 11.494/2007, que regula a distribuição de recursos no âmbito da educação, institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – deixando claro que haja às matrículas de tempo integral uma diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos. O que, inclusive, pode ser um dos fatores envolvidos no interesse dos estados, de modo geral, em estimular o ensino integral na etapa do Ensino Médio: valor de ponderação maior, que implica mais recursos. A Resolução/MEC nº 1, de 24 de julho de 2014, por exemplo, que trata das ponderações do FUNDEB aplicáveis entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica para vigência em 2015, por exemplo, determinou os valores de ponderação de 1,25 para o Ensino Médio urbano e 1,30 para o Ensino Médio em Tempo Integral.

O Ensino Integral, então, está presente na política pública voltada à educação em nível nacional e especificamente no Estado de São Paulo faz parte das iniciativas da Secretaria da Educação, dentro do “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”.

Esse programa teve início no ano de 2011, com o objetivo anunciado de fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas *medições internacionais*, além de *posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado* (SÃO PAULO, 2015 [on line], grifo nosso). Não se pode fugir da constatação de que o governo tem uma preocupação bastante grande, se não central, com o *rendimento* (diferente de aprendizagem) diante dos organismos internacionais. Quanto à carreira docente ser uma das mais cobiçadas do Estado, devido ao pouco tempo de execução da proposta e raros resultados anunciados em forma de estudos, crê-se que é preciso esperar com cautela e

sobretudo: investigar, ao que propõe-se este trabalho, pois é necessário perceber que a teoria e a prática estão, muitas vezes, desconectadas.

O terceiro pilar do “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, então, é justamente disseminar a educação integral por meio de um novo modelo de escola, por isso no título deste trabalho se fala em “novo Ensino Médio”, reportando-se à re-estruturação de tal etapa de ensino em algumas escolas públicas paulistas, dentre as quais está a que esta pesquisa investiga, assentada no desenvolvimento do protagonismo juvenil e da garantia de atuação docente em modo de dedicação exclusiva. Pelo que foi veiculado no endereço eletrônico da Secretaria de Educação, é possível perceber o espírito do pilar de que se trata:

Esse pilar tem como objetivo lançar as bases de um novo modelo de escola e uma nova carreira do magistério. Foi lançado o novo modelo de Escola de Tempo Integral, com uma proposta inovadora que foca na formação de jovens protagonistas. Nesse modelo, os professores atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% sobre o salário base (SÃO PAULO, 2015 [on line]).

Nessa esteira, permanecem as perguntas sobre essa anunciada valorização da carreira docente, como: qual é o lugar da autonomia nessa política? As perguntas, enquanto excelentes possibilidades de construção do conhecimento, auxiliarão a entender pormenorizadamente este estudo.

Por que estudar a Escola de Ensino Integral e por que o Ensino Médio? É necessário que a pesquisa dê conta do aprimoramento de ações políticas que orientam a execução da educação enquanto política pública, conceito considerado como o conjunto de decisões inter-relacionadas envolvendo a definição de metas para a sua realização, em um quadro de uma situação particular (DUNN, 1994). Surgiram mudanças relevantes no Ensino Médio, considerando o âmbito nacional e estadual paulista. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) indicam um problema a respeito de uma parcela das políticas implementadas no campo educacional: o poder governamental é personalizado, não há consulta ou estudo de que participem as pessoas responsáveis por executá-las, como se a pessoa que detém o cargo fosse a responsável solitária pelas decisões.

O processo de mudança, à qual o Ensino Médio e a carreira docente no estado de São Paulo foram submetidos, situa-se no contexto da Lei Complementar

nº 1.164/2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Portanto, o Ensino de Período Integral, que conta com organização, objetivos e funcionamento próprios, com quadro de pessoal diferenciado do módulo de pessoal legalmente estabelecido para as escolas estaduais de ensino regular, por exemplo, vem no bojo das mudanças, pretendendo desenvolver, por exemplo, o protagonismo juvenil, melhorar as condições de trabalho e remuneração dos docentes (SÃO PAULO, 2012a).

Com relação à nomenclatura, cumpre destacar a existência simultânea de dois programas de Ensino Integral no estado de São Paulo, um deles envolve as Escolas de Tempo Integral (ETI)¹, instituído pela Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005, e o outro um as escolas no modelo da referida neste trabalho: Escolas de Ensino Médio em Período Integral (EPI)², instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012.

Em contato realizado junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo³, confirmou-se a existência paralela dos dois programas, mas não se obteve a justificativa para tal, a orientação dada foi de conferir as diferenças legais entre eles. Analisando a legislação concernente a ambos programas é possível verificar uma diferença quanto às etapas atendidas, sendo um destinado ao Ensino Fundamental I e II (ETI), conta com 236 (duzentos e trinta e seis) escolas, e o outro direcionado ao Ensino Médio (EPI) – do modo como proposto legalmente até a escrita final deste texto – ativo em 257 (duzentos e cinquenta e sete) escolas no ano de 2016.

O texto da Resolução SE nº 85, de 19 de dezembro de 2013, no tópico em que constam as considerações prévias do Secretário da Educação, indica: “a necessidade de *ajustes* na organização curricular do Ensino Fundamental *das escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral - ETI*, instituído pela Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005, com vistas ao melhor atendimento à avaliação da especificidade didático-pedagógica que as caracteriza” (grifo nosso), permite que se formule a hipótese de que, em sua legislação, o projeto da EPI seria mais completo, considerando a matriz curricular e a proposta pedagógica diferenciada, pois na legislação que institui a ETI não há referência aos aspectos

¹ SE nº 89 de 9/12/2005; SE nº 85 de 19/12/2013; SE nº 38 de 30/07/2014.

² LC nº 1164 de 04/01/2012; LC nº 1191 de 28/12/2012; Decreto nº 59 de 15/07/2013; SE nº 52 de 02/10/2014; SE nº 58 de 17/10/2014.

³ Realizado via Central de Atendimento, no dia 28 de março do ano de 2016.

curriculares, o que a caracteriza, essencialmente, é a oferta, no contraturno das aulas regulares, de atividades extracurriculares.

Não se afirma que o Ensino Fundamental carece de premissas pedagógicas norteadoras, há, inclusive, referências nacionais para o processo educativo nesta etapa educacional com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a proposta curricular desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (SÃO PAULO, 2008). Apenas se destaca a diferença entre as legislações de ambas escolas que propõem ensino estendido a mais de um turno no Estado de São Paulo. A Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006, complementa a anterior e trata da organização da carga horária e do funcionamento das oficinas curriculares da ETI.

Além da questão pedagógica, é na Escola de Ensino Médio em Período Integral que são propostas alterações significativas para o exercício da docência (dedicação exclusiva, incremento salarial, entre outros a serem discutidos ao longo deste trabalho). A EPI é chamada pela Secretaria de Educação de “Novo Modelo de Tempo Integral” (SÃO PAULO [on line], 2016).

A implantação sem consulta pública, aos professores das escolas de Educação Básica e aos pesquisadores do campo educacional possivelmente tenha acontecido com o projeto da escola de Ensino de Período Integral, bem como com a reconfiguração do Ensino Médio⁴. Ou não. Na pesquisa em ciências humanas a pergunta parece central, não a hipótese. A investigação deve ser aberta ao que os dados indicam e não ao que o pesquisador teima em provar. Deve-se provar também, mas diante do que se viu, estudou, do que se captou. Quando a hipótese é mais forte do que a pergunta, há uma tendência em se espremer e contorcer os dados para que ela seja comprovada. É preciso coragem e tino para a pesquisa, a fim de reconhecer que não era o suposto verdadeiro, às vezes, que era completamente o contrário.

4 A Medida Provisória nº 746/2016, publicada em edição extra do Diário Oficial da União em 23/09/2016, do governo Michel Temer (que assumiu após um controverso processo de impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff), prevê mudanças significativas na etapa do Ensino Médio, gera polêmica, voltando a ascender a questão a respeito da falta de um debate prévio com o Congresso Nacional e com a sociedade. A Medida Provisória prevê a ampliação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com extensão da jornada para 1.400 horas. Ela prevê, ainda, entre outras, que as disciplinas Filosofia e Sociologia, até então disciplinas obrigatórias, sejam incluídas no currículo do Ensino Médio se previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dependendo de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo ministro da Educação.

Por que a Escola Estadual “Gama”? Um projeto começando, a fim de se captar as impressões, as sensações, sentir o clima da mudança no começo, verificar a escola em transição, em movimento, em andamento. Durante o tempo de acompanhamento da rotina da escola, foram muitas as situações em que ocorreram conversas informais com os professores, gestores e alunos, que forneceram elementos para a compreensão do ambiente institucional e do trabalho docente realizado nele. Houve a participação da pesquisadora nas disciplinas eletivas e em atividades extra curriculares propostas na escola, o que a aproximou dos membros da equipe escolar e a incorporou na rotina na escola.

Cabe afirmar que a opção de manutenção do sigilo da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa se deu para preservar qualquer espécie de constrangimento diante das observações e relatos realizados durante a estada da pesquisadora em campo, conforme garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por que “Gama”? Ao final das visitas, e quando da escrita deste texto, pensou-se em um nome fictício que tivesse a força necessária para traduzir o que o projeto é, como a radiação: extremamente penetrante.

Por que estudar a carreira docente espanhola? Uma discussão aguçada sobre baixo (ou nulo) prestígio social e sobre a influência do professorado na qualidade educacional. Ainda, a possibilidade de verificar a variação entre dois países, o que envolve a consideração de fatores culturais, sociais e históricos, como aponta Hargreaves (2009). Não são, portanto, as políticas mais avançadas com relação à carreira docente que estão no contexto espanhol, mas as discussões a esse respeito e suas consequências (educacionais, políticas, sociais) que podem interessar na busca da valorização dos profissionais da educação. Uma das palavras-chave deste trabalho é a valorização, que vale salientar, “reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada” (OLIVEIRA, 2013, p. 52).

Para definir o percurso metodológico desta pesquisa, foram analisados os procedimentos mais adequados em função dos objetivos. A escolha tomada indica procedimentos da abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa definido foi o estudo de caso múltiplo como mais apropriado, por consistir na observação atenta de dois determinados contextos. No caso desta pesquisa, foram “observações livres” (TRIVIÑOS, 1987, p.152), em que não havia um padrão a ser seguido no

procedimento. Mais comumente, os estudos de caso focalizam apenas uma unidade, seja um pequeno grupo, uma instituição, entre outros, mas é possível realizar-se em dois ambientes, é o caso dos estudos de caso múltiplo, em que se mantem a essência do método: a escola deve ser estudada como um sistema delimitado, segundo Stake (2000), embora a influência de diferentes aspectos que se relacionam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que ela está inserida, as normas da Secretaria de Educação, entre outros aspectos, não deva ser ignorada.

Bodgan e Biklen (1994, p.97) afirmam que: “Os estudos de caso múltiplos assumem uma grande variedade de formas”, algumas investigações, como é o caso desta pesquisa, “[...] consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais”.

Aqui, então, a investigação qualitativa realizada, delimita-se no estudo de caso múltiplo, que se dá quando há a investigação em mais de um ambiente (BODGAN E BIKLEN, 1994). Neste caso, considera-se que o estudo se deu em dois macro ambientes: no contexto brasileiro, da Escola Estadual de Ensino Médio em Período Integral; no contexto espanhol, das escolas de Guadalajara (com observações menos extensas, conforme apontam as autoras).

O interesse nos ambientes selecionados se deve à crença de que podem facilitar a compreensão de algo mais amplo sobre a carreira docente a partir dos casos descritos, isto é, o que os dados evidenciarem, “[...] o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (BODGAN E BIKLEN, 1994, p.149), é particular da escola do interior do estado de São Paulo ou das escolas espanholas, mas pode embasar reflexões que permitam melhor compreensão sobre a docência enquanto profissão.

Yin (1984) certifica que os estudos de casos múltiplos não seguem a lógica da amostragem, cujos resultados seriam generalizáveis para uma população. Mas, a da replicação, a que o autor chama de “generalização analítica” (ibid, p.39), em que o pesquisador, a partir de um conjunto particular de resultados, gera proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos. Na tabela que segue, verifica-se a aplicação do estudo de caso múltiplo no caso desta pesquisa:

Quadro 1 - Período de coleta de dados

Instituições escolares	Período de coleta de dados	Procedimentos	Período/Frequência
“Gama” (Estado de São Paulo)	2º semestre de 2012	Contatos iniciais	Mês de novembro
	2º semestre de 2013	Reuniões de apresentação do projeto	Mês de outubro
	2014 2º semestre de 2015	Observação	Semanal (sexta-feira predominantemente ⁵)
	2º semestre de 2015	Entrevistas	Nos intervalos disponíveis
“A”, “B”, “C” e “D” (Guadalajara/Espanha)	1º semestre de 2015	Observação	Diária (1 mês em cada instituição)
		Entrevistas	Agendadas com os profissionais dentro do período em que estava na escola

Fonte: a autora

Nesse sentido, o estudo da carreira docente, desenvolvido majoritariamente no Brasil, como se observa na tabela, em que se convidam reflexões de autores, legislação e vozes de professores de outro continente, não pode desconsiderar que Brasil e Espanha são países que se diferenciam na formação histórica de seus povos, na extensão territorial, no aporte populacional, cultura, economia e política. Isso posto, esclarece-se que o propósito da pesquisa com tal contribuição de ideias de outro contexto é problematizar a relação da carreira docente com os processos de legitimação política, verificáveis em diferentes contextos institucionais e sociais.

Como dito, a pergunta é essencial na pesquisa, portanto, a pergunta central efetuada neste trabalho é: as propostas do Ensino Integral na etapa do Ensino Médio corroboram para a construção de uma carreira docente mais adequada, conforme previsto legalmente?

O objetivo central da pesquisa, então, relaciona-se diretamente à pergunta supracitada: realizar um estudo da carreira docente e da reconfiguração da mesma

⁵ Quando havia algum evento de interesse da pesquisadora na escola ou para o qual era convidada, o dia era alterado.

no projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral. Os objetivos específicos são: a) caracterizar e analisar a carreira docente em plano nacional e no Estado de São Paulo especificamente, traçando um histórico com as principais determinações legais; b) Caracterizar os mecanismos de operacionalização da carreira docente e o funcionamento da educação em Guadalajara/ Espanha e analisar a concepção de magistério dos profissionais da educação dessa província; c) Verificar e analisar as alterações para a carreira docente presentes na proposta da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (EPI); c) Caracterizar e analisar as condições de trabalho dos docentes em uma escola que aderiu ao projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral do Estado de São Paulo; e, d) Delinear a visão da carreira docente que os profissionais da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (EPI) tem, analisando-a.

A necessidade de analisar resultados de pesquisa alcançados por outros autores, fazer um levantamento das legislações que versam sobre a temática aqui trabalhada proceder à observação e realizar entrevistas, isto é, de fazer análises que iriam além da compilação quantitativa, tornaram fundamental a adoção de procedimentos metodológicos relativos à abordagem qualitativa, como citado.

Em recuperação histórica da abordagem qualitativa, André (1995) afirma que seu advento se dá no final do século XIX, quando os cientistas sociais indagam se o método de investigação das ciências físicas e naturais, fundamentado numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Segundo André (1995), Dilthey, historiador, foi “[...] um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais”, justificando que fenômenos humanos e sociais seriam demasiado complexos e dinâmicos, o que inviabilizava a transposição de métodos como os aplicáveis à física ou biologia, por exemplo. Logo, com a defesa de uma nova visão de conhecimento, há a crítica à concepção positivista de ciência.

Disso, resulta um debate que vai se prolongar até o final da década de 1980, entre o quantitativo e o qualitativo (ANDRÉ, 1995). A abordagem qualitativa, então, “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p.17).

As raízes teóricas da abordagem qualitativa se assentam na fenomenologia, que:

[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia (ANDRÉ, 1995, p.18).

A definição de pesquisa qualitativa e quantitativa parece interessante para verificar-se a oposição entre ambas, não que seja suficiente em si para caracterizá-las. Conforme apresentam Silva e Menezes (2001), do ponto de vista de abordagem do problema, as pesquisas podem ser quantitativas ou qualitativas. A pesquisa quantitativa consideraria a quantificação, o que significaria a tradução em números de opiniões e informações para classificá-las e analisá-las, requerendo, assim, o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.) (SILVA e MENEZES, 2001).

Para as mesmas autoras (*ibid*), a pesquisa qualitativa seria descritiva e consideraria a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, de modo que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados seriam básicas, além da fonte direta para coleta de dados ser o ambiente natural e o pesquisador é o instrumento-chave.

Nota-se que a abordagem qualitativa passou por um processo de legitimação no campo científico, o que é considerado superado atualmente: “Se num determinado momento foi até interessante utilizar o termo qualitativo para identificar uma perspectiva de conhecimento que se contrapunha ao positivismo, esse momento parece estar superado” (ANDRÉ, 1995). Isso significa dizer que fazer uma pesquisa dessa natureza não causa estranheza ou leva a questionamentos sobre sua validade científica.

Com relação à característica naturalista da abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p.17) a justificam: “[...] o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” e em suas interações

com o meio e os demais, cujas construções de repertórios de significados evidenciam-se.

Em se tratando desta pesquisa, a presença no meio natural dos profissionais das escolas permitiu “[...] o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11) sobre as suas condições de trabalho e demais fatores relacionados à carreira docente.

Essa visão é cara à pesquisa aqui desenvolvida, pois há estudos como o de Gatti e Barreto (2009), que mostram que a busca pelas Licenciaturas no Brasil já sofreu uma grande queda. Os incentivos por parte do Ministério da Educação para que os alunos busquem as Licenciaturas vão do Programa Universidade para Todos, conhecido como PROUNI, que oferece bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior⁶; Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, conhecido como FIES, que financia a graduação de estudantes de baixa renda; ao Programa Universidade Aberta do Brasil, que segundo o MEC (2013) tem como prioridade a formação à distância de professores, especificamente para a Educação Básica.

Esses programas governamentais, que visam o estímulo ao acesso aos cursos de Licenciatura, estão sob a égide da garantia constitucional da valorização dos profissionais da educação escolar, como um dos princípios sob os quais o ensino será ministrado (BRASIL, 1988, art.205, item V), valorização estendida à lei vigente de maior expressão do campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, arts. 3º, item VII; art.67) e, entre outras, também salvaguardada pela lei (desde seu título) que trata dos recursos vinculados à educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

A existência de tal garantia na legislação representa uma premissa a ser cumprida. Entretanto, o conjunto de normas (leis, resoluções, portarias, decretos e atos) que endossam a garantia de valorização dos profissionais da educação, não tem sido suficiente para conter o desinteresse pelo magistério. Tanto na rejeição à carreira docente, cujos resultados do estudo realizado por Tartuce, Nunes e Almeida

⁶ Podem concorrer estudantes que tenham renda familiar de até três salários mínimos por pessoa.

(2010) apontam. As pesquisadoras questionaram 1.168 estudantes concluintes do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares de cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do Brasil, sobre as razões para não escolher-se a docência como futura atividade profissional. As respostas revelam uma imagem da profissão docente, que realmente está longe de estimular os jovens a segui-la. Quanto na evasão de professores, como evidencia o estudo de Lapo e Bueno (2002). O abandono do trabalho docente (de modo temporário: faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos ou definitivo: pedido de exoneração) por professores da rede estadual de ensino de São Paulo, dá-se no cenário de baixos salários e desvalorização, de modo que deixar a carreira foi: “Uma última ação que representou, para os professores estudados, a solução encontrada para um processo de conflitos e insatisfações que foi se constituindo lentamente durante seus percursos profissionais” (LAPO e BUENO, 2002, p.272).

As novas práticas educativas, indicadas na legislação do projeto da Escola de Ensino Médio em Período Integral (EPI), serão investigadas com uso da abordagem qualitativa, por meio da associação de procedimentos metodológicos que serão mais bem descritos abaixo, com o fim de verificar se, de fato, para a escola interiorana paulista em que a pesquisa foi realizada, há reinvenção do lugar da docência no sentido da profissionalidade preterida.

Diz-se reinventar o lugar da docência, pensando o docente em “[...] seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana” (GATTI, 2012, p. 91); considerando que a melhor remuneração, a carga horária adequada com alunos e dedicação exclusiva propugnadas pela Escola de Ensino Médio de Tempo Integral possam legitimar o *status* profissional do docente. Ora, se as ocupações passam por um processo pelo qual “[...] reivindicam ou conquistam um *status* profissional” (FREIDSON, 1998, p.49) é preciso, de fato, reinventar o lugar da docência.

Assim, a pesquisa cumpre com os aspectos essenciais do estudo qualitativo, estabelecidos por Bogdan e Biklen (1994), sendo alguns deles: contato direto e prolongado com o mundo empírico em seu ambiente natural, por meio do qual o fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte; compreensão do fenômeno estudado a partir da perspectiva dos participantes, o que envolve a consideração dos pontos de vista importantes para esclarecer, sob aspectos interpretativos, a situação em estudo; uso

do enfoque indutivo na análise dos dados, sem a preocupação de procurar dados ou evidências que corroborem com suposições ou hipóteses estabelecidas, *a priori*.

André (1984, p.52) considera semelhantes as técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de caso às do trabalho de campo da sociologia e antropologia, afirma que na metodologia do estudo de caso, via de regra, são utilizadas “[...] observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo”. Nesse escopo, então, desenvolveram-se inicialmente o levantamento e a análise bibliográfica, que correspondem a uma etapa muito importante da pesquisa, pois diz respeito aos trabalhos já produzidos e a perspectiva sob a qual se assentará o trabalho. É dizer, é um procedimento metodológico importante para recuperar o que já foi produzido de conhecimento científico com relação ao tema em estudo e indicar a ótica em que se desenvolve.

Buscando diferenciar o levantamento e análise bibliográfica da revisão bibliográfica, Lima e Miotto (2007, p.44) assinalam que a primeira “[...] difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente”.

Lakatos e Marconi (1992, p.44) afirmam que esse procedimento permite o levantamento do estudo da questão em análise a todas as pesquisas, de modo que “[...] pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica”. O que também acontecerá com a pesquisa “Gestão Pública da Educação Paulista: as Políticas de Carreira Docente e o Novo Ensino Médio”.

Salvador (1986) enfatiza a necessidade, ao realizar o levantamento e análise bibliográfica, de que o pesquisador realize leituras sucessivas do material para obter as informações necessárias à pesquisa. Desse modo, o autor reconhece alguns momentos fundamentais, descritos abaixo.

A leitura de reconhecimento do material bibliográfico é definida como uma leitura rápida, que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações referentes ao tema. Esse momento caracterizar-se-ia pela incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema (SALVADOR, 1986).

Uma segunda fase também de leitura rápida, Salvador (1986) chama de leitura exploratória, cujo objetivo é verificar se as informações selecionadas interessam, de fato, para o estudo. A leitura dos sumários, por exemplo, permite

comprovar a validade das informações para os objetivos propostos na pesquisa. Assim, essa etapa requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas.

A leitura seletiva é a definitivamente procura determinar o material que realmente interessa à pesquisa, por isso, é o momento em que as obras são diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa e as informações secundárias ou irrelevantes são descartadas (SALVADOR, 1986).

Um aprofundamento dessa etapa se dá com o que Salvador (1986) denomina leitura reflexiva ou crítica. Ela corresponde a um estudo crítico do material, sendo realizada nos textos escolhidos como definitivos e com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa.

A última etapa do processo de leitura se efetua, conforme indica Salvador (1986), com a leitura interpretativa, caracterizada como o momento mais complexo do levantamento documental, pois já incorpora a análise do material selecionado. Segundo o autor (*ibid*), essa etapa implica na interpretação das ideias do autor da obra selecionada, acompanhada de uma inter-relação das mesmas com o propósito do pesquisador, assim, requer um exercício de associação, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar.

Em seguida, procedeu-se a análise documental, que, segundo Lüdke e André (1986), constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Abreu (2008) também a considera uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, considerando-a indispensável já que maior parte das fontes escritas é majoritariamente a base do trabalho de investigação. O estudo de Pimentel (2001), intitulado “Um estudo de caso na relação entre psicologia e educação: o Programa Alfa”, que objetivava investigar as relações entre a psicologia e a formulação de propostas educacionais, com foco no Programa Alfa⁷, é um exemplo em que a análise de documentos foi o principal meio de concretização do estudo.

Pimentel (2001) demonstrou como conseguiu mapear a história de Ana Maria Poppovic e conhecer os caminhos para a elaboração do projeto Alfa na descrição do

⁷ Proposta de alfabetização, de âmbito nacional, executada entre 1977 e 1985 (PIMENTEL, 2001).

seu percurso metodológico, esclarecendo como obteve acesso aos documentos (visita às bibliotecas), qual foi o procedimento de pesquisa (sempre anotava as fontes e arquivava a documentação), como organizou o material coletado (cada documento tinha uma ficha de leitura, que resultou em dois quadros-síntese de classificação dos materiais e temáticas recorrentes). Como procedimento de análise de documentos, a autora elaborou quadros de autores (que envolveu uma análise quantitativa e qualitativa) e termos-chave (conceitos fundamentais dos documentos).

A análise documental é definida por Abreu (2008) como um procedimento realizado a partir de documentos que não receberam tratamento analítico, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

A autora (*ibid*) adverte que a análise do documento é posterior à formulação de um questionamento. Com isso, pretende enfatizar a ideia de que a problematização das fontes é fundamental, porque elas não falam por si são vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas.

Os conceitos de documento envolvem três definições, conforme indica Abreu (2008): resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir; monumento, resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro uma determinada imagem de si própria, assim, o que transformaria o documento em monumento seria sua utilização pelo poder; produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. Essa última definição é cara à pesquisa de que tratamos neste trabalho.

Para Gil (1991), na pesquisa documental existem os documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico, tais como os documentos conservados em órgãos públicos e instituições privadas, e os documentos de segunda mão que de alguma forma já foram analisados tais como: relatórios de pesquisa; relatórios de empresas; tabelas estatísticas e outros.

Com relação às vantagens desse método de pesquisa, Gil (1991) considera que digam respeito ao fato de os documentos constituírem fonte rica e estável de dados, seu baixo custo, pois exige praticamente apenas disponibilidade de tempo do pesquisador e a não exigência de contato com os sujeitos da pesquisa. Em contraponto, a limitação referir-se-ia a não representatividade e à subjetividade dos dados.

As fontes de documentos podem ser arquivos públicos e particulares, órgãos do governo (secretarias, departamentos, escolas, delegacias, entre outros) ou do setor privado, órgãos de estatística, etc. Quanto ao tipo, pode tratar-se, entre outros, de: documentos oficiais- leis, ofícios; publicações parlamentares - debates, documentos, atas, relatórios; documentos jurídicos- registros de nascimentos, casamentos, mortes; escrituras de compra e venda; falência e concordatas; testamentos, inventários; iconografia (descrição e conhecimento de imagens, retratos, quadros ou monumentos, particularmente dos antigos); publicações administrativas: relatórios, planos, programas, projetos; documentos particulares: correspondências, diários; estatísticas: IBGE e secretarias estaduais, por exemplo (GIL, 1991).

Considerando que: “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38), foram analisados documentos, que estivessem direta ou indiretamente relacionados à Escola de Ensino Médio de Período Integral e à carreira docente em nível nacional (Brasil), internacional (Espanha) e estadual (São Paulo), conforme consta no quadro abaixo. Pois, pretende-se analisar os planos de carreira do magistério no que se refere a ações políticas nesses âmbitos, focando na etapa da educação básica correspondente ao Ensino Médio.

Quadro 2 - Conjunto de documentos analisados

Abrangência do documento	Documentos
Brasil	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009 Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009 Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012
São Paulo	Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978 Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 Lei Complementar nº 725, de 16 de julho de 1993 Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996 Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 Lei nº 958, de 13 de setembro de 2004

	Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005 Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005 Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006 Resolução SE nº 18, de 24 de fevereiro de 2006 Resolução SE nº 50, de 14 de julho de 2006 Decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007 Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008 Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009 Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009 Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009 Decreto nº 55.078, de 25 de novembro de 2009 Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010 Lei Complementar nº 1143, de 11 de julho de 2011 Resolução SE nº 8, de 19 de janeiro de 2012 Decreto nº 59.850 de 28 de novembro de 2013
Escola de Ensino Médio de Período Integral	Lei Complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012 Lei Complementar 1.191 de 28 de dezembro de 2012 Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012 Plano Individual de Aprimoramento e Formação, 2014. Tutorial de Recursos Humanos Programa de Ensino Integral, 2014.
Espanha	Constituição Espanhola de 1978 Lei Orgânica da Educação nº 2, de 3 de maio de 2006 Lei Orgânica para a melhora da qualidade educativa, de 10 de dezembro de 2013

Fonte: A autora.

Um importante instrumento utilizado nesta pesquisa foi a entrevista, significativo nas pesquisas em ciências sociais, dado que desempenha papel importante nesses estudos científicos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Segundos Lüdke e André (*ibid*, p.34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

As entrevistas podem ser classificadas em: estruturadas – são aquelas que apresentam um conjunto de questões pré-estabelecidas, em que o pesquisador administra a cada sujeito na mesma sequência e usando as mesmas palavras; não estruturadas ou completamente abertas – são aquelas que apresentam um número de questões, mas não são específicas, nem fechadas, há apenas um guia para o pesquisador e os entrevistados, podendo também haver a possibilidade de adição de novas questões para que se possa compreender melhor determinado tópico; e semiestruturadas – que ficam entre os extremos das anteriores, havendo o momento

das perguntas anteriormente determinadas e para as que surgem no momento da entrevista (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A última foi a forma utilizada nesta pesquisa. Buscou-se realizá-la sempre nas salas dos(as) professores(as) coordenadores(as) ou diretores(as), tanto no Brasil quanto na Espanha, por serem espaços com menor fluxo de pessoas. Lüdke e André (1986) reconhecem que a entrevista semiestruturada possivelmente permita melhor entendimento das questões estudadas no ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. Abaixo, elaborou-se um quadro síntese com as principais categorias de análise obtidas a partir das entrevistas realizadas.

Quadro 3 - Categorias obtidas nas entrevistas

	Guadalajara/ES		Estado de São Paulo/BR		
Entrevistados	Professores orientadores	Gestores	Professores	Gestores	
Categorias obtidas	Vocação	Preparação	Formação inicial	Vocação	
	Perspectiva Futura	Alternância	Valorização	Sistema de Seleção	
	Formação	Convivência	Avaliação	Amoldamento da Escola de Tempo Integral	
	Remuneração adicional	Desafio gestor	Remuneração	Aperfeiçoamento Profissional	
	Prestígio social	Função Diretiva	Excesso de trabalho	Acompanhamento do trabalho docente	
		-			Aperfeiçoamento Profissional
		-		Carreira Docente	

Fonte: a autora.

Em um conjunto de documentos e informativos sobre o projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral veiculados em seu endereço eletrônico, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2013) avaliava que o Ensino Médio Integral mostrava balanço positivo. Por isso, para o ano de 2013 seriam mantidos os mesmos critérios para implantação do Programa, a ser expandido nos anos subsequentes. 2014 foi o ano de início do projeto na escola do interior do Estado de São Paulo em que a pesquisa, em parte predominante de coleta de dados se realiza. Então, a escola “Gama” pode ser considerada parte desse plano anunciado de aumento da EPI.

Nota-se que vem se desenhando uma nova proposta de carreira docente aos professores participantes da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, o que se lhes estabelece uma nova relação profissional. Assim, esta pesquisa busca investigar essa questão, pela imersão na realidade desses professores, que tem inúmeras promessas de uma carreira docente resignificada em condições de trabalho, salário e valorização.

Por meio da entrevista, pretende-se analisar os efeitos das mudanças propugnadas pela Escola de Ensino Médio de Período Integral aos docentes que nela atuam (captando a sua ótica). É dizer, busca-se “[...] um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais” (DUARTE, 2002, p.140). Também por meio dessa técnica, busca-se entender como os professores orientadores e gestores compreendem a carreira docente em Guadalajara/Espanha. Essa compreensão permite que, por meio das informações dadas pelos sujeitos, trace-se uma espécie de comparação (não como recurso metodológico) entre a concepção da profissão docente em dois contextos (Brasil/Espanha), de modo a verificar-se os desafios de cada um deles e propor-se possíveis saídas para melhorá-la. Embora não seja um estudo com essa metodologia, ou seja, não trata-se de um estudo de análise comparada, acredita-se que a técnica enriqueça a pesquisa à medida em que possibilita verificar a percepção da carreira fora do Brasil por sujeitos que a vivem, o que amplia a dimensão da discussão sobre a mesma, de modo geral.

A análise das entrevistas é realizada de maneira qualitativa, cuja viabilidade, segundo Bardin (2004), dá-se sobre *corpus* reduzidos, como é o caso desta pesquisa, e permite categorias discriminantes, por não estar ligada, enquanto

análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências elevadas com o objetivo de tornar cálculos possíveis.

Manzini (2004) estabelece as vantagens da entrevista: é eficaz para obter dados relevantes, significativos e os dados são passíveis de mensuração e análise. Com relação ao questionário: possibilita obter respostas mais precisas do informante, pois o entrevistador pode, além de fazer perguntas complementares, ajudar a expressão adequada do pensamento do entrevistado; possibilita captar, através da circunstância de interação que cerca a entrevista (gestos, tom de voz, postura física), as relações do entrevistado às perguntas; não requer que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; oferece flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer e repetir perguntas e adaptá-las mais facilmente às pessoas e circunstâncias concretas; aumenta a probabilidade de obter respostas.

As desvantagens dessa técnica seriam: o tempo mais prolongado exigido, custo (comparada ao questionário), demanda treinamento⁸, o entrevistador pode influenciar a resposta do entrevistado, há limitações na expressão verbal do informante, que diminui a possibilidade de obtenção de dados, não existem procedimentos prontos para fazer uma análise do conteúdo das informações (MANZINI, 2004).

Lüdke e André (1986, p.37) lembram que:

O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou do negativo. (p.37)

Apesar de se reconhecerem as notas feitas durante a entrevista como um processo de pré-seleção das informações, julga-se mais relevante para a pesquisa que objetiva caracterizar a carreira docente em uma Escola de Ensino Médio de Período Integral e em escolas espanholas, por quem a vive, a fala dos entrevistados na íntegra. Por isso, a entrevista foi gravada e feita uma posterior transcrição. No

⁸ O entrevistador deve expressar compreensão (intervir ao final das falas) e formular sínteses (apresentar como está acompanhando a fala do entrevistado, busca uma imersão no discurso do entrevistado), por exemplo (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRENDINI, 2008).

caso das entrevistas realizadas em língua espanhola, depois da transcrição, foram traduzidas. Sobre a transcrição, Queiroz (1991) afirma que o ideal é que o próprio pesquisador que entrevistou o informante seja também o transcritor, pois esse processo de ouvir novamente a entrevista e transcrevê-la, constitui um exercício de memória, em que toda cena é revivida.

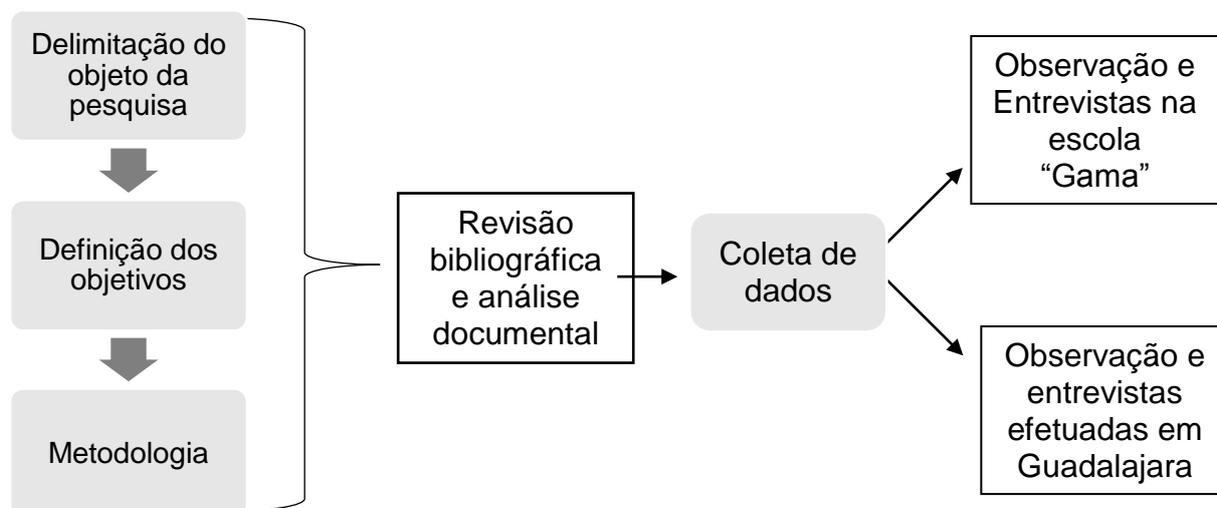
A observação, por sua vez, foi essencial para captar “o não dito”, segundo Lüdke e André (1986), nela, os pesquisados sabem a identidade do pesquisador desde o início, os objetivos que ele possui ao fazer aquela observação, o que possibilita a colaboração do grupo na própria aceitação do pesquisador em seu ambiente cotidiano de trabalho.

As estratégias de coleta de dados, selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, parecem adequadas para se confrontarem os postulados teóricos e a prática da Escola de Ensino Médio de Período Integral com relação à carreira docente, verificar elementos convergentes e dissonantes na percepção sobre a carreira docente entre professores de um país europeu e os brasileiros. Além de observar, na escola estudada, se a proposta do Estado de São Paulo sobre construir um novo Ensino Médio, voltado ao protagonismo juvenil, e tornar a docência uma das dez profissões mais atrativas do Estado dentro de, aproximadamente, 5 (cinco) anos, constrói um caminho profícuo para o magistério ou corresponde apenas a mais retórica para o campo educacional.

Os caminhos que conduziram até esta pesquisa passam pela inquietude de conhecer mais sobre a carreira docente, na trajetória de quem está na lida da educação básica e conhece na prática elementos problemáticos anunciados por pesquisadores, como Oliveira & Feldfeber (2006): baixos salários; deterioração das condições de trabalho decorrente das longas jornadas, salas lotadas, crescimento da indisciplina e da violência na escola; dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas; das cobranças de maior desempenho profissional.

Assim, elaborou-se o quadro abaixo com vistas a esclarecer o trajeto percorrido pela pesquisa ao longo dos anos de sua consecução:

Figura 1 - Percurso da pesquisa



Fonte: A autora.

No tocante à estrutura deste trabalho, está assim dividido: nesta introdução, em que são apresentados aspectos gerais da pesquisa, seus objetivos, a abordagem, o método e as estratégias de coleta e análise de dados selecionados; 4 (quatro) capítulos, que evidenciam as dimensões escolhidas para discutir a carreira docente e direcionam o olhar para a análise de sua problemática; eles estão articulados entre si, pelas diferentes formas de abordar o tema central e, principalmente, pelos objetivos que os norteiam; e as considerações finais, que buscam problematizar as contradições evidenciadas e sugerir caminhos para a construção da profissionalidade docente e para a efetivação de uma carreira docente condigna aos PROFISSIONAIS educadores. No 1º (primeiro) capítulo, a preocupação principal foi a de discutir os conceitos de profissão, profissionalismo e profissionalidade, refletir sobre a necessidade de valorização dos saberes dominados pelos professores, sobre a formação inicial e pensar o fortalecimento da formação dentro da própria escola.

No 2º (segundo) capítulo são realizadas análises sobre as modificações que a carreira docente sofreu em termos legais no Brasil e no Estado de São Paulo. Nada mais estratégico para o impulso da profissionalidade docente do que um manejo político nesse sentido. Exemplificando, é crucial a determinação da Constituição Federal de 1988 sobre a valorização profissionais da educação escolar e garantia de planos de carreira, piso salarial nacional para os profissionais da educação (BRASIL,

1988, art.206). Bem como a reafirmação sobre o estabelecido na carta magna, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB/1996 reitera as questões sobre valorização do magistério público, conforme indicado no art. 3º em que se estabelece as bases sob as quais o ensino assentar-se-á e estabelece a obrigatoriedade de formação superior para os docentes, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação⁹ (BRASIL, 1996, art.62).

Em termos de financiamento, é importante quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – determina que seus Fundos sejam dirigidos também à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração (BRASIL, 2007, art. 2º). É crucial conhecer o que a política educacional já regulamentou para problematizar se está suficientemente estabelecida no país e no Estado de São Paulo. Conhecê-la serve, ainda, para propor-se alternativas para a profissionalização docente que complementem o plano escrito ou o transcenda.

Concerne ao 3º (terceiro) capítulo mostrar a operacionalização da carreira docente e o funcionamento singular da Educação Básica na Espanha, considerando particularmente Guadalajara, capital da província de mesmo nome, que pertence à comunidade autônoma de Castilla La-Mancha. A parceria com a *Universidad de Alcalá de Henares* garantiu a autorização junto à Secretaria de Educação de *Castilla La Mancha* e Delegação Provincial de Educação em Guadalajara¹⁰, Espanha, para estar em observação e proceder à realização de entrevistas em escolas de Educação Secundária Obrigatória (ESO), *Bachillerato* e Formação Profissional (FP) da rede pública dessa cidade.

É necessário destacar que a possibilidade de efetuar a pesquisa em uma instituição estrangeira de excelência, deu-se em função do financiamento concedido pelo Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação (CAPES - MEC).

Durante o processo de levantamento bibliográfico e documental, as discussões teóricas empreendidas sobre a carreira docente espanhola despertaram

⁹ Excetuando-se o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, para os quais admite, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Conveniência bastante problematizada.

¹⁰ *Consejería de Educación y Ciencia de Castilla La Mancha y Delegación Provincial de Guadalajara.*

o interesse nessa realidade educacional e na visão sobre sua própria carreira por parte dos profissionais de educação do país, o que evidenciaria a dinâmica de um contexto diferente do Brasil no que tange a mecanismos engendrados no sistema educacional e que reverberam na profissão docente.

Há uma estrutura política bastante diversa do Brasil e, por isso, instigadora. A Espanha é uma Monarquia Parlamentarista, assim, o monarca exerce a função de Chefe de Estado, o Rei da Espanha, e o presidente governa o país. Enquanto no Brasil o sistema político é definido como República Democrática Representativa, em que os cidadãos elegem por via do processo eleitoral, o governo aos representantes. É interessante verificar como países de diferentes realidades políticas, buscam soluções para as situações-problema da educação, delineando suas políticas públicas a ela direcionadas.

É relativo ao 4º (quarto) capítulo a apresentação da escola de Ensino Médio de Período Integral “Gama”, as mudanças legais propostas para a carreira docente, a visão de professores/equipe gestora e os desafios verificados no decorrer do período de 1 (um) ano e ½ (meio) em que a pesquisadora esteve em campo observando a rotina dos atores centrais desta pesquisa, para captar as condições de trabalho, um dos aspectos centrais da carreira docente. Interessante ressaltar que, no processo de coleta de dados, apresentados nesse capítulo, a análise documental permitiu observar alterações quanto à carreira docente e aspectos a ela relacionados (atribuições dos docentes e remuneração, por exemplo), a observação permitiu verificar as condições de trabalho materializadas no cotidiano escolar e as entrevistas possibilitaram ouvir a visão dos profissionais do magistério quanto às novas características da docência no projeto de Ensino Médio de Período Integral.

A relevância deste estudo reside em ter como objeto de estudo a carreira docente, podendo olhar para a mesma de dentro da Escola de Ensino Médio de Período Integral, um projeto com dinâmica inovadora (trabalho por meio do projeto de vida do jovem, inserção do esquema de tutoria, entre outros) e promessas ousadas (como a de tornar a docência uma das mais atraentes carreiras), cujos efeitos cabe à pesquisa científica legitimar, por tratar-se de uma política relativamente recente. E olhá-la em escolas de um país tão diverso, em termos de política e estrutura educacional, do Brasil.

Desse modo, focalizar-se-á a carreira docente, no sentido das alterações que ocorreram em uma escola do Estado de São Paulo com a implantação do novo

modelo de Ensino Médio em Período Integral, aliando-a à vertente que envolve a reorganização da escola em sua lógica pedagógica. Nesse sentido é que se destaca o ganho da pesquisa com o conjunto das reflexões sobre a educação na cidade espanhola de Guadalajara.

Em mapeamento realizado por André (2010), sobre as pesquisas dos pós-graduandos no Brasil, a autora indicou que as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990, no entanto, acredita-se que esse cenário mudou em face dos desafios da escola e da sociedade, de modo que pesquisas em educação, como a de Silva (1997), que identifica os novos conceitos trazidos pelos estudos educacionais para a compreensão do trabalho docente, consideram ser inevitável pensar a promoção do desenvolvimento profissional do professor no esteio dos permanentes desafios da inovação e da mudança propostos no âmbito educacional. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir: para a ampliação do debate sobre as questões que envolvem a carreira docente (principalmente de seus elementos-chave: condições de trabalho, remuneração, formação inicial, formação continuada, progressão) e para a reflexão sobre a necessidade de construção de uma estrada sólida rumo à profissionalidade docente, enquanto projeto político.

CAPÍTULO 1

PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Neste capítulo se objetiva refletir sobre a carreira docente, pensando na valorização da mesma propugnada pelo projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (EPI), sob o escopo de discussões sobre a temática do sistema econômico, considerando sua influência nas ações políticas que tangem ao campo educacional. Acredita-se que a discussão sobre a profissionalidade docente deve ser precedida da observação dos condicionantes e prerrogativas econômicas. Posteriormente, discutir-se-ão: o conceito de profissão e profissionalismo; a questão dos saberes dominados pelos professores; a formação em outro(s) espaço(s) que não o das universidades, centros universitários e faculdades (chamadas de formação inicial) e dos cursos que especificamente se prestam à finalidade da formação contínua.

Partir-se-á do princípio, então, de que há uma distinção entre profissão e ofício/ocupação, originária da separação entre artes liberais e artes mecânicas, que resulta na oposição entre profissões, ligadas às artes liberais e ao conhecimento técnico-científico, ensinadas na universidade; e, os ofícios, ligados às artes mecânicas, em que “[...] as mãos trabalham mais do que a cabeça e que se limitam a determinados números de operação mecânica” (DUBAR, 2005, p.124).

O anúncio do projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral é de que os professores terão aumento de salário, adequação da jornada com alunos e dedicação exclusiva, entre outros a serem mais bem explicitados no capítulo seguinte. Parte-se do pressuposto de que os professores tenham uma carreira desvalorizada, confirmada pelas medidas que visam reverter esse quadro pelo projeto da rede estadual paulista.

Assim, indaga-se: seriam os pressupostos do projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, com relação à carreira docente, uma proposta de resgate da profissão ou faz parte de um processo de legitimação da profissão docente? Isto é, estar-se-ia buscando para a docência o caráter profissional de outrora ou há um processo de reivindicação de que a profissão docente seja reconhecida como tal?

São questões opostas uma a outra porque a primeira supõe que tenha havido uma perda da profissionalidade docente, a ser resgatada; e a segunda pressupõe a defesa da construção da profissionalidade docente, supondo-se que esta ocupação nunca tenha atingido tal *status*.

No bojo dessa questão central estão outras: O que se pode entender por saberes docentes? A formação dos docentes é fundamental para sua prática? Uma formação pela prática é possível?

Pretende-se verificar, então, a questão do reconhecimento do professor como um profissional, bem como conjecturar perspectivas futuras da carreira do magistério.

1.1. Profissão professor?

Dubar (2005) apresenta análises das atividades profissionais, em perspectiva sociológica, relacionando homem, trabalho, sociedade e identidade. Para dar suporte a tais análises, o autor considera as duas mais expressivas e antagônicas abordagens sobre as profissões: as teorias funcionalista e interacionista. Na primeira, os teóricos desenvolvem estudos voltados a recuperar os elementos que são próprios das profissões e que fazem distingui-las das ocupações, de modo que uma ocupação apenas poderia tornar-se profissão satisfazendo tais atributos. Na segunda teoria, com origem na Escola de Chicago, os teóricos privilegiavam a análise de como se dá a passagem de uma ocupação para uma profissão. A divisão do trabalho, para os interacionistas simbólicos, é resultado de interações e processos sociais.

Na abordagem funcionalista há imprecisão quanto ao termo profissão. Na perspectiva de Parsons (1939 apud DUBAR, 2005), a institucionalização dos papéis em profissões resulta de um equilíbrio entre a demanda do cliente e necessidade do profissional de mantê-lo, além de uma dinâmica de legitimação, que pode se apoiar no ajuste dos papeis para definir os saberes, passíveis de serem ensinados, testados e controlados pelos profissionais, com anuência do Estado. Assim, “[...] pode-se incluir um amplo conjunto de grupos profissionais procurando ser reconhecidos como tais” (DUBAR, 2005, p.175).

Dubar (ibid) esclarece que esse tese não é compartilhada por todos que estudam a sociologia das profissões. Chapoulie (1984 apud DUBAR, 2005, p.174),

por exemplo, tem uma perspectiva contrária, afirma que em Parsons focar-se-ia nos corpos profissionais em si e não a partir de sua posição na estrutura social. O autor “[...] estima que há um grande acordo quanto ao ‘tipo ideal profissional’, seja ele abordado pelo ângulo da conduta, seja pelo da organização, seja pelo da categoria” e o monopólio para realização de tarefas por determinado grupo profissional dar-se-ia em função da competência técnica e cientificamente fundamentada e no controle de um código ético que regule a atividade por ele exercida.

Maurice (1972 apud DUBAR, 2005) preconiza que a possibilidade de atingir a profissão estaria restrita a algumas categorias intelectuais, que possuem cursos superiores e estão organizadas para manter e consolidar seu monopólio sob o público, o que exclui as “semiprofissões” ou o que chamar-se-á de ocupações pertencentes ao setor secundário. Ao comparar as características das profissões, o último autor remete a características diferentes das “profissões” entre autores anglo-saxões que estudam a temática, e identifica que apenas a especialização do saber é um traço identificado por todos (Flexner, Greenwood, Cogan, Carr-Saunders, Barber, Wilensky, Moore, Parsons) (DUBAR, 2005).

Apesar dessa divergência com relação às definições do termo profissão e dos aspectos centrais que a envolvem, a teoria funcionalista se distingue dos demais pontos de vista, sobretudo do interacionista simbólico, por considerar de um lado que os profissionais formam *comunidades unidas* em torno dos *mesmos valores* e da *mesma ética de trabalho*, e de outro lado considerar que seu *status* profissional apoia-se em um saber científico, não somente prático. A crítica ao funcionalismo remete justamente ao que se chama de hipersocialização, por Wrong – por exemplo (relacionada aos termos acima destacados), como se a sociedade dos homens tivesse uma realidade similar à das abelhas (DUBAR, 2005).

A teoria do interacionismo simbólico, por sua vez, parte da visão sobre a divisão social do trabalho, de modo que para Hughes (1955 apud DUBAR, 2005), representante dessa corrente, o termo profissional implicaria em um juízo de valor e de prestígio, sendo o diploma e o mandato atributos essenciais dos profissionais. Para essa abordagem, em suma, os profissionais teriam uma espécie de missão simbólica a desenvolver: guardar segredos sobre seus saberes. Dessa forma, tratar-se-ia da transferência legítima de funções importantes da sociedade a um subconjunto reconhecido, os “[...] ‘profissionais’ legitimados para assumir o saber em questão e conservá-lo em segredo” (DUBAR, 2005, p.179).

Dubar (ibid) lembra que os exemplos canônicos do médico e do advogado são frequentemente associados à figura do profissional, porque:

[...] os caracteres eminentemente secretos, íntimos e tabu da doença e do crime parecem evidentes. Mas, diz Hughes, é possível estender a análise a um conjunto considerável de atividades: basta que elas tenham sido definidas como 'sagradas' e que o segredo de sua importância possa ser preservado (DUBAR, 2005, p.179).

Nota-se que os saberes estão no cerne da profissão, conforme essa abordagem. A crítica à mesma fica por conta dos assalariados menos qualificados, que estão ausentes das análises interacionistas, tendo relações profissionais que parecem não concernir à sociologia das profissões. Pelas palavras de Dubar (2005, p.189): é “[...] como se a socialização profissional não concernisse exatamente àqueles cujas condições de trabalho fossem definidas e controladas de acordo com as normas (tayloristas ou não) da grande empresa capitalista”.

Por volta da década de 1970 surgiram novas correntes de pensamento no campo da sociologia das profissões, que ressaltam o papel dos mecanismos econômicos, a questão do poder e das estratégias profissionais. Dentre os trabalhos mais proeminentes, na perspectiva interacionista, está o de Freidson¹¹.

Em relação ao conceito de profissão, Freidson (1998) o estudou na perspectiva da sociologia¹², abordando as profissões alicerçadas no paradigma do poder e o profissionalismo como estratégia política, assim, estabeleceu alguns parâmetros para nortear a análise das profissões.

O autor (ibid) observa que a partir da década de 1960 há uma mudança nos textos sociológicos sobre as profissões, de ênfase às conquistas positivas das profissões a escritos mais críticos. A preocupação da literatura mudou e fatores políticos e econômicos passaram a ser analisados. Na visão do autor, não houve o desenvolvimento de uma teoria das profissões, pois se desenvolveram críticas metateóricas, que não implicam em avanço conceitual (FREIDSON, 1998).

Freidson (1998) examina essas questões metateóricas sobre as profissões e começa pelo problema da definição de profissão, que deve ser feita dentro de uma

¹¹ Sobretudo em sua obra “Profession of Medicine” (1970), em que o autor faz uma análise aprofundada da profissão médica, mostrando as diferenciações internas ao corpo médico e os ajustes dos médicos às necessidades de seus clientes, diferenciados segundo a classe social.

¹² A obra a ser explorada neste trabalho, “O Renascimento do profissionalismo”, editado nos Estados Unidos em 1994, trata-se de um conjunto de artigos publicados ao longo de duas décadas (1973-1993) pelo autor.

perspectiva histórica, considerando uma quantidade limitada de sociedades (com modestas generalizações). É dizer, é necessário elaborar um conceito de profissão que leve em conta a especificidade histórica e “geográfica” a respeito desse tipo de organização do trabalho humano (BARBOSA, 1999).

Com relação a esse problema da definição, Freidson (1998) esclarece que grande parte do debate sobre profissão se centrava em quais ocupações seriam assim consideradas e por quais critérios, havendo, assim, falta de consenso sobre os traços a serem considerados na teorização. Isto é, para o autor profissão não é um conjunto de características, sem integração entre elas e os grupos profissionais, por isso é muito cara a noção de controle que esses grupos têm sobre seu próprio trabalho.

Um modo de tentar resolver esse problema da definição foi silenciar o porquê as profissões são inerentemente distintas das ocupações, focando no modo como as ocupações reivindicam um status profissional. Aí a definição de profissão fica vaga: aquela ocupação que atingiu status de profissão, o foco recai, então, sobre o processo de profissionalização. O que mantém o problema da definição.

Não há elementos suficientes para trabalhar-se neste texto com um conceito rígido de profissão, no entanto, buscaremos nas abordagens de perspectiva sociológica subsídios para pensar a carreira docente e o trabalhador/professor. Utiliza-se a denominação trabalhador/professor partindo do pressuposto de que o professor é um trabalhador, com um objeto de trabalho específico, que requer saberes experienciais, como discutir-se-á adiante.

Freidson (1998) diferencia dois usos bem diferentes do conceito de profissão, que, segundo o autor, muitas vezes são confundidos. O primeiro se refere a um amplo estrato de ocupações prestigiosas, cujos membros são valorizados mais pelo ensino superior que a ocupação exige do que necessariamente pelas habilidades ocupacionais. O segundo, que permite relacionarmos ao profissionalismo¹³, se refere à profissão como correspondente a um número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais mais ou menos comuns.

A definição de profissionalismo, apresentada por Freidson, diz respeito a:

[...] um processo pelo qual uma ocupação organizada, geralmente mas nem sempre por alegar uma competência esotérica especial e

¹³ Maior do que o *status*, produziria a identidade profissional.

cuidar da qualidade de seu trabalho e de seus benefícios para a sociedade, obtém o direito exclusivo de *realizar um determinado tipo de trabalho, controlar o treinamento para ele e o acesso a ele e controlar o direito de terminar e avaliar a maneira como o trabalho é realizado*. Constitui uma base para organizar empregos e trabalho numa divisão do trabalho inteiramente diferente do princípio administrativo (FREIDSON, 1923, p. 98, grifo nosso).

Em sua nota sobre profissionalismo, o autor (ibid) nos dá pistas de alguns elementos que envolveriam a profissão, vide trecho destacado. Por meio de questionamentos (*A expertise é necessária? O credencialismo é necessário? A autonomia profissional é necessária?*¹⁴) Freidson (1998) vai desfiando os elementos que, juntos, permitem o controle do próprio trabalho. Tais elementos seriam fundamentais para que determinada atividade possa ser consolidadas em posterior exercício profissional.

A *expertise* porque em uma sociedade grande e complexa é impossível todos conseguirem dominar conhecimentos para desenvolver as atividades necessárias para o seu funcionamento. O credencialismo permite a institucionalização da *expertise*; não seria ele em si que provocaria uma exclusão, mas a própria divisão do trabalho. A autonomia garante a autoridade sobre o próprio trabalho, podendo a supervisão e avaliação do mesmo permanecer colegiada, o que envolve a revisão pelos pares (FREIDSON, 1998). Nota-se que o autor enxerga a divisão do trabalho como um processo de interação social, que se materializa em função da organização social.

Barbosa (1999) classifica o trabalho de Freidson a um só tempo como dual, à medida em que o considera como parte de um paradigma funcional fraco, por se deixar dominar por dois traços críticos do funcionalismo: o primeiro, a suposição de que uma divisão social do trabalho seria um determinante ou, pelo menos, um elemento fortemente limitador da capacidade de agência das profissões e o segundo seria a ausência de um conceito de poder; ao mesmo tempo em que percebe uma aproximação dos weberianos, quando o autor destaca a importância dos processos de interação, das estratégias de fechamento dos nichos de mercado, do conceito de autonomia ou controle sobre o próprio trabalho, da ideia de representação profissional.

¹⁴ Subitens do capítulo 9, Parte IV – A opção pelo profissionalismo como política social – do livro Renascimento do Profissionalismo.

Barbosa (1999, p.190) considera que Freidson (1998) não levou às últimas consequências a preocupação weberiana com a construção dos monopólios profissionais, de modo que não consegue definir as profissões como grupos estamentais¹⁵. No entanto, a autora destaca a contribuição dele para os textos mais recentes com essa concepção, que seriam “[...] devedores da crítica pioneira elaborada por Eliot Freidson”.

Na ótica da formação docente como elemento essencial para pensar a profissionalização do magistério, o Grupo Holmes, formado por representantes de universidades de pesquisa norte-americanas com programas de educação (BORGES, 2001), estabelece os padrões de entrada na profissão como um dos fatores centrais para promover uma reforma na profissão docente, um dos objetivos anunciados da associação, em seu relatório “Tomorrow`s Teachers” (1995)¹⁶.

Além da regulação no ingresso, o Grupo propõe que haja: uma formação intelectualmente sólida (com amplo domínio dos conhecimentos acadêmicos e habilidades); reconhecimento nas diferenças no saber habilidade e compromisso docentes (valorização dos mais experientes); conexão das instituições de formação à escola (com o reconhecimento da escola como um lugar de aprendizagem); e, conversão das escolas em lugares melhores para o professor trabalhar e aprender (com mais autonomia e menos burocracia) (HOLMES GROUP, 1995).

A abordagem de Contreras (2002) sobre a carreira docente perpassa elementos similares aos citados acima. O autor identifica contradições na discussão sobre profissionalismo, proveniente do próprio termo “profissional” e dos interesses que o envolvem. Pelos professores, por exemplo, ele afirma que o termo é usado para “fugir da proletarização”, o que se torna ambíguo na consideração do autor, porque: “[...] sua fuga é tanto uma *resistência à perda de qualidade em sua atividade de docência*, como uma *resistência a perder – ou a não obter – um prestígio, um status ou uma remuneração* que se identifique com a de outros profissionais” (CONTRERAS, 2002, p.53, grifos nossos).

Desse modo, o autor (*ibid*) acredita que o profissionalismo oferece armadilhas na medida em que o processo de profissionalização é usado para justificar

¹⁵ Os estamentos são grupos que lutam para tornar dominante ou legítima a *sua* visão do mundo, das relações sociais, dos problemas e de suas soluções (BARBOSA, 1999).

¹⁶ Relatório em que estabelecem a visão do Grupo sobre um bom ensino, os obstáculos para alcançá-lo, em que se recomenda uma agenda de ações para atingi-lo. Além desse, o Grupo publicou outros relatórios com mesmo enfoque, como o “Tomorrow’s Schools” (1990).

transformações administrativas e trabalhistas. Assim, ele considera possível recuperar a ideia de docente como profissional, mas julga mais apropriado usar o termo profissionalidade a profissionalismo, pois o primeiro estaria ligado ao resgate do que há de positivo na ideia de profissional e o segundo referir-se-ia ao *status*, privilégios sociais e trabalhistas (CONTRERAS, 2002).

No caso dos professores, por exemplo, a profissionalidade diria respeito aos valores, qualidades e características profissionais inerentes à prática de ensino. Em sua perspectiva, então, a profissionalidade não significa “[...] só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p.74).

Contreras (2002) estabelece três dimensões da profissionalidade. Na primeira dimensão, o autor afirma que o ensino supõe um compromisso de caráter moral, que está relacionado a uma questão emocional que se encontra em toda relação educativa e “[...] esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional” (p. 78). Na segunda dimensão está a relação com a comunidade social na qual os professores efetivam sua prática profissional, ou seja, entende-se a profissão docente como tendo uma responsabilidade pública, de modo que o autor considera que “[...]a educação não é um problema da vida social dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (p. 79). A terceira dimensão da profissionalidade diz respeito à competência profissional, que vai além dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, caracterizando-se por “[...]competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

A ideia de profissão, profissionalismo e profissionalidade, como visto, desenvolve-se de maneiras distintas, conforme a perspectiva de análise e deve ser vista como pertencente a um período histórico e determinada localidade, no entanto, comumente “[...] constitui um rótulo social criado naturalmente e aplicado pelos leigos a um número limitado de ocupações consideradas de algum modo superiores a ocupações ordinárias” (FREIDSON, 1998, p. 214), ou seja, a ideia popular de profissão marcaria a superioridade de algumas ocupações. Essa seria a ideia popular e que está ligada ao *status*, como também observa Contreras (2002).

Diante da questão do *status*, que permeia a trajetória das três primeiras profissões liberais: medicina, advocacia e o clero, Freidson (1998) traz uma questão

muito interessante de como o *laissez-faire* induz a busca pela profissão, como modo de proteção contra a competição no mercado de trabalho, ou seja, enquanto uma necessidade de valorizar-se em um espaço de mando privado.

Considera-se que o *laissez-faire* e as formas de supremacia do setor privado, ou mercado, relacionam-se ao processo de alteração na gestão pública propugnado pelo sistema neoliberal. Teóricos neoliberais (como os economistas Milton Friedman e Frederich August von Hayek, principal expoente¹⁷) declaradamente se opõem ao Estado interventor e é favorável à supremacia do mercado.

Uma possibilidade para as controvérsias em torno do termo profissão se deve, segundo Freidson (1998), ao fato de ele estar ligado a um período histórico e a um número limitado de nações desse período, isto é, ao fato das discussões se inserirem em determinada cultura, tempo e espaço em meio às mediações possíveis.

Freidson (1998) estabelece o entendimento de profissão dentro da visão de uma determinada sociedade, ou seja, reconhece um recorte, e de quem são os profissionais, como “fazem” a sua profissão, como a realizam e veem. Assim, o autor (*ibid*) afirma que o conceito de profissão não possibilita grandes generalizações como classe homogênea ou categoria conceitual excludente, de modo que não é possível criar um conceito único, universal. A ideia deste trabalho é a de que para ajustar a carreira docente no Estado de São Paulo é preciso reconhecer a profissionalidade do magistério, de modo que a mesma esteja definitivamente assentada em adequadas: condições de trabalho, formação, autonomia e remuneração.

Para mostrar quais ocupações, predominantemente, as pessoas que escrevem sobre profissão têm em mente ao falar em profissionais, Freidson (1998) apresenta, remetendo-se à noção de mercado dual de trabalho criada por Michael Piore¹⁸, dois setores principais da população trabalhadora, tendo como referência sua relação com as políticas de promoção e contratação das empresas empregadoras. Desse modo, há algumas ocupações que estariam no setor primário

¹⁷Para Santana (1996), o Liberalismo clássico e o Neoliberalismo seriam expressões ideológicas de etapas diferentes da organização da produção material, do capitalismo em sua etapa concorrencial ao capitalismo em época de globalização econômica, porém, os princípios centrais permaneceriam os mesmos. Por isso, apesar de alguns teóricos considerarem Hayek como liberal.

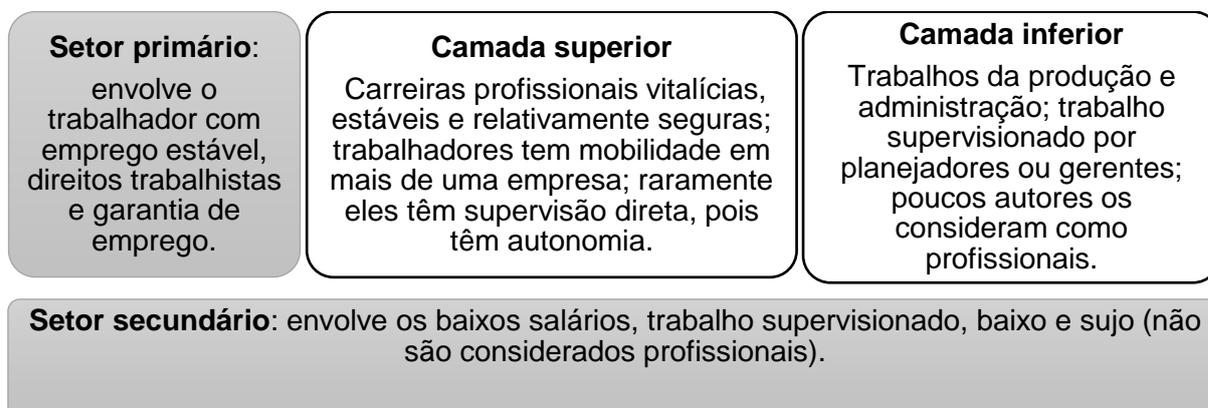
¹⁸Definiu dois setores principais da população com base em sua relação com os “mercados internos de trabalho”. As noções criadas por Piore identificam condições notoriamente diferentes de emprego que podem ser usadas para explicar variações de poder e prestígio entre ocupações (FREIDSON, 1998).

e outras no setor secundário. Apenas as ocupações do setor primário poderiam ser chamadas de profissão, pois:

O setor secundário inclui, em seu interior, todas aquelas pessoas que têm empregos intermitentes, que ganham baixos salários, fazem um trabalho sujo e não especializado e estão sujeitas à supervisão arbitrária e próxima dos superiores [...] Os empregos que ocupam são variados e transitórios: têm poucos direitos ou privilégios trabalhistas, quando os têm; não são organizados em sindicatos ou entidades parecidas. Nem forçando a imaginação poder-se-ia chamar de 'profissional' alguém que trabalha no setor secundário (FREIDSON, 1998, p.193).

Desse modo, o setor secundário não englobaria os profissionais, devido à natureza do trabalho; apenas o setor primário, que dividir-se-ia em camada inferior e camada superior do mercado de trabalho. Com a finalidade de entender melhor esses dois setores, elaboramos um esquema, que segue:

Quadro 4 - Discriminação das ocupações em setores



Fonte: Elaboração própria, com base em Freidson (1998)

Com base no quadro, identifica-se que os autores que escrevem sobre as profissões consideram apenas as ocupações da camada superior. A partir desse ponto comum, são encontradas as diferentes perspectivas entre os autores (FREIDSON, 1998). Tomando como base apenas essa classificação, poder-se-ia considerar o professor da educação básica como profissional, devido ao pertencimento ao setor primário do mercado de trabalho, apesar de termos a possibilidade de problematizar a questão da “designação” – que rompe com a

questão do emprego estável – condição de trabalho dos professores da Escola de Ensino Médio de Período Integral, o que será feito adiante neste trabalho.

Além disso, é preciso ponderar as diferenças existentes dentro da própria docência, de forma que há alguns pontos intrigantes em se tratando do sistema educacional brasileiro:

Um deles refere-se à própria divisão da ocupação docente, em ‘corpos’ que representam realidades culturais bastante distintas, como é o caso dos professores do ensino fundamental, em suas séries iniciais, o antigo primário, ante os que lecionam da 5ª à 8ª séries, o antigo ginásio. Embora estejam reunidos por força da lei, desde 1971 (Lei n. 5.692), persistem, entre eles, diferenças marcantes, que não deixam de ter repercussão sobre suas respectivas aproximações da noção de profissão, ou melhor, do processo de profissionalização (LÜDKE e BOING, 2004, p.1164).

À divisão do magistério em “corpos” no Brasil, acrescentar-se-ia a questão dos professores do Ensino Superior. Assim, ao falar em profissionalização da docência é preciso considerar o contexto brasileiro para avaliar se o magistério, no caso do objeto de estudo deste trabalho em nível de Ensino Médio, especificamente, pode considerar-se uma profissão ou se já foi assim considerado em tempo anterior, o que teria se perdido na atualidade devido à precarização do trabalho docente, conforme apontado por Lüdke e Boing (2004, p.1160): “[...] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”.

Freidson (1998) expõe a caracterização das profissões sob a ótica de alguns autores, como Collins (1979), e se posiciona lembrando que a diferença entre as profissões é a capacidade de autorregular-se e auto regulamentar-se (de fato, se nota que apenas algumas ocupações são autônomas e autogovernadas). Desse modo, o princípio fundamental e distintivo dos agrupamentos profissionais seria a autonomia ou o controle que esses grupos têm sobre seu próprio trabalho (BARBOSA, 1999). É interessante observar a retomada histórica de Dubar (2005)¹⁹ a respeito do desenvolvimento das manufaturas, para refletir sobre o controle do trabalho:

¹⁹ Com base nos estudos de Marglin (1970) e Derber e Schwartz (1988).

Durante todo o século XIX e o começo do século XX, os capitalistas mercantis procuraram aumentar seu controle, transferindo o local da produção da casa para a fábrica. Eles julgavam que os trabalhadores autônomos manifestavam aflitivas tendências a beber, dançar e dormir, em vez de entregar a mercadoria no ritmo cada vez mais intenso exigido pela concorrência. É assim que as manufaturas podem ser analisadas como invenções sociais destinadas a quebrar a autonomia dos produtores e aumentar o poder de supervisão direta dos capitalistas.

Mesmo as ocupações que já são caracterizadas como profissões (medicina e direito estão entre os exemplos clássicos), enfrentam, segundo Contreras (2002) as armadilhas do profissionalismo, considerando uma crise no mesmo. O autor afirma, considerando os professores, que o profissionalismo pode vir para justificar transformações administrativas e trabalhistas, bem como formas de controle. Recorrendo a Smyth (1991), o autor explica essa proposição:

Smyth (1991), por exemplo, explica a forma em que o profissionalismo dos professores está-se redefinindo e utilizando como fator de legitimação das novas políticas de reforma, as quais se caracterizam por uma combinação entre as decisões centralizadas e as metas curriculares claramente definidas e fixadas pelo Estado, por um lado, e a participação local e decisão colegiada nos centros escolares, por outro (CONTREAS, 2002, p.66).

Se o profissionalismo dirimir a autonomia docente, como relatado acima, acredita-se que já não esteja caracterizando-se como tal. Julga-se inerente ao profissionalismo a autonomia sobre o exercício do próprio trabalho, quando isso não acontece: “A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção”, com o fim de preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho, para o trabalho produtivo (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 17).

Essa ótica e considerando decisões políticas que se afastam da participação dos docentes (como a implantação da política de bonificação em detrimento do atendimento à luta dos professores por adequados reajustes salariais), compatibiliza-se com a afirmação de Goodson (2008, p.211): “O profissionalismo dos professores está a ser cada vez mais constrangido por directivas e decretos governamentais, em relação a questões que vão desde a avaliação dos alunos até à prestação de contas e à definição do currículo”. O que vai na contramão dos anseios dos docentes que enxergam no reconhecimento de seu caráter profissional, que passa necessariamente pela autonomia, a valorização de seu trabalho.

Cambi (1999), analisando a história da educação, considera que se dava importância ao docente no mundo antigo: “O mundo antigo colocará como central esta figura do educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhes qualidades e objetivos” (p.49). O autor (ibid) observa, ainda, que a docência está presente dentre as primeiras profissões de reconhecimento social da Europa, nas universidades medievais, junto ao clero. Manacorda (2004, p.149) faz a mesma constatação sobre a origem das universidades junto aos clérigos: “Estes clérigos constituíram associações, *societates scholarium*, que, em seguida, tornaram-se *universitates*”. Especificamente sobre a atual capital do mundo francófono, Cambi (ibid) afirma:

Em Paris, o *studium generale* nasce ao redor da escola episcopal iluminada pelo prestígio de Baelardo, por volta de 1150, instituindo um curso referente ao *trivium* (artes liberais), depois à teologia, ao direito, à medicina, que vinham constituir o nível superior de ensino. Depois vieram os reconhecimentos por parte do papa Gregório IX em 1231, com a **bula *Parens scientiarum***, que **impunha o juramento** aos docentes, **reconhecendo porém seu direito de liberdade** (CAMBI, 1999, p.183, grifo nosso).

Nesse ponto cumpre ressaltar a divisão de *status* na mesma ocupação, tratando-se do caso brasileiro: a evidente divisão entre docentes universitários e não universitários. Claro que o prestígio social é um conceito subjetivo à medida que não pode ser quantificado, mas não deve ser desconsiderado ao discutir-se trabalho, tendo em vista sua significância para a construção da profissionalidade e elevação do estatuto profissional. O prestígio “[...] tem relação direta com a centralidade e importância social do trabalho que executam e o momento em que os professores desempenham este papel” (FIDALGO, 1996, p.100). O docente que trabalha no nível universitário tem um prestígio social superior aos demais educadores, o que inclui o da educação básica, que, por sua vez, tem um prestígio maior ao conferido ao que leciona na educação infantil:

Apesar das lutas do movimento operário e do movimento docente para reduzir a segmentação, as formas de trabalho se distanciaram. As tentativas de incluir toda a docência em uma categoria única – trabalhadores em educação – não conseguiram unificar os modos de ser e de ver a docência como professores e como professoras nem aproximar o trabalho de educação da infância e o trabalho de ensino da adolescência e da juventude nem o trabalho na sala de aula e o

trabalho de supervisão, coordenação e gestão nas escolas e nas inchadas instâncias técnicogestoras (ARROYO, 2007, p. 201).

Uma hipótese para entender esse fenômeno, mas não de explicá-lo, relaciona-se à diferença de reconhecimento social entre os saberes que os docentes mobilizam nas diferentes etapas de ensino. Esse reconhecimento seria positivo, não fosse o fato de acreditarem, inapropriadamente, que a educação infantil, por exemplo, necessite de saberes menos elaborados ou que seja uma tarefa de mais fácil execução.

Há uma possibilidade, em outro sentido, de não ser a complexidade dos saberes o motivo da diferenciação de prestígio, mas, em que se apoiam os conhecimentos de que os docentes lançam mão. No caso dos docentes do ensino superior, por exemplo, eles se apoiam em conhecimentos aprovados profissionalmente, por seus pares. Inclusive, Freidson (1998) aponta a universidade como um espaço que permite aos estudiosos, cientistas e intelectuais serem considerados profissionais, já que controlam o recrutamento, treinamento e emprego de seus membros, estudando a questão do conhecimento, não apenas ensinando-o.

No caso brasileiro das universidades públicas, os pares participam do recrutamento e avaliação nos anos iniciais do exercício da profissão, o emprego fica a cargo do Estado. Os candidatos a docentes das instituições de ensino superior públicas devem participar de um concurso público para ingressar na carreira, aberto por meio de edital, que normalmente é composto de prova escrita, prova didática, memorial e análise de Títulos. O processo normalmente é conduzido, apreciado e avaliado por docentes da própria universidade.

Cabe problematizar se, de fato, os docentes do ensino superior são valorizados ou seu crédito vem do fato de serem concomitantemente pesquisadores? Cunha (2009) se posiciona no sentido afirmativo à segunda questão, acrescentando elementos para discutir-se o Ensino Superior, assim, afirma que sua especificidade está em assentar sua base profissional ao mundo do trabalho prático e na pesquisa:

A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas,

fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. Essa tradição afastou o campo da pedagogia da educação superior. *O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa*, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica (CUNHA, 2009, p.84, grifo nosso).

Nas discussões sobre o papel da universidade, há defesas no sentido de que para atingir a noção de “universidade de ponta”, *flagship university*, deva-se fortalecer a pesquisa científica e tecnológica. Schwartzman (2006, p.161, grifo nosso), por exemplo, considera que na América Latina as universidades demoraram a incorporar o componente de pesquisa, “[...] de tal modo que, ainda hoje, nos debates sobre quais devem ser as prioridades de uma universidade, *a pesquisa é obrigada a competir com outros valores e outras motivações*”.

A posição de Schwartzman (2006, p.162) desconsidera a universidade como espaço de formação de professores e a realça como espaço de desenvolvimento e divulgação de programas de pesquisa, o que fica claro ao dar o exemplo da Universidade de São Paulo – USP – e afirmar que ela não é amplamente conhecida no âmbito internacional e não está bem colocada em diversos rankings internacionais de universidades publicados recentemente, o que para o autor é “[...] resultado da falta de um esforço explícito da universidade e das autoridades públicas para torná-la uma influente instituição de pesquisa de classe internacional”.

É possível que, ao escrever, o autor se refira aos cursos de Bacharelado e não aos de Licenciatura, no entanto, considera-se impossível ignorá-los, sem descaracterizar a abrangência e importância da universidade citada, que conta com 26 cursos de Licenciatura²⁰ e das demais universidades públicas brasileiras.

Tornar a USP uma universidade reconhecida internacionalmente estaria em consonância, para o autor, com os objetivos iniciais com os quais foi criada: “[...] desenvolver competência profissional e conhecimento aplicado para fazer crescer a economia, o que de fato ocorreu” e “trazer civilização ao Brasil por meio da ‘ciência pura’ e do ‘pensamento puro’” (SCHWARTZMAN, 2006, p.165).

²⁰ O documento “Programa de Formação de Professores – USP” (2004), preparado por uma equipe de docentes das unidades responsáveis pelos cursos de Licenciatura e aprovado pelo Conselho de Graduação, apresenta as linhas gerais para a formação de professores, o que revela a atenção conferida às atividades de cunho pedagógico nessa Universidade.

Para o mesmo autor, então, há um modelo ideal de universidade, voltado à pesquisa e para o qual é funcional o modelo de gestão gerencial:

Existe uma clara incompatibilidade entre os requisitos gerenciais de uma universidade de classe internacional e as regras e procedimentos do serviço público – os quais, no Brasil, como na maioria dos países, tendem a ser caracterizados por orçamentos detalhistas, rígidos processos de licitação e rituais formalizados para contratação de professores e admissão de alunos. Isso não significa que uma universidade de classe internacional não possa ser pública. Mas será preciso um novo tipo de relação de trabalho com o setor público, baseado em orçamentos globais, investimentos de longo prazo, autonomia para estabelecer políticas próprias de pessoal e de admissão, além de muito mais flexibilidade no gerenciamento de recursos (SCHWARTZMAN, 2006, p.184, grifo nosso).

Depreende-se a ideia de que o novo tipo de relação de trabalho com o setor público, esteja alinhado aos preceitos da privatização. A meta central, então, para ele, seria alcançar o *status* “[...] de universidades de classe internacional”, o que a USP teria condições fazer, por ser “[...] uma das poucas instituições do país que possuem os recursos intelectuais, materiais e políticos para aceitar, enfrentar e vencer esse desafio” (SCHWARTZMAN, 2006, p.185).

Cabe lembrar que todos os docentes em exercício no ensino superior público no Brasil têm a atividade de ensino como uma das funções a serem desenvolvidas, estejam vinculados aos cursos de Bacharelado ou Licenciatura. Ainda mais por conta do segundo tipo de graduação, o ensino não deve, na ótica deste trabalho, ter um papel secundário na universidade, pois a formação inicial de professores se dá neste espaço, isto é, na universidade está o professor formador de professores.

Ainda que se deva considerar a peculiaridade do trabalho de professor na universidade, que envolve também sua condição de pesquisador, a docência em nível superior estaria dentre as ocupações que se assemelhariam ao modelo ideal de profissionalismo. Nas palavras de Freidson:

Esses empregos [no ensino universitário] exigem uma preocupação diária com as questões de conhecimento e pesquisa e lhes fornecem [aos trabalhadores] tempo livre para estudá-las e não meramente ensiná-las. Acompanhando Parsons (1969), então, eu incluiria os eruditos e os cientistas entre aquelas ocupações de hoje que se assemelham ao modelo ideal de profissionalismo (FREIDSON, 1998, p.222).

Percebe-se, assim, que a inovação intelectual (desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e ideias) é um indício forte para uma atividade profissional, sobretudo, quando não se restringe a responder à demanda percebida de consumidores em um mercado, isso é, a demanda de outros, podendo afastar-se “[...] das opiniões herdadas para tornar-se revolucionária” (FREIDSON, 1998, p.221).

Como hipótese última para o desprestígio dos docentes que atuam na educação infantil, conjectura-se o fato dessa etapa de ensino, em seus primórdios, estar ligada ao atendimento das classes menos desfavorecidas, o que pode sugerir resquícios de um estigma. Como afirma Correa (2007, p. 15): “[...] o atendimento à infância no Brasil teve seu início marcado pela ideia de ‘assistência’ ou ‘amparo’ aos pobres e ‘necessitados’ [...]”.

A defesa aqui é a de que não procede a supremacia do docente de um nível de ensino sob o outro, pois isso impede entender a universidade e as escolas de educação básica como espaços privilegiados de formação e que devem retroalimentar-se, em uma perspectiva colaborativa. No entanto, é preciso avançar na ideia de universidade como espaço de formação e abandonar o pressuposto do paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, que não tem mostrado “[...] historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos (CUNHA, 2010, p. 28).

A ligação entre as universidades e as escolas é um dos elementos defendidos pelo Grupo Holmes (1995) para a estruturação da profissão docente. Analogamente ao que ocorre em hospitais na profissão médica, a proposta é a de que os professores universitários e da educação básica atuem em parceria, com base na reciprocidade ou troca mútua de benefício entre pesquisa e prática e experimentação, ou vontade de experimentar novas formas de prática e estrutura de investigação sistemática, comprometidas com o desenvolvimento de estratégias de ensino para as crianças de diferentes origens, habilidades e estilos de aprendizagem (HOLMES GROUP, 1995).

Outro aspecto que perpassaria a reforma da profissão docente para atingir-se um estatuto profissional, seria o reconhecimento de diferenças (conhecimento, habilidade e compromisso) entre os professores. Isto é, o Holmes Group (1995) propõe mudanças na estrutura da profissão, estabelecendo o desenvolvimento de uma estrutura diferenciada em três níveis: o Professor Profissional de Carreira, que seria capaz de assumir a responsabilidade, não só dentro da sala de aula, mas

também em nível da escola, inclusive auxiliando os professores ingressantes; o Professor Profissional, que estaria preparado como um profissional totalmente autônomo em sala de aula; e o Instrutor, que estaria preparado para a instrução sob a supervisão de um Professor Profissional de Carreira (HOLMES GOUP, 1995).

Essa medida parece pertinente por dois motivos: primeiro, porque na educação básica o professor experiente não progride na carreira, os mesmos desafios que têm ao entrar na carreira são os do final, é dizer, se exige dele as mesmas funções apesar da experiência e saberes que ele acumulou ao longo do tempo de trabalho; segundo, porque os professores ingressantes parecem atuar bastante instintivamente no início da carreira.

Analisando os jovens operários parisienses, Abboud (1968 apud Dubar, 2005), em seu estudo do fim dos anos 1950, distinguia nos jovens profissionais diplomados das grandes empresas modernas a presença de um horizonte da mobilidade, isto é, eles aspiravam a ascensão no seu ofício. Dubar cita, ainda, outro estudo nesse mesmo sentido. Haicault (1969 apud Dubar, 2005) identificou em seu estudo sobre futuros técnicos, estudantes de engenharia que colocavam sua representação adequada de mundo profissional submetida a “[...] uma estratégia de promoção rigorosamente planejada” (HAICAULT, 1969, p.128 apud DUBAR, 2005, p.301).

Do mesmo modo, mais de sessenta anos depois do primeiro estudo citado por Dubar (2005), Abboud realizou-o no final dos anos 1950, e cerca de quarenta da publicação dos resultados da pesquisa de Haicault com os estudantes de engenharia, publicizados em 1969, a instauração de planos de progressão profissional parece ser um dos elementos para a constituição do caminho promissor para a profissionalização docente.

A criação de normas e padrões de entrada na profissão docente seria uma medida, proposta pelo Holmes Group (1995) para que se estabelecesse a responsabilidade dos próprios docentes da educação básica pela qualidade e competência dos seus membros, marca de uma profissão. Inclusive o grupo salienta essa medida como a adotada pelos professores universitários. Eles próprios regulam a entrada e a progressão na profissão, por meio de bancas formadas pelos pares.

Nas palavras do próprio grupo: “The hallmark of a profession is its responsibility for the quality and competence of its members”²¹ (HOLMES GROUP, 1995, p. 65).

A responsabilidade pela qualidade e competência dos membros de uma profissão docente seria dupla, porque diria respeito à responsabilidade dos membros da profissão com o ser humano, de modo que investimentos financeiros que fizeram na sua preparação não devem ser desvalorizados, além da responsabilidade com o público em geral, pela garantia de que o conhecimento e habilidade da profissão estão presentes em seus membros (HOLMES GROUP, 1995).

Nesse sentido, o Grupo Holmes, que é também responsável pela formação de professores, compromete-se a desenvolver e administrar uma série de exames profissionais para professores que permitam o acesso à profissão docente. Reconhecendo que os testes padronizados não são ideais para predizer o futuro desempenho dos professores, o mesmo se compromete a exigir que os alunos demonstrem domínio de importantes conhecimentos e habilidades através de múltiplas avaliações em vários domínios de competência.

É importante frisar que a busca pelo *status* profissional pode confundir-se com a defesa de que o magistério se assemelhe a uma profissão liberal, como a medicina, dadas as diversas conceituações do que seja uma profissão e do que uma ocupação precisa ter para ser assim considerada, no esteio das pistas indicadas pelo Grupo Holmes. A defesa desta pesquisa não é a de que o magistério assemelhe-se a este ou aquele trabalho, mas repousa na crença de que na valorização da atividade do professor dentro do lugar profissional²², permitirá que seja reconhecida sua legitimidade, à qual estão atreladas as adequadas condições de trabalho, remuneração e valorização social.

Uma questão problemática com relação ao ensino da educação básica no Brasil, que também atinge os Estados Unidos, e relaciona-se à regulação da entrada de professores na profissão, é o aumento de alunos inversamente proporcional ao número de professores e à demanda crescente. Falar em regular a entrada diante do que se chama de crise das licenciaturas e falta de professores no Estado de São

²¹ A marca de uma profissão é a sua responsabilidade pela qualidade e competência dos seus membros (Tradução nossa).

²² Quando se diz que “é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço, mas quando coloco minhas coisas dentro dela e reconheço a propriedade dessa organização, defino um *lugar* (CUNHA, 2010, p. 54, grifos da autora).

Paulo, por exemplo, pode soar como loucura. O Grupo Holmes também reconhece essa problemática:

Minority undergraduate enrollments and minority entry to teaching have been declining at the very time when the proportion of minority children in schools has been increasing. Unless this problem is addressed, we may soon have a teacher force composed overwhelmingly of people from majority backgrounds teaching students who are primarily from low-income and minority backgrounds. Holmes Group institutions commit themselves to significantly increasing the number of minorities in their teacher education programs. We will achieve this objective by increased recruitment at the pre-college level; endorsing loan forgiveness programs for minority students entering teaching; developing programs to increase retention of minority students enrolled in teacher education programs; and assuring that evaluations of professional competence minimize the influence of handicapping conditions, poverty, race, and ethnicity on entry to the profession²³ (HOLMES GROUP, 1995, p.66).

A proposta, então, é a de aumentar o recrutamento em nível pré-universitário, elaborar programas para estudantes de baixa renda que entram no ensino, desenvolver programas para aumentar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em programas de formação de professores e garantir que as avaliações de competência profissional minimizem a influência de condições fragilizadas no acesso à profissão.

Por fim, para promover uma reforma na docência, o Grupo Holmes (1995) propõe que as escolas se tornem lugares melhores para a prática e a aprendizagem dos professores. O que poderia ser efetuado pela mudança na estrutura existente nas escolas, nas condições de trabalho dos professores e na atual divisão de autoridade entre administradores e professores, os quais revelam uma falta de sintonia com as exigências da nova profissão (HOLMES GROUP, 1995).

²³ As matrículas de graduação e entrada ao ensino têm sofrido declínio, no momento em que a proporção de crianças em escolas aumenta. A menos que este problema seja abordado, podemos ter em breve uma força docente, composta, esmagadoramente, por uma camada de pessoas com baixo grau de ensino ensinando, principalmente, a pessoas de baixa renda. O Grupo Holmes compromete-se a aumentar, significativamente, o número dessas minorias em seus programas de formação de professores. Atingiremos esse objetivo aumentando o recrutamento em nível pré-universitário; programas endossando estudantes de baixa renda que entram no ensino; desenvolvimento de programas para aumentar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em programas de formação de professores, e garantir que as avaliações de competência profissional minimizem a influência das condições fragilizadas, a pobreza, raça, e etnia no acesso à profissão (Tradução nossa).

Acredita-se que os elementos listados acima (parceria real entre escolas e universidades, que permita o intercâmbio mútuo entre a investigação e a prática; desenvolvimento de uma estrutura diferenciada para a oportunidade profissional; a criação de normas para a entrada na docência e o reconhecimento da escola como espaço de trabalho e de aprendizagem), teriam efeitos sobre – bem como as comporia – as aspirações de uma profissão docente.

Por meio do questionamento se a docência seria uma profissão, viu-se que a definição de profissão não é consensual, que há alguns elementos mais ou menos consensuais que estariam entre os caminhos para se atingir o patamar de profissão e que as especificidades do(s) grupo(s) ocupacional(ais) dedicado(s) ao magistério nas diferentes etapas de ensino no Brasil tornam a resposta ainda mais complexa.

1.1.1. Desprofissionalização ou rumo à profissionalização docente?

Dubar (2005) constata a profissionalização e desprofissionalização como movimentos recorrentes. As diferentes dinâmicas profissionais não permitem, segundo esse autor, falar-se em profissionalização generalizada ou em desprofissionalização maciça, pois são resultados de relações entre os trabalhadores e os parceiros de suas relações de trabalho: empregadores, público, organizações profissionais ou sindicais e suas instituições de formação.

Diante disso, Dubar (2005) dialoga com Legault (1988), identificando três correntes principais na literatura sociológica e econômica, no que tange às profissões:

- uma primeira corrente defende a tese de um determinismo capitalista que conduz a um processo irreversível de proletarização e de desprofissionalização (ou desqualificação), uma vez que há racionalização e assalariamento implicando economia de mão de obra e divisão de tarefas (Braverman, trad. fr. 1976).
- uma segunda corrente defende a tese de uma polarização das qualificações (desqualificação da maioria, superqualificação de uma minoria). Os superqualificados, ao melhorar sua posição, seriam os que participam das tarefas de gestão ou de concepção (Johnson, 1972; Freyssenet, 1974), essenciais para a valorização do capital.
- uma terceira corrente desenvolve a hipótese de uma não-proletarização dos profissionais assalariados devido à aplicação de um novo modelo de gestão da mão de obra pelas empresas, específico a essa categoria de assalariados e que valoriza a profissionalização e os valores da *expertise* (Larson, 1977; Derber et *alli*, (1989) (DUBAR, 2005, p.201/202).

O viés deste trabalho se associaria à última corrente, a medida em que destaca a importância atribuída ao aspecto profissional (profissionalização), como um dos principais componentes da identidade e valorização do trabalho dos indivíduos. Ainda que, com a ressalva, de reconhecer outras formas de organização profissional, não apenas dadas por um modelo de gestão e mão de obras por parte das empresas, pois defender que a não-proletarização dos profissionais assalariados viria desse novo modelo de gestão das empresas, reforça as relações de classe e dominação.

Essa última corrente supõe, então, a necessidade de articulação entre dois espaços, o da organização do trabalho “interno”, que envolve “[...] o destaque de zonas de autonomia e de iniciativas dos profissionais assalariados” (DUBAR, 2005, p.202), e o da organização do trabalho “externo”, cujo envolvimento se dá com “[...] a manutenção de formas de associação, de construção e de defesa de suas competências e capacidades de *expertise*” (*ibid*, p.202). Isto é, elementos relacionados ao manejo o trabalho desenvolvido.

O que se pretende esclarecer é que, nessa perspectiva de análise, o professor da educação básica não constituir-se-ia profissional, principalmente porque depende da satisfação das demandas formuladas por outros, não pela relação com a empregabilidade nas funções públicas, pois o setor público importará a premissa do setor privado considerado eficiente e eficaz, na cobrança de responder à “relação cliente-fornecedor”, que “[...] está no centro dos dispositivos da ‘qualidade total’” (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1167).

Lüdke e Boing (2004) destacam algumas singularidades do magistério, que articulados, poderiam explicar ou ajudar a pensar algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores:

[...] dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. E a lista das fragilidades da “profissão” docente não pára por aí. Poderíamos

também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1168/1169).

Os autores retomam características ligadas à autonomia, cara ao conceito de profissão. Conforme Freidson (1923, p.224) enfatiza: a capacidade das profissões “[...] de perseguir novos valores, técnicas, ideias e conhecimentos de um ponto de vista relativamente independente é uma virtude valiosa”.

Como consideramos que o magistério está em processo de profissionalização, caracterizando-se na acepção adotada como ocupação, não se considera que haja um processo de desprofissionalização (confundido, muitas vezes, com condições precárias de trabalho, má remuneração, inadequada relação entre o número de alunos/docente, entre outros) pelo qual tenham passado os docentes do Ensino Médio.

De fato, reconhece-se, com base em Tardif (2010, p.33), que “[...] o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite”. Mas, as propostas de melhora da carreira docente no projeto Escola de Ensino Médio de Período Integral seriam parte desse processo de profissionalização. O fato de haver uma desvalorização, não caracteriza um processo de desprofissionalização, que supõe o reconhecimento da profissionalidade docente em tempo anterior. A tese, então, é a de que esteja em curso um processo de profissionalização, que abarca atingir um construto profissional na docência na educação básica. Um empecilho para tal, apontado por Nóvoa (2006, p.13) é que os docentes são poucos colaborativos entre pares, “[...] do ponto de vista do gesto profissional, do dia-a-dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração. E isso é fatal para a nossa organização como profissão”. A ideia de desprofissionalização parte do pressuposto do:

[...] processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) standardização

do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus consequentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho (MEJÍAS, 2010 apud JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P, 2010, CDROM, s/n).

Não se ignora todas as questões apontadas, cujas influências são legítimas no campo educacional, no entanto, para considerar que há um processo de desprofissionalização em curso, tem-se que partir do princípio de que havia autonomia e controle profissional do processo de trabalho docente, perdidos atualmente. Esse é o ponto de divergência.

Núñez (1984) considera o caso do Chile como um exemplo de desprofissionalização docente, diante do que se observa em torno das condições adversas de trabalho no magistério pós regime militar, como a mudança no regime contratual com a perda da estabilidade estatal, quando os trabalhadores ficaram sujeitos à Lei de Carreira Docente promulgada em 1978, que implicou num processo de hierarquização e disciplinamento do magistério. O Brasil tem um agenda²⁴ de alinhamento com os ideais neoliberais (e/ou funcionais a ele) no campo educacional, no entanto, considera-se que ela impede o processo de profissionalização preterido e não um distanciamento do modelo adequado de profissão outrora atingido.

Dubar (2005) mostra que a sociologia manifesta interesse pelo estudo das profissões, trazendo reflexões teóricas e análises das atividades profissionais, dentro das quais o saber profissional é um atributo precípuo ao conceito de profissão. De modo que a valorização dos saberes mobilizados pelos docentes fariam parte do processo de profissionalização do magistério. Reitera-se, assim, a consideração de que a docência, no que tange à educação básica, esteja em estágio de profissionalização, embora devam ser reconhecidas contradições no processo, vinculadas a uma concepção de educação de “qualidade” associada às empresas e ao gerencialismo.

Tais contradições no processo podem ser evidenciadas, por exemplo, pela falta de interesse dos jovens na carreira, consequência de políticas educacionais

²⁴ Da qual fazem parte, por exemplo: a intensificação e estandardização do tempo de trabalho docente; O abandono e a culpabilização dos docentes; A deterioração dos ambientes de trabalho docente (JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P, 2010).

incoerentes com a valorização da carreira preconizada pelos discursos (científico e político). Consideramos contradição, tendo em vista que os professores voltaram a ocupar no tempo presente uma centralidade que tinham perdido após várias décadas em que o trabalho docente foi desvalorizado (NÓVOA, 2011), mas ainda se nota um desânimo com relação às Licenciaturas no Brasil, diante do baixo interesse pela busca da carreira docente como escolha profissional, evidenciada pela falta de interesse dos jovens pela atividade docente, e do abandono da carreira, inclusive com países enfrentando dificuldades em atrair professores qualificados para ocupar novos postos ou substituir os professores que se aposentarão (GATTI et al, 2014).

Ao que Nóvoa (2011) chama o regresso dos professores²⁵, considera-se parte do processo de profissionalização docente, na medida em que reavive o debate sobre a questão do trabalhador do magistério.

O fato dos professores retornarem à cena, na preocupação de investigadores na área de formação de professores e especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais, traz o problema de um discurso coerente e pobreza das práticas, isto é: “Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”²⁶ (NÓVOA, 2011, p.17).

Há estudos, como o de Gatti e Barreto (2009), que mostram uma grande queda na busca pelas Licenciaturas no Brasil. Segundo o Grupo Holmes (1995), se os padrões de carreira e as condições de trabalho indicam uma ocupação de segunda classe, os candidatos tendem a seguir essas expectativas, afastando-se da busca por tais carreiras.

Os incentivos por parte do Ministério da Educação para que os alunos busquem esses cursos vão do Programa Universidade para Todos, conhecido como PROUNI, que oferece bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior²⁷; Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, conhecido como FIES, operacionalizado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que financia a graduação de estudantes de baixa renda; ao Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB que, segundo o MEC (2013), tem como prioridade a formação a distância de professores especificamente para a Educação Básica,

²⁵ Título de seu livro.

²⁶ Na seção seguinte, que trata diretamente da formação, retomar-se-á o que o autor propõe que seja feito para dar coerência aos discursos.

²⁷ Podem concorrer estudantes que tenham renda familiar de até três salários mínimos por pessoa.

prioritariamente a professores em efetivo exercício na educação básica pública, que não tem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.

Para dar visibilidade a esses programas governamentais, que visam o estímulo ao acesso ao ensino superior nos cursos de Licenciatura, uma propaganda foi lançada em rede nacional nos canais de televisão aberta, no ano de 2009, pelo Ministério da Educação, afirmando que “alguns países²⁸ mostraram uma capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos, nós perguntamos a pessoas desses países: qual é na sua opinião o profissional responsável por esse desenvolvimento?”, todas as pessoas falando em diferentes idiomas afirmam ser o professor, segue-se a campanha, convidando: “venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo e com oportunidade para todos, seja um professor”, no final do anúncio se recomenda “informe-se no portal do MEC”²⁹.

No ano de 2013, outro anúncio publicitário passava reiteradamente em rede nacional, assinado pelo movimento “Todos Pela Educação”, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip)³⁰, com mensagens de valorização do professor, por meio da música “Um bom professor, um bom começo”, de Max Haetinger, nela se afirma que: “A base de toda conquista é o professor/ A fonte de sabedoria um bom professor/[...] Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura/ Em toda teoria, tudo que se inicia/ Todo bom começo tem um bom professor”.

A educação a distância – EAD, estratégia utilizada pelo programa de incentivo à formação (inicial e continuada) de professores, UAB, deve ser localizada como parte da política pública para a educação. Na LDB se estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, Art. 80). No entanto, cabe lembrar que há uma polêmica em torno da EAD, cujo embate central é a perda de qualidade no ensino mediado pela tecnologia. O Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinou-se a regulamentar o artigo 80, conceituando a educação a distância (art. 1º), fixando as diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento

²⁸ Inglaterra, Finlândia, Alemanha, Coreia do Sul, Espanha, Holanda e França são os países que aparecem no anúncio publicitário.

²⁹ Anúncio disponível no canal de vídeos “Youtube”: <<https://www.youtube.com/watch?v=7IBWfCI9fIg>>.

³⁰ Alguns dos parceiros da organização são: Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, Editora Moderna, Editora Saraiva, Fundação Victor Civita (TPE [on line], 2016).

de instituições e estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (art. 2º, §§ 2º a 6º), entre outras especificações. O Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007 também regulamenta o artigo 80 da LDB, mas de forma mais detalhada.

Fagundes (2006), por exemplo, acredita que os alunos formados por meio da modalidade EAD tem melhores condições de atuar na sala de aula no que se refere ao uso das tecnologias na educação, uma vez que estas fazem parte do seu cotidiano de formação. Já Giolo (2008) lembra do investimento privado na área, que passou a dominar o cenário, em termos de oferta de cursos e matrículas, sem que houvesse um rigoroso controle sobre a qualidade dos mesmos. Além disso, o espaço da escola deve ser vivenciado na formação inicial, vide toda a discussão empreendida na pesquisa em educação sobre o papel importante do estágio na formação de professores (TARDIF e RAYMOND, 2000; PIMENTA e LIMA, 2004). Desse modo: “Considerar que esse lócus pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para o atividade docente, é um erro colossal” (GIOLO, *ibid*, p.1228).

Acredita-se que a EAD não seja o meio mais apropriado de oferecer formação, sobretudo a inicial, aos docentes, tampouco é o meio mais profícuo para atender à demanda por professores, pois quando a carreira é atrativa e envolve uma efetiva profissionalidade, a busca por ela acontece na modalidade presencial e, inclusive, com ampla concorrência. Por que não é preciso tomar esse tipo de providência com relação aos cursos na área de ciências da saúde, como o curso de medicina? O que nos permite, grosso modo, naturalizar a formação a distância de um professor e não de um médico? Talvez os saberes mobilizados auxiliem na reflexão dessas questões.

Para caminhar efetivamente rumo à profissionalização docente, parece fundamental que haja uma apropriação da realidade da escola, pois as propostas teóricas que visam ao reconhecimento profissional do ensino só farão sentido se a prática docente for considerada, caso contrário se estará produzindo mais retórica. Como Nóvoa (2011) afirma:

Muitas vezes, e isto é um problema de fundo as instituições de formação de professores ignoram ou conhecem mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo.

E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2011, p.19).

Para entender algumas justificativas para rejeição em optar pela carreira docente, recorre-se aos resultados do estudo realizado por Tartuce, Nunes e Almeida (2010). As pesquisadoras questionaram 1.501 estudantes concluintes do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares, situadas em cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do Brasil, sobre as razões para não se escolher ser professor.

Como instrumentos para a realização da coleta de dados, foram aplicados questionários e realizados grupos de discussão³¹ (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010). Seguem os dados obtidos, ressaltando-se que o total geral de respostas no quadro não corresponde ao total de entrevistados, pois há, eventualmente, mais de um fator declarado por jovem.

Quadro 5 - Resultado de um estudo com concluintes do Ensino Médio

Categorias	Subcategorias	Pensou em ser professor	Não pensou em ser professor	Sem resposta	Total Geral
Fatores extrínsecos à docência	Baixa remuneração	102	188	2	292
	Desvalorização social da profissão	43	113	0	156
	Desinteresse e desrespeito dos alunos	42	67	4	113
	Condições de trabalho	29	43	2	74
Fatores intrínsecos à docência	Exigência de envolvimento pessoal na profissão	38	83	0	121

³¹ Segundo Tartuce, Nunes e Almeida (2010), em cada escola realizaram-se primeiro os grupos de discussão com 10 alunos e depois se procedeu à aplicação dos questionários a todos os estudantes do 3º ano do ensino médio, o que garantiu que os alunos não fossem influenciados pelas perguntas do questionário e chegassem com ideias preconcebidas ao grupo de discussão.

Fatores de ordem pessoal	Não possui as características que julga necessárias ao exercício da docência	49	505	1	555
	Não se identifica com as atividades inerentes à profissão	33	183	1	217

Fonte: Elaboração própria baseado na tabela apresentada por Tartuce, Nunes e Almeida (2010).

As respostas revelam uma imagem da profissão docente, que realmente está longe de estimular a segui-la. Os fatores extrínsecos à profissão (baixa remuneração, desvalorização social, desinteresse e desrespeito dos alunos e condições de trabalho), aparecem como razões para parte predominante dos jovens que pensaram em ser professores, não escolherem o magistério.

Destacam-se os fatores extrínsecos, pois eles denunciam o fato de jovens não considerarem o magistério como uma opção, levando em conta elementos que formam a conjuntura externa da atividade profissional. As subcategorias da categoria “Fatores extrínsecos à docência” remetem a aspectos discutidos por Roldão (2005), ao analisar o que distingue, sociologicamente, uma profissão de outras atividades.

Outro estudo, apresentado por Oliveira (2013), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), intitulado “Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz”, com jovens de 17 a 20 anos que fizeram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2007, indica a falta de atratividade da carreira docente: dos 75% que haviam escolhido, até aquele momento, a profissão que pretendiam seguir, 5,2% dos escolheram a profissão de Professor da Educação Básica. Esse baixo percentual de escolha pelos cursos de formação de professores é preocupante e:

[...] em um futuro próximo poderá trazer consequências graves. Considerando que dos 2.045.350 docentes que atuam na educação básica na atualidade, 1.650.122 são mulheres e 885.008 do total têm idade superior a 41 anos e que o direito previdenciário assegura a possibilidade de aposentadoria especial com 25 anos de efetiva contribuição, a formação de nova geração de docentes no país deveria ser um imperativo (OLIVEIRA, 2013, p.54).

É possível perceber que a baixa atratividade da carreira docente faz com que, cada vez mais, intensifiquem-se as contradições no processo de legitimidade da docência como profissão. Ora, se as ocupações passam por um processo pelo qual “[...] reivindicam ou conquistam um *status* profissional” (FREIDSON, 1923, p.49) é preciso que se reinvente o lugar da docência e a forma de ser professor. Para isso, deve-se considerar a “[...] necessidade de compreender que estas formas de estar na docência são as que existem, e questionar por que é que existem, como se construíram e que consequências têm tido - e continuam a ter - na não afirmação da docência como profissão plena” (ROLDÃO, 2005, p. 112-113).

Reinventar o lugar da docência significaria pensar o professor em “[...] seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana” (GATTI, 2012, p. 91).

O problema da desvalorização da docência é um problema político, na medida em que as legislações não determinem para eles lugar na tomada de decisão, tempo e espaço para que ajam como sujeitos autônomos de suas próprias práticas (TARDIF, 2010). É, em certa medida, a manutenção da submissão que, segundo Tardif (2010, p.229), historicamente se deu ao corpo eclesial e estatal: “[...] os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores”.

Para uma nova profissionalidade, um novo exercício da docência, torna-la atrativa não há receita, mas políticas educacionais que reconheçam os professores como “[...] atores competentes, como sujeitos do conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino” (TARDIF, 2010, p.229).

1.2. Saber(es)...

Dada a importância dos saberes docentes, torna-se fundamental compreender-se quais são, como se manifestam e como são articulados pelo professor os saberes, técnicas e valores no contexto da sala de aula.

Antes de se buscarmos conceituar “saber(es)” e refletir sobre os saberes docentes, é interessante observar o argumento da incompetência, identificado por Souza (2006), usado para sustentar a crescente importância atribuída aos programas de formação contínua de professores somados a um projeto que visava à melhoria da qualidade das escolas.

Souza (2006) observa que essa preocupação com a competência ou a incompetência docente não é recente e, tecendo uma crítica, salienta que ele ganhou impulso a partir de uma publicação, em 1982, de um trabalho intitulado *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, cuja autora foi Guiomar Namó de Mello. Essa publicação suscitou intensos debates na academia, pautada em dois conceitos que se relacionavam ao ofício de professor: compromisso político e competência técnica.

De fato, nota-se uma concepção liberal na análise sobre como os professores explicam o problema do fracasso escolar das crianças carentes. Ao analisar as representações dos professores, Mello (1982) afirma que eles atribuem a fatores externos à escola a responsabilidade pelo fracasso escolar das crianças, atenuando sua influência e da escola. A partir disso, ela ressaltará a competência técnica como algo a ser estimulado na formação do professor (dado o que chama de deterioração da qualidade dos cursos de formação), que é incapaz de articular as causas intra e extraescolares para alterar positivamente (compromisso político) os índices de evasão escolar (MELLO, 1982).

Segundo Souza (2006), esse trabalho de Mello (1982) inspirou a realização de outros trabalhos que, intencionalmente ou não, contribuíram para proliferar uma visão negativa e homogênea dos professores, na qual eram considerados descompromissados socialmente e tecnicamente incompetentes.

Esse argumento da incompetência deve-se, em certa medida, à falta de imposição dos docentes da educação básica como grupo produtor de um saber oriundo da prática. Segundo Tardif (2010, p.54), “[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente”, eles seriam formados de todos os demais saberes.

Na mesma acepção de Tardif (2000, p.10/11), consideramos o saberes em um sentido amplo, o “[...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Não se deve confundir, então, saberes, como apenas aqueles iminentemente acadêmicos, adquiridos na formação inicial.

Tardif (2000, p.13) apresenta algumas características dos saberes profissionais dos docentes, sob escopo da epistemologia da prática profissional, que sustenta a necessidade de estudar-se o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, perspectiva a que o autor

chama de “ecológica”³². Essas características apresentadas advêm de resenhas sistemáticas e críticas de pesquisas empíricas sobre o ensino nos Estados Unidos e das pesquisas de Tardif sobre o trabalho docente. Elas ilustram o contexto mais amplo em que os saberes profissionais dos professores se situam.

A primeira delas diz respeito à temporalidade dos saberes profissionais dos professores, isso significa dizer que tais saberes são adquiridos através do tempo. O autor faz essa afirmação, referindo-se a três sentidos: os saberes docentes provêm de sua própria história de vida, sobretudo de sua história de vida escolar; os primeiros anos de prática profissional são decisivos na estruturação da prática profissional; os saberes profissionais são utilizados e desenvolvidos no âmbito de uma carreira, suscetível a dimensões identitária e de socialização profissional, fases e mudanças (TARDIF, 2000; 2010).

A segunda característica se refere à pluralidade e heterogeneidade dos saberes profissionais dos professores, também explicada em três sentidos: eles provêm de diversas fontes (história de vida, cultura escolar anterior, adquiridos na universidade, programas, guias e manuais escolares, seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, experiência de certos professores e tradições peculiares ao ofício de professor); são ecléticos e sincréticos, não são limitados a uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, são utilizadas muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade; visam a diferentes objetivos, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, competência e aptidão (TARDIF, 2000; 2010).

Com relação à pluralidade e heterogeneidade dos saberes profissionais dos docentes, Tardif (2000) esclarece, comparativamente, que:

[...] se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa

³² O autor utiliza o conceito em referência aos trabalhos de William Doyle (1986). No entanto, Doyle limitava a ecologia à da sala de aula. A perspectiva ecológica integral se situa mais na linha das propostas de Wideen *et al.* (1998), considerando a formação para o magistério e o ensino (TARDIF, 2000).

específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão (TARDIF, 2000, p.15).

Outra característica dos saberes profissionais é que são personalizados e situados. É dizer, eles são fortemente personalizados, saberes que não podem ser dissociados das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho, conforme indica a pesquisa sobre os saberes profissionais.

Por fim, uma característica relevante diz respeito ao fato dos saberes dos professores carregarem as marcas do ser humano, dado seu objeto de trabalho (TARDIF, 2000).

A escola é um espaço onde crianças, jovens e adultos podem realizar seu desenvolvimento pessoal, intelectual, mas é, sobretudo, o espaço onde o diálogo social é construído. Nesse sentido, o docente torna-se uma figura central e a escola do início desse século XXI insubstituível, pois com a condução do primeiro nela se pode aprender a conviver e viver com as pessoas (NÓVOA, 2011).

Isso traz implicações importantes e, segundo Tardif (2000), raramente discutidas quanto à prática profissional dos professores:

Em primeiro lugar, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. [...] Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. [...] A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente (TARDIF, 2000, p.16).

Já a segunda consequência do objeto humano do trabalho docente reside no fato do saber profissional relacionar-se a um componente ético e emocional, pois o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas e envolvem emoções que suscitam questionamentos e surpresa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionamentos, cuja consequência é a exigência da disponibilidade afetiva e capacidade de discernir suas reações interiores (TARDIF, 2000; 2010).

Os saberes mobilizados pelos professores no contexto da sala de aula foram organizados por Tardif (2010) no quadro que segue:

Quadro 6 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2010, p.63

O quadro evidencia algo muito interessante: os professores têm parte importante dos saberes em sua própria história de vida. Como nenhum outro profissional, os docentes “[...] ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas)” (TARDIF, 2010, p.68).

Mais especificamente com relação aos docentes da educação básica, deveriam ser introduzidos, então, no processo de profissionalização, dispositivos de valorização da prática profissional, que são diferentes da lógica que orienta os saberes no meio universitário (TARDIF, 2010). Nessa acepção, Roldão (2005, p.111) ressalta os escassos mecanismos de controle que vêm do interior da classe docente. A quase nula valorização dos saberes provenientes da experiência, o saber próprio do grupo dos professores da educação básica, seria um dos elementos que

dificulta “[...] a constituição de coletivos autônomos dos agentes de ensino”, o que influencia na capacidade de ser um grupo profissional que se auto-organizar.

1.3. Por uma formação de dentro da docência

Paralelamente às reflexões sobre o conceito de profissão e saberes docentes, outra realidade se impõe como tema obrigatório de reflexão e de intervenção quando se fala de carreira docente: a formação inicial e continuada (ou contínua³³).

É importante para o desenvolvimento profissional do professor uma formação inicial forte e um contínuo desenvolvimento profissional, o que envolve uma mudança na perspectiva de formação de professores. O Holmes Group (1995), fazendo uma análise da educação nos Estados Unidos, verifica e expõe em seu relatório que muitas instituições de formação inicial oferecem uma formação fraca, o que ocasiona a entrada de pessoas mal preparadas e/ou inadequadas para a profissão docente.

No entanto, a formação de professores não se dá apenas nos bancos das universidades. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam atenção para a necessidade de tornar a prática fonte de formação, além de instaurar normas de acesso à docência e estabelecer um elo entre os níveis de ensino:

- ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em ciências da educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.
- instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis.
- estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 23)

No mesmo espectro, Nóvoa (2011) propõe três medidas para que os discursos sobre a melhora da carreira docente sejam colocados em prática. A

³³ Embora o conceito de formação ao longo do percurso de trabalho assuma contornos variados em termos de nomeação entre autores acadêmicos, a ideia central que interessa aqui é a de que se trata de formação diferente da inicial, sendo posterior à mesma, e “[...] visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (FORMOSINHO, 1991, p.237).

primeira delas se relaciona justamente ao que o título dessa seção se refere: passar a formação de professores para dentro da profissão. Isso significa que os próprios professores deveriam ter um lugar predominante na formação dos seus colegas. O autor toma como exemplo os médicos, os hospitais escolares e o modo como a sua preparação foi pensada nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço:

Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didático sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde (NÓVOA, 2011, p.18).

Esse exemplo pode servir de inspiração para a docência, pois é um exemplo de como refletir coletivamente, com foco na melhoria da prática. Desse modo, Nóvoa (2011) propõe um sistema semelhante para a formação de professores, por meio: do estudo aprofundado de cada caso, principalmente dos casos de insucesso escolar; de uma análise coletiva das práticas pedagógicas; da obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; do compromisso social e vontade de mudança. De fato, parecem medidas apropriadas para tornar o espaço da escola como parte fundamental da formação.

A reflexão coletiva é fundamental para dar sentido ao desenvolvimento profissional, mas é preciso que os professores tenham suporte para refletir, tempo previsto para isso: “É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito” (NÓVOA, 2011, p.22).

A segunda medida seria a de promover novos modos de organização da profissão, o que envolve uma real autonomia para os docentes, diz-se real porque quanto mais “[...] se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens

de liberdade e de independência” (NÓVOA, 2011, p.20). Zeichner (1993) também reconhece a necessidade de autonomia dos docentes com relação a sua profissão.

É necessária, então, uma re-estruturação dos modos de colaboração na escola, um dos elementos considerados essenciais para uma efetivação da profissão docente. Não é possível que haja uma cultura colaborativa forte se as estruturas administrativas se sobrepõem ao ensino, se são superiores, se os professores não refletem sobre as suas práticas de ensino e trabalhem para atender a demandas formuladas por outros, assim, tornam-se coadjuvantes, perdendo as suas metas e os objetivos que almejam alcançar (ZEICHNER, 1993).

A terceira medida diz respeito ao reforço da dimensão pessoal e presença pública dos professores para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida, o que não deve ser confundido com obrigação de aprender ao longo da carreira, uma das justificativas sob que se assenta a proliferação dos cursos de formação contínua. Nóvoa (2011) identifica que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2011, p.23).

Cabe lembrar que a necessidade de uma formação sólida e contínua vem sendo discutida há certo tempo, mas não pelos professores. Nóvoa (1999) mostra que a retórica abundante sobre o papel fundamental dos professores é produzida por políticos e intelectuais, mas não pelos próprios professores, o que implica na construção de ideia de profissão docente que, não raro, não corresponde à intencionalidade de valorizá-la (NÓVOA, 1999). As ambiguidades, afirma o autor (*ibid*) são permanentes:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p.13/14).

A observação, bastante pertinente, de Nóvoa é a de que os professores não falam sobre si, os outros o fazem. É preciso que os professores reconheçam seus saberes práticos como legítimos, para trazer a formação contínua para dentro da profissão (NÓVOA, 1999; 2011).

Nóvoa (2011) alerta que, após quarenta anos de certa invisibilidade, os professores voltaram à ribalta educativa, a partir dos anos 1980, quando importantes estudos apontaram para a questão das aprendizagens. O autor vem relatando já há algum tempo, que o excesso de discurso sobre má-formação dos professores tem mascarado a pobreza das práticas da formação docente e da prática docente no cotidiano escolar e estimulado um mercado de formação, altamente lucrativo (NÓVOA, 1991).

O Holmes Group (1995) reconhece essa situação nos Estados Unidos, afirmando, em seu relatório *Tomorrow's Schools of Education*, que a formação de professores é um grande negócio onde há muitos professores, tendo se constituído, então, boa oportunidade de mercado.

Para além do mercado da formação, há o problema latente da docência ainda estar em processo de profissionalização, um processo que não é recente, “[...] desde os anos de 1980, a profissionalização constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação” (TARDIF, 2013, p.552).

Sabendo que: “[...] a profissionalização do ensino confronta-se desde os anos de 1980 com diversos fatores que bloqueiam seu desenvolvimento” (TARDIF, 2013, p.562), que os professores enfrentam condições precárias de trabalho, não adquiriram o *status* requerido compatível com o que se propugnava quando se começou a discutir a sua profissionalização e que seus salários não aumentaram desde a década de 1990, acredita-se que não cabe falar em desprofissionalização.

Não estamos em acordo com Tardif (2013, p.564) quando afirma que “[...] a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida”, pois não houve ponto de chegada, há um longo processo em curso, com inúmeras contradições, é verdade.

É urgente analisar mais profundamente a realidade, a fim de perceber essas contradições existentes no processo de reconhecimento da docência como profissão. Uma das que se salienta diz respeito à organização do trabalho docente, que pouco mudou desde o século XIX e não atrai jovens para a carreira.

Retomando as questões iniciais... O que se pode entender por saberes docentes? Aqueles efetivamente utilizados em seu trabalho para desempenho de suas tarefas: provenientes da formação profissional – transmitidos pelas instituições de formação de professores, por meio da ligação dos conhecimentos à prática do professor; do saber disciplinar – saberes integrados nas universidades, sob forma de disciplina; saber curricular – discursos, objetivos, conteúdos e métodos na forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; por fim, o saber experiencial – baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio de atuação.

A formação dos docentes é fundamental para sua prática? Sim. Quando se responde afirmativamente pensa-se na formação que se dá em diversos espaços (inclusive na sua própria trajetória de vida), para além da universidade e dos cursos de formação, que também são fundamentais.

Uma formação pela prática é possível? Sim, e necessária. Ao considerar que há formação pela prática, ressignifica-se o espaço da escola e se permite olhar para as situações concretas da ação. Por isso uma das possibilidades apontadas por CoriirTardif (2000) consiste na transferência de parte da formação inicial para o próprio meio escolar.

A partir disso, pressupõe-se que os professores possuam saberes e um saber-fazer, que lhes são próprios, por isso, os docentes mais experientes poderiam auxiliar os mais novos, porque estão aptos, pelos saberes acumulados na experiência (fonte de teoria válida), a repassar conhecimentos profissionais.

A insatisfação dos Professores da Educação Básica com o magistério é apontada pela pesquisa de Lapo e Bueno (2003). Os dados obtidos em sua pesquisa permitiram constatar que de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público, em São Paulo, com um crescimento médio anual de 43%.

A partir dessa constatação, as autoras buscaram entrevistar, por meio de questionário escrito, 158 ex-professores que haviam solicitado exoneração, buscando obter alguns dados preliminares: idade, tempo de serviço na rede estadual de ensino, motivo(s) para a exoneração e a atual profissão. Do total de questionário enviados, retornaram 29 questionários preenchidos, cujos dados permitiram traçar um perfil dos ex-professores:

Primeiramente, confirmaram que o magistério é um espaço de trabalho predominantemente feminino, de vez que dentre esses 29 ex-professores, 22 são mulheres. Além disto, indicam que uma parcela das mulheres *está deixando a profissão docente ou, pelo menos, o ensino médio público, com a ambição de trabalhar no ensino superior* ou, quiçá, em outras profissões, já que, no tocante à escolaridade, a maioria do grupo (22) continuou os estudos em nível de pós-graduação. Ao pedirem exoneração, 11 possuíam curso de especialização; 7, o mestrado; e 4, o doutorado. O que se percebe, comparando a data em que esses professores saíram da rede pública com a data de término dos cursos de pós-graduação, é que o pedido de exoneração acontece próximo do final desses cursos ou logo após a sua conclusão. Nesses casos, os motivos dos pedidos de exoneração são dois: o diploma de pós-graduação abre novas perspectivas e amplia as oportunidades no mercado de trabalho; a pequena valorização, na carreira do magistério público, dos professores que possuem a pós-graduação (LAPO e BUENO, 2003, p.70-71, grifo nosso).

Antes de traçar a fuga, os professores entrevistados por Lapo e Bueno (2003) permaneceram na rede pública, já que quase todos pediram a exoneração após, no mínimo, cinco anos de exercício profissional, sendo que a maioria só o fez após dez anos de trabalho na rede pública.

Os motivos majoritariamente alegados para o afastamento definitivo da atividade docente na Educação básica pelos ex-professores foram: Baixa remuneração + péssimas condições de trabalho (5 [cinco] dos entrevistados); Baixa remuneração + oportunidade de emprego mais rentável (4 [quatro] dos entrevistados); Baixa remuneração (3 [três] dos entrevistados); Necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação (3 [três] dos entrevistados); Baixa remuneração + falta de perspectiva de crescimento profissional (2 [dois] dos entrevistados); Falta de perspectiva quanto a mudanças na rede estadual (2 [dois] dos entrevistados) (LAPO e BUENO, 2003). Observa-se que a questão salarial é um motivo importante, sobretudo, associado à falta de condições de trabalho e perspectivas de crescimento profissional, questões às quais se remete ao tratar-se da temática profissionalização docente.

Para além da percepção e análise quanto aos fenômenos que perpassam a carreira docente na Escola de Ensino Médio de Período Integral, buscou-se refletir sobre os docentes da Educação Básica, de modo geral, e sua distância com relação aos docentes do Ensino Superior no que diz respeito à profissionalidade. Recorrentemente, muitos professores da Educação Básica têm como rota de fuga a área acadêmica, ainda que se identifiquem com as atividades da educação básica,

em busca de melhores remuneração e condições de trabalho (LAPO e BUENO, 2003). Tardif e Lessard (2012) enumeram variáveis ligadas às condições de trabalho: tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por turma, o salário dos professores, entre outros.

Pode parecer incongruente buscar o reconhecimento dos docentes como profissionais, quando há dificuldades de conceituação do que seja uma profissão e quais atributos seriam fundamentais às categorias profissionais. No entanto, o campo da sociologia (DUBAR, 2005; FREIDSON,) traz elementos interessantes para pensar-se a profissionalização de uma ocupação, como remuneração, valorização social, condições de trabalho, formação, *expertise* e autonomia, o que na ótica deste trabalho aumentariam as possibilidades de manter os docentes na Educação Básica, isto é, gerar interesse pela carreira do magistério, considerando essa etapa de ensino. Sobre o conceito “autonomia”, devem ser feitas ressalvas quanto às especificidades do trabalho dos professores como grupo ocupacional, diante de um sistema de ensino subordinado à regularização do Estado, o que impõe limites à sua autonomia (ISAMBERT-JAMATI, 1997). Por considerar tal fator, Isambert-Jamati (1997) trabalha com a ideia de “desprofissionalização” do magistério, considerando o contexto francês.

Caso algo não seja feito, assistir-se-á ao desinteresse dos jovens e abandono da atividade docente por parte dos professores da Educação Básica, absenteísmo (ESTEVE, 1992), como resposta ao processo de insatisfação constituído por diversos fatores ligados ao percurso (não profissional) da atividade do magistério.

A profissionalidade docente é enxergada neste trabalho como um caminho de engendrar o desenvolvimento profissional e organizacional do magistério. Acredita-se que a busca pela profissionalidade está em movimento, por isso haverá avanços e retrocessos que levarão a pensar em desprofissionalização. Enfatiza-se, então, que aqui não se trabalha com a ideia de desprofissionalização docente: “Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização” (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1174).

Apesar de autores anunciarem a crise do profissionalismo e sinalizarem fragilidades do conceito (ISAMBERT-JAMATI, 1997; GODSON, 2008; CONTRERAS, 2002), julga-se ser uma busca necessária para o magistério, como meio de obtenção do reconhecimento (social, dos saberes e trabalho do) docente, na etapa

da educação básica. Desse modo, a busca da “profissão professor” pode trazer as melhoras que mantenham os professores da educação básica na educação básica.

O projeto da Escola de Ensino Médio de Período Integral pretende, com as melhoras anunciadas, tornar melhores as condições do trabalho docente. Se essas mudanças forem, de fato, empreendidas, a política educacional terá dado um importante passo para a constituição da profissão docente. Dessa maneira, no próximo capítulo serão pormenorizadas as legislações que tratam da carreira docente em âmbito nacional e no estado de São Paulo, sob o pano de fundo do entrave à construção da profissionalidade docente: as orientações gerencialistas neoliberais e seu gerenciamento da performance do trabalho (BALL, 2005; 2010). Isto é, os capítulos estarão relacionados à medida em que este mostrou a percepção de que a docência esteja em processo de profissionalização, mas ainda há muito a ser feito diante de orientações políticas que parecem dispor em contrário, como discutir-se-á a seguir.

CAPÍTULO 2

CARREIRA DOCENTE NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, pretende-se analisar a conjuntura das modificações na carreira e no campo do trabalho docente, considerando-as como parte das ideias neoliberais das últimas décadas para o setor educacional. Inicialmente, far-se-á justamente uma discussão sobre as concepções que permeiam recomendações estratégicas dos organismos internacionais para a educação e suas consequências para o mundo do trabalho, inclusive da docência. Problematizar-se-á a forma de gestão aplicada com as reformas educacionais implantadas nos estados de Pernambuco e Minas Gerais, com o redimensionamento do conceito de administração (ligada à eficiência/eficácia gerencial) no âmbito da educação pública. Posteriormente, analisar-se-ão as políticas educacionais do Brasil ao longo dos anos, de modo que buscar-se-á traçar os principais aspectos das legislações que versam sobre a temática no país e também no Estado de São Paulo, onde se localiza a escola de Ensino Médio de Período Integral a ser analisada. Apresentar-se-ão dados que caracterizam ambos os contextos, ilustrando a situação dos mesmos em termos de área territorial, demografia, economia, educação e índice de desenvolvimento humano (IDH). Em seguida, as informações necessárias sobre questões legais dos aspectos relacionados à carreira docente.

Cabe lembrar que o que interessa aqui é ver o caminho até chegar-se ao que a mais recente lei educacional determina acerca da carreira docente, submetida à obrigação constitucional, até como ela se delinea no Estatuto do Estado mais populoso do país, de modo que seja possível perceber as alterações efetuadas sobre a temática ao longo dos anos.

2.1. Alterações no mundo do trabalho e na docência

Busca-se aqui analisar o cenário composto por um novo regime de acumulação, denominado acumulação flexível, globalização ou mundialização³⁴ (HARVEY, 1992), em que se abordará a carreira docente. Considerando que o trabalho se dá em estreita relação com a sociedade, sobretudo a sociedade civil,

³⁴ Toma-se os termos como sinônimos em função de nomearem o mesmo processo.

considerando o conceito gramsciano, por meio do qual se pode compreender a realidade contemporânea e é também um projeto político, abrangente e sofisticado com o qual se pode tentar transformar a realidade (NOGUEIRA, 2003) buscar-se-á refletir sobre algumas das transformações promovidas no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na docência.

Tal regime de acumulação surge da crise do modelo fordista e do Estado do Bem-Estar – que se comprometeram a investir em programas de seguridade social (como educação e saúde públicas, direitos de pensão, entre outros) – ocorrida, sobretudo, na primeira metade da década de 1970 e se consolida na estruturação baseada no modelo neoliberal. Para Harvey (1992, p.135), “o período de 1965 a 1973 evidenciou a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo”. Contradições provenientes do interesse da concentração da propriedade do capital, o que inviabiliza considerar que o cidadão seja amparado pelo Estado.

A recessão, a crise fiscal e de legitimidade Estado do Bem-Estar criaram, então, oportunidades para a reestruturação econômica e o reajustamento social e político. As décadas de 1970 e 1980 tinham as condições favoráveis para “[...] implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 1992, p. 141).

Dado esse cenário de crise financeira, surge como central a figura do conjunto dos organismos multilaterais de financiamento, dentre eles o Banco Mundial, responsável emprestar dinheiro para pagamento de dívidas externas e por empreender a reestruturação e abertura das economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998). Especialmente no caso brasileiro, um marco é a década de 1990, período em que há um aprofundamento das políticas neoliberais e ressignificação do bem público, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, além de inaugurar-se um processo de privatização sem precedentes (OLIVEIRA, 1997; FREITAS, 2003).

O processo de privatização aparece de diversos modos como resposta à suposta ineficiência do Estado, o mais evidente transferiu a propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, a fim de diminuir a ação econômica do Estado. Outros modos são a descentralização e a publicização propugnadas pelo Plano

Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). A descentralização se caracterizava pela transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio e a chamada publicização consistia na transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, que considerar-se-ia pública uma vez que os interesses que a circundam seriam públicos, porém, não pertenceria ao Estado (BRASIL, 1995; CASAGRANDE, 2012). Nesses casos, tenta-se justapor a ideia de público à da propriedade da empresa, no entanto, lembra-se que na defesa de direitos sociais subjetivos, a concepção mais adequada para que se possa garanti-los é que os conceitos estejam imbrincados: público/estatal (PERONI, 2008; 2009).

A questão do público e sua viabilidade em termos de *produtividade* ganhou novos contornos com as medidas reformadoras dos anos 1990. Assim, o modelo de gestão ideal passa a ser o do setor privado, segundo Oliveira (1997), nesse momento, foram anunciadas reformas administrativas com orientações voltadas a um referencial de gestão desenvolvido em empresas privadas. A noção de “quase-mercado” vem à cena. Le Grand e Barlett (1993, p. 10) esclarecem o termo: “‘mercado’ porque elas substituem as ofertas monopolistas do Estado por outros tipos de ofertas, independentes, de natureza competitiva. Elas são ‘quase’ porque diferem das formas convencionais do mercado em inúmeras maneiras”.

O campo educacional não estava alheio a esse contexto de introdução de elementos provenientes da gestão empresarial: “Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado” (FREITAS, 2003, p.1097). O argumento para a necessidade de execução de reformas educacionais “[...] centra-se na superação da falta de qualidade, de *produtividade*, de requerimentos educacionais à modernização do país e à *integração à globalização*” (FIGUEIREDO, 2009, p.1123).

O debate sobre a educação passa, então, a interessar aos organismos internacionais, os quais elaboram orientações para essa área junto ao empréstimo financeiro para os países em desenvolvimento. O discurso do Banco Mundial (1995) propaga a ideia de educação como instrumento de *promoção do crescimento econômico*, da redução da pobreza e da desigualdade, na medida em que proporcionaria novas oportunidades aos pobres, aumentando a mobilidade social.

Figueiredo (2009, p.1126, grifo nosso) tem posição similar à de Freitas na medida em que sinaliza a focalização da política de financiamento educacional, não como direito de todos: a “meta [é] manter a pobreza em níveis suportáveis, *atendendo às demandas sociais críticas* para administrar os efeitos recessivos das duras políticas de ajuste econômico”. O que gera um dualismo da escola pública brasileira, segundo Libâneo (2012, p. 13), com uma “[...] escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres”.

No caso do mundo do trabalho – o qual Carvalho (2007) considera ter porção importante na construção da cidadania no Brasil, na medida em que a criação do Ministério do Trabalho, Indústrias e Comércio e a Consolidação das Leis do Trabalho ambos no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) possibilitou o avanço dos direitos sociais – há uma radical transformação, com orientações que se valem da diminuição de custos com recursos humanos, adoção de regimes e de contratos de trabalho mais flexíveis através, por exemplo, da adoção do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

Nessa acepção, em face de uma racionalidade financeira que regula todos os demais aspectos, o processo de reestruturação produtiva do capitalismo global traz como palavras de ordem para os processos de produção: *eficiência* e *eficácia* (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001). A alteração no mercado de trabalho reverbera no redimensionamento do conceito de qualificação profissional:

Assim é que, partindo da afirmação do *deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo*, a compreensão dada a este princípio pela concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de educação profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente, e assim sucessivamente; note-se que não se está falando de conhecimentos transversais [...] mas de comportamentos transversais (KUENZER, 2003, p.22).

Na vertente crítica sobre as alterações de cunho neoliberal no processo produtivo, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.70) afirmam que, as novas necessidades, no prisma do processo de globalização/mundialização, envolvem cenários competitivos, nos quais: o controle da informação é algo muito valioso, “especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no

sistema financeiro global”; o acesso ao conhecimento é fundamental no estabelecimento de vantagem competitiva, “por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital”.

Em estudo de viés econômico, considerando que economias mais abertas, voltadas ao exterior, têm efeitos positivos sobre o crescimento da economia, Fraga e Bacha (2013, p.381), afirmam que: “A partir da segunda metade dos anos 1990, foi considerável o impacto do aumento e da consolidação da abertura comercial sobre a estrutura produtiva da economia brasileira”. Considera-se, então, a década de 1990 como um marco da introdução do comércio internacional no Brasil, o que não produziu um crescimento expressivo do PIB “o cenário macroeconômico que se configurou no final dos anos 1990 não foi um dos mais favoráveis no sentido de permitir os efeitos plenos da abertura comercial sobre o crescimento do PIB”, ainda assim, os autores consideram “que o aumento do grau de abertura comercial afeta positivamente a taxa de crescimento do PIB *per capita*, embora o efeito positivo possa não ser imediato” (FRAGA e BACHA, 2013, p.409).

Sob a compreensão biopsicossocial, “[...] no contexto do trabalho esta abordagem pode ser associada à ética da condição humana” (FRANÇA, 1997, p.80), há certeza de que os efeitos da reestruturação produtiva, desenvolvida no escopo da globalização/mundialização, não foram positivos, inclusive para a qualidade de vida do trabalhador, já que os resultados foram controle e pressão sobre o trabalho, prevalecendo o entendimento, sob a ótica empresarial, de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação se resumem à polivalência e flexibilidade profissionais (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

Na conjuntura da reestruturação produtiva, com flexibilização do trabalhador e do trabalho, as fronteiras entre o trabalho formal e o informal são cada vez mais tênues, em que se insere a busca pela terceirização (contratos de trabalho precários), “colocando-se como fator primordial dessa busca a redução de custos” (OLIVEIRA, 1998, p.189).

Apesar de reconhecer que o fenômeno da terceirização tem como objetivo principal a redução de custos, o juiz do Tribunal Regional do Trabalho, entende que a lei deve:

[...] propiciar *convivência pacífica*, num *mundo globalizado*, entre os *contratos de terceirização* e o *contrato de trabalho*, dando

possibilidades ao empresário de *racionalizar a linha produtiva* ao mesmo tempo em que se garanta trabalho ao trabalhador com *paga condigna* e com *valorização da mão-de-obra*. Diz um dito popular de sabença universal que o rio consegue chegar ao mar, porque aprendeu a contornar os obstáculos. A *flexibilização* se apresenta como *fator de equilíbrio* na busca de novos caminhos que deverão trilhar as pegadas da razoabilidade em favor do trabalho e do capital. O *fortalecimento da empresa* não deve representar risco ao trabalhador, mas incentivo à sua especialização (OLIVEIRA, 1998, p.192, grifo nosso).

Em contrapartida, a posição de Druck e Franco (2007), com a qual este trabalho coaduna, é de que a terceirização venha no esteio da precarização, flexibilização do aparato produtivo, intermediação de força de trabalho e redução de custos, isto é, como parte de uma precarização social do trabalho.

Precarização da qual não escapa a docência, Oliveira (2013) afirma que a perda de autonomia dos docentes, o arrocho salarial imposto a esses trabalhadores e a deterioração das condições de trabalho, em muitos casos afetando a saúde dos trabalhadores, estão dentre as consequências desse processo, que ocorreram nas últimas décadas do século XX:

Algumas pesquisas têm demonstrado na atualidade a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares (OLIVEIRA, 2013, p.53).

A própria formação de professores passa a ser interessante para o mercado. De modo que boa parte dela, dá-se no âmbito do setor privado, de qualidade duvidosa e sem comprometimento com a formação para atuar na educação. Com a compreensão de que a formação é uma peça-chave para a profissão docente, “[...] as entidades acadêmicas têm defendido por meio de suas representações a formação em nível superior, em *cursos presenciais e preferencialmente em universidades públicas*” (OLIVEIRA, 2013, p.60/61). No contexto de massificação do ensino superior sem um conceito pedagógico forte e compromisso com a atuação no magistério que a sustente, “a universidade não conseguirá cumprir o que dela se espera no século XXI” (NÓVOA, 2012, p. 1).

A questão, então, não é discutir gestão empresarial na escola, trabalho produtivo e precarização do trabalho docente pensando apenas nos professores,

mas considerando que seus efeitos não restringir-se-ão a tal categoria, mas estender-se-ão aos alunos, pelo que a inconsistência laboral significa nas práticas escolares, na medida em que a semântica dos negócios, sua necessidade de racionalizar custos com recursos humanos e quantificar resultados, sobrepõe-se à do projeto pedagógico e da valorização do profissional que dele dá cabo (GENTILI, 1997).

As propostas de exames de certificação docente vêm no esteio de um método de administração cujo modelo é a excelência do setor privado, na medida em que visa estabelecer o mérito profissional. Como o instituído pela Portaria nº 1.403 de 09 de junho de 2003, em que se afirma que: o Exame Nacional de Certificação de Professores é o instrumento por meio do qual “se promovem *parâmetros de formação e mérito* profissionais” (art.1º, inciso I); ele avaliará, por meio de instrumentos aos quais a Portaria define como adequados (avaliação da leitura e escrita e avaliação de conhecimentos e competências pedagógicas específicos da área de certificação pretendida), os conhecimentos, competências e habilidades dos professores em exercício nas redes de ensino e dos concluintes dos cursos normais de nível médio (para ambos a participação é voluntária), além dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior, para os quais a participação obrigatória (art.2º); a certificação de proficiência docente será conferida nas seguintes áreas: Educação Infantil, Educação Fundamental: anos iniciais, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Línguas Estrangeiras, Educação Física, Artes e Gestão (art.3º) (BRASIL, 2003).

Para Freitas (2003, p.1099, grifos da autora), a regulamentação da certificação de professores, como mecanismo de avaliação e premiação, “[...] reforça a noção de competência individual para determinadas tarefas e não para o *trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações*”.

É preciso destacar no quadro de ações voltadas à educação e fundadas em valores neoliberais, a política de responsabilização, ou *accountability* (o termo é polissêmico, mas em educação está ligado à ideia de prestação de contas, resultados e imputação de responsabilidades), reforça a pressão sobre o trabalho docente no sentido de responder às expectativas numéricas em avaliações externas delegadas às escolas. Em outras palavras, Silva e Silva (2014, p.120) a definem como política: “[...] centrada na perspectiva de *qualidade medida* por meio dos

indicadores de avaliação do desempenho dos alunos nas escolas”. Os grifos efetuados visam enfatizar que a noção de desempenho, sobrepõe-se à de aprendizagem.

O desempenho é medido pelos resultados das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos – ENC, substituído pelo atual Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE/ Provão), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), em âmbito nacional, além dos organizados e aplicados em âmbito estadual, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), e/ou municipal, como a Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno (AMDA), criado pelo município paulista de Indaiatuba, no ano de 2008 (PIMENTA, 2012).

Os impactos das novas configurações do momento histórico no magistério não são considerados positivos, dado que as políticas propugnadas pelos organismos internacionais e seguidas à risca pelo Brasil (tanto nas esferas federal, estatal quanto municipal) nas mais diversas “[...] têm atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, que aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários” (OLIVEIRA, 2013, p.54/55).

Ao promover um estudo sobre os impactos da globalização da economia, Kuenzer (2008) reconhece os impactos negativos nas políticas educacionais e curriculares, defendendo (o que este trabalho também acredita ser necessário) o rompimento dessa lógica, rumo à construção de uma “escola comprometida com os trabalhadores e os excluídos”.

2.2. As experiências de Pernambuco e Minas Gerais: consequências das reformas dos sistemas de ensino – que incluem adoção do ensino integral – para a carreira docente

Os estados de Minas Gerais e Pernambuco realizaram reformas em seus sistemas educacionais, com foco na opção pelo modelo centrado na “gestão de resultados” (DUARTE e OLIVEIRA, 2014). Dentre as ações adotadas nessa perspectiva está a implantação das Escolas em Período Integral. O motivo da

discussão da experiência nos dois estados citados é justamente o fato de se observar na Escola de Ensino Médio de Período Integral implementada no Estado de São Paulo, a lógica gerencial adotada como política pública para a educação.

No estado mineiro, tais reformas foram realizadas no âmbito do Programa “Choque de Gestão”, cuja implantação se deu nos dois mandatos do ex-governador Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de 2003 a 2010, e teve continuidade na administração do ex-governador Antônio Augusto Anastasia, também filiado ao PSDB (DUARTE e OLIVEIRA, 2014, p.77).

Já no estado pernambucano, o governador Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), à frente da gestão entre os anos de 2007 e 2014, foi o responsável pela implantação do “Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação”, que conflui com os objetivos do modelo implementado no estado de Minas Gerais.

Em estudo sobre os processos de *accountability* no Programa de Educação Integral (PEI), implementado, a partir de 2008, nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, Silva e Silva (2014, p.120/121) revelam que, mais do que um interesse na qualidade nesta etapa de ensino:

[...] temos como uma das nossas hipóteses a de que está em curso, no Estado de Pernambuco, uma política de “correção de fluxo”, pautada em um sistema de bonificação integrado à política de responsabilização adotada, como forma de superar a péssima colocação do Estado no cenário educacional brasileiro.

Os autores fundamentam sua hipótese considerando que das 259 escolas que oferecem Ensino Médio em uma proposta de Educação Integral com jornada ampliada, as chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), às quais são garantidas condições especiais de valorização profissional, 138 funcionam na Modalidade Semi-Integral (com ampliação da jornada diária em apenas dois dias na semana), além da grande maioria oferecer, concomitantemente, outros níveis e modalidades de ensino, o que implica em um dualismo dentro das próprias escolas chamadas “de referência”, com a oferta de serviços que não recebem os benefícios atribuídos ao Ensino Médio Integral (SILVA e SILVA, 2014). O que os leva a:

[...] problematizar o PEI do Governo de Pernambuco, partindo da compreensão de que se trata de uma Política de Accountability,

sobretudo como uma ferramenta de intensificação do trabalho docente – um produtor intelectual, de um trabalho imaterial, que se encontra submetido a um processo de exploração baseada em uma perspectiva neoprodutivista (SILVA e SILVA, 2014, p. 121).

No âmbito legislativo, ambos estados (tanto o de Minas Gerais quanto o de Pernambuco) afirmam buscar a valorização da profissão docente ao lado da busca pelo *avanço dos indicadores educacionais* (DUARTE e OLIVEIRA, 2014, grifo nosso). De fato, evidencia-se uma preocupação grande com o avanço dos indicadores educacionais, já a valorização da profissão aparece focalizada em experiências isoladas, como escolas de referência, dentro das quais também é discutível. De modo que o caminho apontado para a valorização é uma miragem:

[...] as ações engendradas pelo poder público em Minas Gerais e Pernambuco nos últimos anos colocam em evidência a cultura do gerencialismo e da responsabilização instituída no campo educacional nas reformas de diversos cenários no mundo nas últimas décadas. A gestão por resultados, implementada nesses Estados, vem alterando, de forma significativa, a carreira docente e instituindo novos mecanismos de desenvolvimento profissional que não condizem com a realidade vivida nas escolas. 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. Nesse contexto, as instituições representativas dos profissionais da educação nesses dois Estados denunciam que, mais que promover o desenvolvimento profissional e o conseqüente avanço da qualidade do ensino, essas políticas vêm produzindo efeitos perversos para os docentes (DUARTE e OLIVEIRA, 2014, p.87).

Nas redes estaduais expostas, o estímulo às reformas nos sistemas educacionais, com a alteração no modo gestão, ligado, ao ver desta pesquisa, às alterações propostas em contexto de globalização econômica, supremacia dos valores do setor privado e de crise de *eficiência* da administração pública, tem em última instância o objetivo de valorizar a docência, conforme declaravam os Programas dos governadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com seu “Choque de gestão”, e do do Partido Socialista Brasileiro (PSB), com seu “Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas

para Educação”. As experiências mostram que não há valorização docente, há uma responsabilização exacerbada, sem que haja discussão sobre com a realidade vivida nas escolas, o que, na ótica de Duarte e Oliveira (2014, p.88) “[...] acaba por promover um intenso processo de desprofissionalização da carreira docente”.

2.3. Caracterização geral: Brasil e Estado de São Paulo

Considera-se erro grosseiro compreender a amplitude da carreira docente, desconsiderando fatores relacionados às condições em que elas se desenvolvem, materializam-se. É relevante afirmar que o Brasil tem o perfil de um país territorialmente extenso, em desenvolvimento, com características próprias em sua formação populacional, econômica e social.

O Brasil está localizado no centro oriental da América do Sul, é dividido em unidades federativas, os Estados, que são entidades subnacionais autônomas (autogoverno, autolegislação e autoarrecadação), dotadas de governo e constituição próprios, que, juntas, formam a República Federativa do Brasil. Política e administrativamente, o país está dividido em 27 (vinte e sete) unidades federativas, sendo 26 (vinte e seis) estados e um Distrito Federal.

Diante de tantas possibilidades de indicadores que trouxessem dados relevantes sobre o país, foi feita uma seleção de variáveis que permitissem o delineamento de suas características centrais e do Estado em que a escola pesquisada se situa, para dimensionar a ação de uma política pública, qual seja, nesses âmbitos. A tabela abaixo ilustra bem a distribuição de elementos físicos, humanos e econômicos de cada um dos contextos analisados neste capítulo.

Tabela 1 - Dados geográficos, econômicos e humanos

Indicadores	Brasil	São Paulo
Área territorial (km²)	8.514.877	248.222,362
População 2010 (habitantes)	190.755.799	41.262.199
População estimada 2015 (habitantes)	204.751.242	44.396.484
Densidade demográfica (hab./km²)	22,8	166,23
Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> da população residente 2015 (R\$)	1.113	1.482

Docentes	1.882.961 ³⁵	218.001 ³⁶
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (2013)	0,755	0,783

Fonte: Elaborado pela autora com base no IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2014 e Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.

A diferença de extensão territorial entre os dois contextos é notável no que tange à área em termos de país e estado. A diferença do número de população também é observada, sendo que o Estado de São Paulo apresenta aproximadamente 22% (vinte e dois por cento) da população do país.

A divisão da educação básica em três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a divisão de responsabilidades entre os entes federativos resultou no atendimento majoritário dos municípios na educação infantil, do Estado no Ensino Fundamental e Médio e da União no Ensino Superior, diante do estabelecido regime de colaboração. Por isso, qualquer análise sobre a quantidade de profissionais da educação em função da demanda a ser atendida deve levar em conta seu âmbito específico, a qual devem somar-se as funções do magistério, que envolvem um conjunto amplo de atividades, abrangendo, inclusive, aquelas exercidas fora da sala de aula (BRASIL, 1996, art.67). O intuito aqui é apenas o de refletir sobre o alcance de uma política educacional em nível nacional, como a que propõe piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica do país, e do Estado de São Paulo, que deve estar em consonância com as prerrogativas nacionais.

Acredita-se ser caro ampliar a reflexão, ao olhar os dados da quantidade de docentes, sobre as muitas configurações que a política educacional assume em um país de aproximadamente 204.751.242 (duzentos e quatro milhões, setecentos e cinquenta e um mil, duzentos e quarenta e dois) e um Estado com mais de 44 (quarenta e quatro) milhões de habitantes. Desse contingente populacional, há uma categoria de trabalhadores composta por aproximadamente 1.882.961 (um milhão, oitocentos e oitenta e dois mil, novecentos e um) professores da educação básica,

³⁵ Os dados são obtidos por Unidade da Federação e incluem 4.667 professores que lecionam em mais de uma delas. São consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica. Ano de referência 2007.

³⁶ Em escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Ano de referência 2015.

dos quais boa parte atua na rede pública de ensino: “1.507.096 trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, atuando em uma ou mais destas redes” (BRASIL, 2009a, p.25).

Essa grande quantidade de professores permite dimensionar o alcance de uma política pública voltada à carreira docente, a gama de profissionais que devem ser resgatados em sua profissionalidade no trabalho, protagonismo no cenário educacional e que necessitam de estudos científicos consolidados, aliados ao diálogo com eles que estão na prática, para a reestruturação de políticas de carreira e das condições de trabalho dos docentes.

Não há mais espaço para políticas educacionais arbitrárias, que são postas à prova na prática, sem reflexão e/ou estudo sobre os efeitos a serem produzidos para os profissionais da educação, em nenhuma etapa da educação básica, pois envolvem a impossibilidade de construção do magistério enquanto categoria profissional. Assim como as legislações que falam de modo vazio em valorização do profissional do magistério, no sentido de que não indicam os modos pelos quais ela dar-se-á, impedem “que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização – contribuição necessária para a [efetiva] valorização do trabalho docente” (LÜDKE e BOING, 2004, p.1178, inserção nossa).

Os professores encontrarem os próprios rumos de sua profissionalização envolve, dentre outros: o fortalecimento das relações entre os pares, pois o individualismo é fundamental na divisão do trabalho e no não reconhecimento do/com o outro; debater a qualidade educacional no âmbito da função social da escola, questionando a questão das metas e sua relação com a aprendizagem; lutar pela autonomia, em um movimento de resistência à ideia de rendimento, eficiência, eficácia e outras imposições dos organismos internacionais e empresariado, que veem no mercado o parâmetro de qualidade para a educação (AZZI, 1999).

2.4. Carreira docente no Brasil

Ao propor a análise desta seção sobre a legislação, faz-se por meio do estilo transversal, isto é, não serão considerados todos os artigos das leis selecionadas, tampouco a ordem em que aparecem, mas aqueles que tocam direta ou indiretamente nos aspectos concernentes à carreira docente. Iniciar-se-á pela primeira lei que fixa diretrizes e bases para a educação nacional, passando pela

Constituição Federal de 1988, que fixa o princípio da valorização do magistério, até a lei educacional mais recente.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu art. 16, estabelecia que Estados e do Distrito Federal autorizassem o funcionamento, reconhecesse-os e inspecionasse os estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, sendo condição para tal, entre outros, a garantia de remuneração condigna aos professores (§ 1º, item d). Não se estabelecia o entendimento sobre o que seria considerada uma remuneração com tal característica.

Para o Ensino Primário, admitia-se a formação de professores em escola normal de grau ginásial (art. 53). Já no nível médio, exigia-se que a formação fosse realizada nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de Ensino Médio técnico em cursos especiais de educação técnica, conforme determinava o (art. 59, BRASIL,1961).

O concurso de títulos e provas era o meio determinado para o provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de Ensino Médio, que somente poderia ser exercido por professores registrados no órgão competente (art. 60, 61 BRASIL,1961).

É possível observar uma preocupação com o Ensino Médio em detrimento do nível de ensino anterior, além da legislação não conter uma seção relativa ao plano de carreira docente.

Dez anos depois, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no Capítulo V – Dos Professores e Especialistas – faz referência a um estatuto que estruture a carreira docente, mas sem especificações sobre como isso deva ser feito (art. 36):

Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

O artigo anterior ao citado (art. 35) chama a atenção para algo interessante presente na legislação, afirmava que não haverá qualquer distinção entre os professores e especialistas subordinados ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e os admitidos no regime do serviço público, a que chama-se de estatutários (BRASIL, 1971). No item seguinte deste capítulo, tratar-se-á da política educacional no Estado de São Paulo, de modo que será possível notar a divisão dos

docentes em categorias e diferenças, em termos de direitos, a depender daquela em que cada um se encontra.

Nesse sentido, o artigo supramencionado pode ser considerado adequado, na medida em que estabelece inexistência de distinção, sobretudo no que tange a direitos. Ainda que, na prática, note-se distinções oriundas da forma de contratação, o que leva a pensar que a menção se mostra como letra morta, por exemplo, no direito à licença maternidade, as professoras (assim como demais trabalhadoras) com contrato via CLT têm direito a 120 (cento e vinte) dias de afastamento (BRASIL, 1943, art. 392) e as sob regime estatutário a 180 (cento e oitenta) dias (SÃO PAULO, 2008). Julga-se importante a construção e estruturação da profissão docente no âmbito do setor público como um todo e não separada por níveis de ensino, regimes de contratação ou quaisquer outras divisões que conduzam a direitos diferenciados.

Com relação à formação continuada, essa lei afirma que os sistemas de ensino estimulariam, com planejamento devido, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação (BRASIL, 1971, art. 38). No artigo seguinte da mesma lei, art. 39, a remuneração é correferida à formação continuada, pois indica vistas a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, afirmando-se que não haja distinção de “graus” (termo usado no período da lei) escolares em que os professores atuem.

O cuidado dos artigos 35 e 39 da Lei nº 5.692/1971 com a menção da paridade dos professores diante do modo de contratação e níveis de ensino distintos é interessante, pois se perde na Lei nº 9394, sancionada em de 20 de dezembro de 1996, que é a atual lei educacional mais importante em órbita federal e considerada por Demo (2012) adequada em muitos aspectos, com relação à avaliação, à visão de formação de professores e direcionamento de investimentos para valorização do magistério.

O último aspecto foi assinalado na Constituição Federal de 1988, considerada a carta magna no Brasil, que deu as diretrizes nacionais em um período de pós redemocratização, ainda que atualmente bastante remendada, serviu de base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 reiterar a valorização do magistério no plano escrito.

A Constituição vigente (promulgada em 1988), no art. 206, Capítulo III, Seção I Da Educação, enuncia a valorização dos profissionais da educação escolar desde

a redação inicial. Atualmente, com a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, esse artigo que estabelece as bases sobre as quais se assenta a educação nacional, na alínea V, ficou com o texto da seguinte forma: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Foi adicionado, ainda, pela mesma emenda, estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, VIII).

Isso é, garante-se o plano de carreira aos profissionais da educação, constitucionalmente, no entanto, não há especificação sobre o mesmo. Diz-se isso entendendo que, ao falar de carreira docente, são necessárias especificações sobre a formação do professor, condições de trabalho e progressão na carreira, por exemplo. O que é feito no plano legal no ano de 2009 com a Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009).

Essa Resolução estabelece que sejam instituídos planos de carreira para todos os profissionais do magistério, com base em alguns princípios, dos quais se consideram imperiosos: acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; remuneração condigna para os profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional; reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo; jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, quarenta horas semanais; incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar; promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino (BRASIL, 2009, art.4º).

Ao referir-se à adequação dos planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (regulamenta o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB) e da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica), dos quais falar-se-á adiante, a Resolução nº 2/2009 estabelece que o poder público siga diretrizes compatíveis com o plano de carreira que tais legislações preconizam. Reitera, assim, alguns aspectos citados anteriormente e estabelece outros, dentre eles: assegurar a aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, além de outros eventualmente destinados por lei à educação; fazer constar nos planos de carreira a natureza dos respectivos cargos e funções dos profissionais da educação; assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira; promover, na organização da rede escolar, adequada relação numérica professor-educando, bem como número adequado de alunos em sala de aula; prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades; utilizar as horas de trabalho pedagógicas coletivas como momento de formação do profissional da educação; instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação sem ferir os interesses da aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2009, art.5º).

Sobre a avaliação de desempenho do profissional do magistério, a Resolução nº 2/2009 considera que deve levar em conta a objetividade (com requisitos que possibilitem a análise de indicadores quantitativos e qualitativos) e a transparência (o resultado da avaliação pode ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores), além de basear-se no princípio da participação Democrática, em que o processo de avaliação teórica e prática seja elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais do magistério de cada sistema de ensino (BRASIL, 2009, art.5º).

É possível perceber que a Resolução complementa aspectos pontuados de modo amplo pela Constituição:

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Vale observar, desse modo, que, dada a falta de especificação sobre o que tange a um adequado Plano de Carreira no plano constitucional, o estabelecimento de prazo para sua “adequação” ficou, por tempo considerável (duas décadas), como afirmação bastante subjetiva, pois não havia parâmetros na legislação para cobrá-lo, o que permaneceu como um empecilho ao efetivo reconhecimento social e político do profissional docente.

A Constituição Federal, no art. 37 alínea XVI, proíbe a acumulação remunerada de cargos, funções ou empregos no serviço público federal, estadual ou municipal. A regra, no entanto, tem suas exceções. É o caso da acumulação de dois cargos de professor ou de professor com cargo técnico ou científico, desde que haja compatibilidade de horários.

Como mencionado, a LDB, sigla pela qual é amplamente conhecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mais recente, datada em 1996, manteve o aspecto positivo da valorização dos profissionais da educação e avançou no que tange à formação continuada, como destacar-se-á subseqüentemente. No entanto, não é considerada uma lei completamente apropriada para o cenário da educação moderna, foi permeada por agudas discussões sobre o projeto original, que seriam positivas caso não tivessem resultado na manutenção do que Demo (2012) chama de interesses corporativistas.

Apesar, então, de não abordar de modo totalmente satisfatório as transformações socioeconômicas ocorridas no Brasil (considerando as mudanças tecnológicas, por exemplo) e superar a visão de educação (ligada ao utilitário em momentos), a que Demo (2012, p.10) chama de ranços, na Lei nº 9394/1996 “[...] há avanços incontestáveis”.

Observação interessante faz Demo (2012, p.15) a respeito da lei de que se trata neste íterim sobre um “espírito flexibilizador”, que abriria, na perspectiva do autor, precedentes para um fazer aleatório, apesar das determinações ali contidas.

Imbuído de tal característica, o art. 25 (BRASIL, 1996) estabelece como objetivo permanente das autoridades responsáveis o alcance da relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais da escola. Salieta-se a impossibilidade de cobrar um número comum com relação aos aspectos acima estabelecidos, dada a vastidão territorial do Brasil, que resulta em características regionais e locais diversas. Desse modo, em parágrafo único, se dá

autonomia para cada sistemas de ensino estabelecer parâmetro para atendimento do disposto nesse artigo.

Um dos avanços apontados por Demo (2012, p.45) é tratar “o professor como eixo central da qualidade da educação”. No Título VI intitulado *Dos Profissionais da Educação* se estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica se dê em nível superior, no curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Na redação inicial da LDB, o que foi mantido com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera alguns de seus artigos³⁷, admite-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco³⁸ primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em *nível médio* na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62, grifo nosso). A crítica sobre a admissão dessa formação mínima para atuar nas etapas de ensino iniciais da educação básica deve ser feita, pois não há justificativa plausível para tal diferenciação.

Especificamente sobre a educação infantil, é possível conjecturar uma formação profissional menos exigente como ranço de seu conturbado histórico no Brasil. A creche e a pré-escola estiveram por muito tempo vinculadas à caridade, ao assistencialismo e distantes da concepção educacional, o que mudou em termos legais, sendo a educação infantil um direito da criança, conforme a CF/88, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela LDB/1996. Com relação a esta etapa há ainda a problemática do atendimento, cujos índices estão bastante distantes da universalização do atendimento³⁹.

Sobre a carreira docente no ensino superior, trata-se no Capítulo IV intitulado Da Educação Superior, em parágrafo único, sobre a autonomia didático-científica das universidades para a construção da carreira docente, garantindo a decisão, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre, entre outros, contratação e dispensa de professores (alínea V) e planos de carreira docente (alínea VI) (BRASIL, 1996).

³⁷ Arts. 1º, 3º, 4º, 5º, 6º, 26, 29, 31, 58, 59, 62, 67 e 87, desse modo, alterando a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.

³⁸ Quatro primeiros anos do ensino fundamental, conforme redação original do art. 62, não atualizada quanto aos níveis de ensino da educação básica atuais.

³⁹ O Plano Nacional de Educação, na meta 01, objetiva universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência desse Plano.

Ainda considerando as universidades, o art. 54 da LDB reitera essa condição de autogoverno ao dizer que as universidades mantidas pelo Poder Público gozarão de *estatuto jurídico especial* para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como *dos seus Planos de Carreira* e do regime jurídico do seu pessoal.

No § 1º do art. 62, incluído pela Lei nº 12.056, de 2009, aparece a preocupação de que os entes federativos, União, Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, promovam a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Para a formação continuada e a capacitação, no § 2º estabelecesse que o poder público possa valer-se de recursos e tecnologias de educação a distância; no § 3º que a formação inicial se dê preferencialmente em ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância, conforme adicionado pela Lei nº 12.056, de 2009 (BRASIL, 1996).

Ainda nesse artigo, afirma-se que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (§ 4º) e incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (§ 5º), parágrafos incluídos pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996).

A valorização dos profissionais do magistério, por sua vez, aparece na garantia, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (art. 67, I); aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (art. 67, II); piso salarial profissional (art. 67, III); progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho (art. 67, VI); período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (art. 67, V) e condições adequadas de trabalho (art. 67, VI) (BRASIL, 1996).

Pode-se observar assinalados aspectos centrais de uma carreira docente considerada condigna. A ressalva está no fato de que muitos Estados e municípios tem boa parte dos docentes trabalhando nas escolas sem oficialmente ingressar na

carreira, por exemplo, no Estado de São Paulo a atuação de parte considerável do contingente profissional da educação básica, 57.000 professores no ano de 2014 (SALDAÑA, 2014), dá-se por meio de contratos temporários de trabalho, o que leva a supor que “embora a valorização do profissional de educação conste, desde sempre, das leis” o desafio em torna-la realidade permanece forte, com a precarização da contratação (DEMO, 2012, p.47).

No § 1º do art. 67 se certifica que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional das funções de magistério. Esse parágrafo foi remunerado pela Lei nº 11.301, de 2006, antes tal determinação estava em Parágrafo único. Esclarece-se como funções do magistério as atividades exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas as de direção de unidade escolar, coordenação e assessoramento pedagógico (§ 2º), incluído pela Lei nº 11.301, de 2006. Para a elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação, assinala-se a assistência técnica da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, (§ 3º), incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

Pode-se afirmar que o Plano de carreira docente ganhou espaço no decorrer histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao considerar a pouca referência feita a ela na primeira, promulgada em 1961, com relação à atual, promulgada em 1996. Mas, não se pode esgueirar-se da falta de garantia de que a valorização dos profissionais da educação se efetive em todos os Estados e municípios e dos esforços que ainda devem ser empreendidos nesse sentido.

Com relação à aplicação de recursos vinculados à educação para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério, estabelece-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. A alteração central do FUNDEB em relação ao antigo é que ele cobre as matrículas de toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio.

O FUNDEB determina que pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos⁴⁰ serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública (art. 22), considerando remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes; profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica; efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente (BRASIL, 2007, Parágrafo único).

No ano de 2008 foi sancionada uma lei crucial para os profissionais do magistério público da educação básica, a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

A chamada “Lei do piso” estabelece o valor mínimo abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, quarenta horas semanais, o que estende-se às aposentadorias e pensões desses profissionais (BRASIL, 2008, art. 2º, § 1º).

São definidas como profissionais do magistério público as pessoas que desempenham as atividades de docência ou suporte pedagógico a ela (direção, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação), exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela LDB (BRASIL, 2008, art. 2º, § 2º).

⁴⁰ Caracterizado como um Fundo especial, formado de um por estado e mais o do Distrito Federal, somando um total de vinte e sete Fundos.

Deve ser destacado o parágrafo que estabelece, na composição da jornada de trabalho, o limite de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Considerando que tal modalidade de trabalho exige uma tenacidade grande, tanto física e mental, é importante que a legislação considere um limite para exercê-la (BRASIL, 2008, art. 2º, § 4º).

O prazo para a integralização do valor estabelecido por essa Lei, que passou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, poderia ser feita de forma progressiva e proporcional, a partir de 1º de janeiro de 2009, com acréscimo de dois terços da diferença entre o valor referido (e atualizado) pela Lei e o vencimento inicial da Carreira vigente. A integralização desse valor dar-se-ia a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente (BRASIL, 2008, art. 3º).

Caso os entes federativos fossem incapazes de cumprir o pagamento do piso estabelecido, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, a lei estabelece (art. 4º) que a União deva complementar a integralização, desde que tal incapacidade seja justificada por meio de solicitação fundamentada, enviado ao Ministério da Educação, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação.

O valor estabelecido pela “Lei do piso” deve ser atualizado, anualmente, nos meses de janeiro, a partir do ano de 2009, tendo como base o crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos do FUNDEB (BRASIL, 2008, art. 5º e Parágrafo único).

O prazo máximo estabelecido para elaboração ou adequação de seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério foi a data de 31 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2008, art. 6º).

A “Lei do piso” foi contestada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), impetrada pelos governos estaduais de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, no ano de 2008, no entanto, a decisão definitiva daquela Corte, declarou plenamente constitucional a Lei nº 11.738/2008, no dia 27 de fevereiro de 2013, passando a ter validade a partir de 27 de abril de 2011 (MEC, 2016).

Observa-se, então, que a “Lei do piso” deveria ser aplicada por todos os entes federados, em todos os sistemas de ensino do país, mas há problemas evidenciados

tanto com relação ao valor mínimo a ser pago por uma jornada de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais (Amapá, Amazonas, Paraíba, Santa Catarina, e Rio Grande do Sul), quanto à jornada extraclasse, em que um terço da jornada destinada a atividades fora da sala de aula (São Paulo, Rio de Janeiro e Tocantins) (HARNIK, 2016).

O processo de audiências públicas nacionais, realizado pelo Conselho Nacional de Educação, através da Comissão Especial, constituída para estudar e propor a reformulação da Resolução CNE nº 3, de 8 de outubro de 1997⁴¹, resultou no Parecer CNE/CEB nº 9 de 2 de abril de 2009, que estabelece as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ao discutir a reformulação das Diretrizes para a Carreira do Magistério, o Parecer aborda questões essenciais que a fundamentam, como: ensino de qualidade; pacto federativo e financiamento da educação; função social da escola e a necessidade da organização de seus tempos, espaços e currículo; gestão democrática das escolas e dos sistemas educacionais; formação inicial e continuada; condições de trabalho, remuneração e jornada de trabalho do professor (BRASIL, 2009).

Uma das questões apresentadas, a formação, recebe atenção especial com o Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nesse Decreto, é estabelecido o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 (seiscentos) mil professores brasileiros que ainda não possuíam a formação considerada adequada ao trabalho que exerciam (BRASIL, 2009).

A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 foi importante para a carreira docente, na medida em que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, considerando o estabelecido no Parecer descrito acima e em conformidade com a “Lei do piso”, na CF/88, a LDB e o FUNDEB, de modo que todos os planos de carreira das redes de ensino (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) devem observá-la.

⁴¹ Fixava as diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério Público.

Firma-se que as esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério (BRASIL, 2009, art. 4º).

Na adequação dos Planos de Carreira aos dispositivos da “Lei do piso” e do FUNDEB, a Resolução de que se trata estabelece que o poder público o faça observando diversas diretrizes, dentre as quais se destacam: assegurar a aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, além de outros eventualmente destinados por lei à educação; determinar a realização de concurso público de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais do magistério, na rede de ensino público; fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional; promover, na organização da rede escolar, adequada relação numérica professor-educando; prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica magistério (BRASIL, 2009, art. 5º).

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que concede bolsas, tanto para alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis nas IES pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas. É considerada uma boa iniciativa como estímulo à carreira do magistério, como fomento de iniciação à docência, desenvolvimento de vínculo entre educação básica e universidade e melhoria do aprendizado dos alunos de ambas etapas.

Desde o ano de 2014, o PIBID começou a passar por problemas de falta de repasse da verba de custeio, houve, ainda, o anúncio: de corte de pelo menos 50%, do fechamento do sistema para inclusões de novos bolsistas, de desligamento de bolsistas que completavam 24 meses; e a proposta de novo edital com redesenho do Programa. No ano de 2016 há possibilidade de extinção dos projetos institucionais aprovados pelo Edital 061 e 066/2013, encerramento dos subprojetos das licenciaturas e reorganização do Programa em torno de um único eixo temático, com concentração em única etapa da Educação Básica (FORPIBID, 2016). No

entanto, há ampla mobilização no sentido de manter esse projeto com os objetivos acima descritos.

Dados os arranjos federativos nas responsabilidades assumidas pelas diferentes etapas de ensino e o crescimento dos Institutos Federais de Educação, surgiu a necessidade de que a carreira do magistério federal ganhasse contornos claros, o que se deu por meio da aprovação da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Nela constam as determinações, válidas a partir de 1º de março de 2013, acerca da estruturação do plano de carreiras e cargos do magistério superior e do de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico federal (BRASIL, 2012, art. 1º).

2.5. Carreira docente no Estado de São Paulo

A proposta de análise da legislação paulista seguirá a mesma dinâmica estabelecida no item anterior. Analisar-se-á primeiramente a legislação do Estado a partir da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, denominada Estatuto do Magistério, até a Lei Complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, que institui o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI.

O ponto de partida é a Lei Complementar nº 201/1978, atualmente revogada, que regulou as atividades do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado de São Paulo, denominada, conforme art. 1º, Estatuto do Magistério.

Essa Lei caracterizava como carreira do magistério: o conjunto de cargos públicos do quadro do magistério, “de provimento efetivo mediante concurso público, caracterizados pelo exercício de atividades de magistério no ensino de 1.º e 2.º graus e na educação pré-escolar” (SÃO PAULO, 1978, art. 3.º, II).

Claramente, a creche não é considerada explicitamente e estava circunscrita ao âmbito do amparo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 havia feito pequena referência à Educação Infantil, considerando-a dentro do Grau Primário (distinção Educação Pré-Escolar e Ensino Primário), o que a Lei nº 5.692/71 manteve em âmbito nacional, mas é com a Constituição Federal de 1988 que a etapa ganha o *status* de direito educacional (CURY, 1998).

A lei tratava de *classes* de docentes e classes de especialistas de educação (art. 6º, III, grifo nosso), compostas por cargos e funções-atividades integrados nos subquadros do Quadro do Magistério (art. 3º, III). Eram estabelecidos, então, cargos

de suporte pedagógico, que eram os chamados especialistas em educação, como diretor de escola, coordenador pedagógico, supervisor de ensino, delegado de ensino, assistente de diretor de escola e orientador educacional.

O cargo de assistente de diretor é substituído pela função de vice-diretor de escola, conforme Lei Complementar nº 725, de 16 de julho de 1993. Já o cargo de orientação escolar foi extinto, uma proposta similar de atuação se deu com o advento do Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo, por meio da Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010 e a criação da função “Professor Mediador Escolar e Comunitário”, que visa adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos (SÃO PAULO, 2010).

O preenchimento de cargos foi estabelecido na LC nº 201/1978 por meio de nomeação precedida de concurso público de provas e títulos em caráter efetivo (art. 12). Já o preenchimento das funções-atividades, a lei determinava que se fizesse mediante admissão, precedida de processo seletivo (art. 14).

A admissão de servidores nas funções-atividades foi justificada no art. 15 da LC nº 201/1978: para o caso de aulas cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifique o provimento de cargos; para ministrar aulas ou para reger classes nas hipóteses de cargos vagos ou que ainda não tenham sido criados; em caso de afastamento do titular de cargo ou ocupante de função-atividade.

As jornadas de trabalho instituídas para o quadro do magistério eram as seguintes: jornada integral (40 horas), completa (30 horas) e parcial de trabalho docente (20 horas) (SÃO PAULO, 1978, arts. 21 e 22). Dentro da qual havia horas-aulas e horas-atividade. Sobre as segundas, a lei estabelecia que correspondessem, no mínimo, a 10% (dez por cento) e, no máximo, a 20% (vinte por cento) da jornada semanal de trabalho, na forma estabelecida em regulamento (§ 1º), já para os docentes que contassem mais de 25 (vinte e cinco) anos de efetivo exercício da docência no magistério oficial de 1º e/ou 2º graus do Estado de São Paulo, esse

tempo poderia atingir o limite de 30% (trinta por cento) da jornada semanal de trabalho, na forma estabelecida em regulamento (SÃO PAULO, 1978, art. 23, § 2º).

No art. 31 se estabeleceu a possibilidade de que os docentes exercessem carga suplementar de trabalho, desde que o número de horas semanais correspondentes à carga suplementar de trabalho não excedesse a diferença entre 44 (quarenta e quatro) e o número de horas previsto para a jornada de trabalho do profissional.

Foram estabelecidos como direitos dos integrantes do quadro de Magistério no art. 37 da LC nº 201/1978: dispor de condições de trabalho que permitam dedicação plena às suas tarefas profissionais e propiciem a eficiência e eficácia do ensino (IV) e ter assegurada igualdade de tratamento no plano técnico-pedagógico, independentemente do regime jurídico a que estivesse sujeito o profissional do magistério (V).

No artigo 71, autoriza-se a atuação, nas escolas oficiais do estado, de estagiários devidamente habilitados, aos quais será proporcionada experiência profissional em atividades do magistério, inclusive os alunos da última série do curso de formação correspondente (SÃO PAULO, 1978, § 1º).

Na Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, que atualizou o Estatuto do Magistério paulista, não foram realizadas alterações com relação aos tópicos para os quais se chamou a atenção no Estatuto do Magistério o qual substituiu, por exemplo, a definição de carreira docente se manteve a mesma, os quadros e subquadros do magistério foram mantidos, bem como a admissão por meio de concurso público para ocupação dos cargos e de processo seletivo para avaliação dos professores temporários, aqueles não titulares de cargo.

As jornadas de trabalho docente também foram mantidas: jornada integral (40 horas), completa (30 horas) e parcial de trabalho docente (20 horas) (SÃO PAULO, 1985, arts. 27 e 28). A diferença fica por conta do tempo destinado às horas-atividade, que foi ampliado (art. 29), passou a corresponder a, no mínimo, 20% (vinte por cento) e, no máximo, a 33% (trinta e três por cento) da jornada semanal, em horário e local de livre escolha do docente.

O entrelaçamento de políticas, como carreira docente e avaliação, é um ponto chave ao tratar da educação escolar pública preterida. Bauer e Sousa (2013) afirmam que a avaliação vem se consolidando como mecanismo de gestão de políticas educacionais, acompanhando o movimento internacional, apresentando-se

como ferramenta indutora e promotora da qualidade de ensino. Sobretudo, tem destaque as avaliações em larga escala implementadas pelo governo federal e por governos estaduais e municipais, em que: “A tônica recai na verificação da proficiência e rendimento dos alunos, por meio de provas, sendo seus resultados interpretados como evidência da qualidade de ensino de uma dada rede ou escola” (BAUER e SOUSA, 2013, p.203). No caso do Estado de São Paulo, desde o ano de 1996, é aplicada anualmente a prova escrita do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP⁴², conforme Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996.

Essa Resolução objetivou desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que pudesse: subsidiar a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à política educacional estadual; verificar o desempenho dos alunos nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer informações ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das diretorias de ensino e às unidades escolares (SÃO PAULO, 1996, art. 1º).

Considera-se que desempenho é diferente de aprendizagem. O segundo conceito precisa de múltiplos instrumentos por envolver certa subjetividade, ou seja, vai além dos dados quantitativos, o que escapa a uma avaliação escrita externa. Indica-se a confusão entre as terminologias, com base no que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo veicula em seu endereço eletrônico, que 1,2 milhão de alunos da rede estadual participam da avaliação (do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio) “*têm seus conhecimentos avaliados* por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015, [on line], grifo nosso).

Os dados obtidos são analisados em três níveis diferentes: na própria escola, na Diretoria de Ensino e em nível estadual. O objetivo divulgado pela Secretaria de Educação é o de “produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas

⁴² No ano de 2007 foram realizadas adequações nas habilidades avaliadas pelo SARESP para alinharem-se às do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Prova Brasil), de modo que os resultados das avaliações estadual e nacional ficaram com a mesma escala.

voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015, [on line]).

No entanto, além de permitir essa verificação geral do rendimento educacional do Estado de São Paulo, os resultados do SARESP integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Tal índice foi criado em 2007, visando aferir o desempenho dos alunos das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar. Assim, o indicador estabelece as metas que as escolas devem alcançar anualmente e é por meio dele que se calcula o bônus por desempenho pago aos servidores da Educação.

A Bonificação por Resultados – BR – foi instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, é definida como “prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração” (art. 2º). Foi repassada aos servidores do Estado de São Paulo pela primeira vez no ano de 2009. As Resoluções SE nº 41, de 9 de abril de 2012, e a Resolução SE nº 52, de 22 de outubro de 2015, dispõem sobre a definição do IDESP como indicador específico da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da BR.

Para avaliar as escolas, então, o IDESP é calculado levando em consideração o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar de cada ciclo, de modo que a mesma unidade escolar tem uma meta diferente para cada ciclo que oferecer, porquanto, os docentes dessa mesma unidade serão bonificados de maneira diferente a depender do ciclo em que atuam: Ensino Fundamental ou Médio, da meta fixada pelo IDESP para cada uma e o quanto proporcional da mesma for atingida, dado que o pagamento do bônus por desempenho é proporcional ao resultado sobre a meta da unidade, ponderada a frequência do servidor.

Cabe ressaltar o bônus como estratégia para a falta de unificação entre os docentes, já que na mesma unidade escolar pode haver professores beneficiados pelo bônus e outros não, o que pode gerar uma espécie de competitividade entre os profissionais. Essa competitividade em nada ajuda a melhorar o rendimento da escola, até porque o professor do ensino fundamental, por exemplo, poderá, no ano

seguinte, desenvolver um trabalho junto aos alunos do ensino médio, a ideia de performatividade, criticada por Ball:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado (BALL, 2005, p.543).

O interessante, na ótica de uma educação cujo saber seja instrumento de formação da consciência (SAVIANI, 2000), é que todos os profissionais da educação estejam preocupados com todos os ciclos atendidos na escola e que a instituição mantenha uma unidade por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP envolve um “compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2004, p.13), enquanto a performatividade dentro da escola faz com que os indivíduos caminhem no sentido oposto: o da individualidade.

Sem dúvida, o peso de uma carreira está nos aspectos que a lei voltada a regulamentá-la mobiliza. Assim, destacar-se-ão alguns prismas sobre a regulamentação atual da docência no Estado de São Paulo, realizada pela Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui o Plano de carreira, vencimentos e salários do magistério estadual.

São estabelecidas duas classes de docentes: Professor Educação Básica I – PEB I, habilitado a atuar nas 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental (poderá, desde que habilitado, ministrar aulas também nas 5ª à 8ª séries do ensino fundamental); e Professor Educação Básica II – PEB II, que pode trabalhar no Ensino Fundamental e Médio (art. 6º, SÃO PAULO, 1997).

A jornada de trabalho docente está dividida entre horas em atividades com alunos, horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, conforme as jornadas de trabalho que os mesmos cumpram: jornada Básica ou jornada inicial de trabalho docente (art. 10, SÃO PAULO, 1997).

Nas Disposições Transitórias (art. 3º), esclarece-se que os professores incluídos à época na jornada parcial de trabalho docente e na jornada completa de trabalho docente ficam enquadrados na Jornada inicial e os professores incluídos em jornada integral ficam enquadrados na jornada básica de trabalho Docente. De modo que o conjunto de horas a serem cumpridas ficaram assim distribuídas na lei:

Tabela 2 - Jornada de trabalho dos professores da rede estadual paulista conforme LC nº 836/97

Professores da Educação Básica II, Ensino Fundamental e Médio	Jornada	Horas semanais e atividades	
			25h/semanais de docência com alunos
	Básica	5 h/semanais de trabalho pedagógico	- 2 h a serem cumpridas na escola, em atividades coletivas ⁴³ . - 3 h em local de livre escolha ⁴⁴ .
	Inicial	20h/semanais de docência com alunos	
		4 h/semanais de trabalho pedagógico	- 2 h a serem cumpridas na escola, em atividades coletivas. - 2 h em local de livre escolha.

Fonte: A autora.

A “Lei do piso”, Lei nº 11.738, de 16/7/2008, estabelece o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, art. 2º, § 4º), ou seja, para uma carga horária de 40 horas semanais, o máximo de horas de interação com os estudantes é de 26.66 horas. No caso da jornada apresentada na tabela acima, o número de horas destinada à docência com alunos deveria ser menor tanto na jornada básica quanto na inicial.

A lei estabelece que a hora de trabalho tenha a duração de 60 (sessenta) minutos, dentre os quais 50 (cinquenta) minutos sejam dedicados à tarefa de ministrar aula (SÃO PAULO, 1997, art. 10, § 1º). O conceito de hora responde ao padrão nacional de 60 minutos, ainda que no Estado de São Paulo se preconize a ideia de hora-aula, que é de 50 minutos (tarefa de ministrar aula).

A LDB determina que a carga horária anual de efetivo trabalho escolar se constitua de 800 horas anuais, distribuídas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. A duração da hora-aula das disciplinas e o número de horas destinado a cada disciplina podem variar desde que prestem a totalidade da carga horária exigida em lei (BRASIL, 1996, art. 24).

⁴³ Deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos (art. 13, SÃO PAULO, 1997).

⁴⁴ Destinam-se à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos (art. 13, parágrafo único, SÃO PAULO, 1997).

As jornadas de trabalho elencadas na tabela não se aplicam aos ocupantes de função-atividade, que tem cálculo conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir (art. 11, SÃO PAULO, 1997).

Um dos aspectos mais relevantes da lei para a carreira docente, por antes não estar discriminado, é o estabelecimento da evolução funcional em níveis da carreira pela via acadêmica e não acadêmica. Afirma-se que a primeira objetiva reconhecer a formação do professor enquanto “um dos fatores relevantes para a melhoria da qualidade do trabalho do professor” (art. 20, SÃO PAULO, 1997).

A evolução dar-se-á para o Professor Educação Básica I (PEB I) mediante a apresentação de diploma ou certificado de curso de grau superior de ensino, de graduação correspondente à licenciatura plena, assim, passando a enquadrar-se no Nível IV; e, mediante apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado, no Nível V. Já o Professor Educação Básica II (PEB II) deve ser apresentado certificado de conclusão de curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou de doutorado, para que seja enquadrado, respectivamente, nos Níveis IV ou V, dispensados quaisquer interstícios.

Já a evolução pela via não acadêmica, legalmente, é considerada como “indicador do crescimento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho do profissional do magistério” (SÃO PAULO, 1997, art. 21). Para evoluir por esse meio, é necessário que o professor apresente documentos que demonstrem que frequentou cursos, seminários, congressos, escreveu livros ou criou software educacional, por exemplo.

A evolução funcional pela via não acadêmica pode ser considerada um grande avanço, na medida em que a LC nº 836/1997 preconiza a formação continuada, se dando por meio da observação de atividades desenvolvidas nos componentes: aperfeiçoamento, atualização e produção profissional.

São considerados componentes do fator atualização e do fator aperfeiçoamento todos os estágios e cursos de formação complementar, no respectivo campo de atuação do docente, de duração igual ou superior a trinta horas, realizados pela Secretaria da Educação ou instituições reconhecidas, aos quais serão atribuídos pontos. Os componentes do fator produção profissional são as produções individuais e coletivas realizadas pelo profissional do magistério, em seu campo de atuação. A cada um dos componentes descritos é atribuído um peso diferente, modificado ao longo da carreira, no seu início o peso é maior nos fatores

aperfeiçoamento e atualização e no final o peso é maior na produção profissional (art. 21, SÃO PAULO, 1997).

Em 18 (dezoito) anos, sem que o Professor da Educação Básica II (PEB II) ficasse um nível mais do que o tempo necessário para cumprir o interstício, seria possível o professor do Estado de São Paulo sair do nível I e chegar ao último nível estabelecido até então (art. 22, SÃO PAULO, 1997), como mostra o gráfico abaixo.

Tabela 3 - Evolução Funcional e Interstício professores da rede estadual paulista PEB II, conforme LC nº 836/97

Nível	I	II	III	IV	V
Pontuação Mínima	35	40	50	60	
Interstício de um nível ao outro	4 anos		5 anos		
Peso atualização	4	4	3	3	
Peso aperfeiçoamento	4	4	3	3	
Peso produção profissional	2	2	4	4	

Fonte: A autora.

Cabe, destacar ainda com relação à LC nº 836/1997, em seu art. 25, a criação da Comissão de Gestão da Carreira, com a atribuição de propor critérios para a Evolução Funcional e demais providências relativas ao assunto.

No final do ano de 2004, a Lei nº 958, de 13 de setembro de 2004, promoveu a correção de parte de distorções entre os vencimentos dos professores PEB I e PEB II, igualando-os desde que os primeiros tivessem formação em nível superior. Essa lei também recuperou formas de cálculos de proventos de aposentadoria. Em relação à carreira não produziu modificações profundas: acrescentou um nível evolutivo para os especialistas, que passaram a ter a possibilidade de evoluir por cinco níveis, como os professores, e não mais apenas por quatro níveis.

A evolução funcional pela via não acadêmica foi regulamentada pelo Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005, que estabeleceu os componentes (congressos, cursos, seminários, etc.), pontuações (conforme carga horária) e validade (a partir de 01/02/1998) das atividades dirimidas a tal evolução na carreira.

A última atualização desse Decreto se dá com o Decreto nº 59.850 de 28 de novembro de 2013, que regulamenta a Evolução Funcional dos integrantes do Quadro do Magistério pela via não- acadêmica, alterando a redação de alguns

artigos, mas sem mudanças profundas, por exemplo, estabelece-se nova redação ao artigo 3º, afirmando-se que o campo de atuação para as classes docentes se delimita por parâmetros específicos: pelas áreas curriculares que integram a formação acadêmica do professor que ministra aulas ou rege classes no ensino fundamental do 1º ao 5º ano; pelas áreas curriculares que integram a formação acadêmica do professor que ministra aulas em classes do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), do Ensino Médio e das demais modalidades de educação; e, para as classes de suporte pedagógico, pela natureza das atividades inerentes ao respectivo trabalho de Diretor de Escola e de Supervisor de Ensino. Acrescenta, ainda, as temáticas de aprofundamento e enriquecimento curricular às áreas curriculares de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, e suas respectivas tecnologias.

Outro exemplo da atualização do Decreto nº 49.394/2005 é a nova redação dada ao artigo 8º, em que se estabelece que passam a ser considerados componentes do Fator Produção Profissional todos os documentos, projetos curriculares e materiais de natureza educacional, individuais ou coletivos, produzidos pelos integrantes do Quadro do Magistério, nos diversos ambientes de atuação, devidamente registrados, no âmbito da Secretaria da Educação, que contribuam para a melhoria da prática pedagógica, da gestão educacional e da supervisão de ensino (SÃO PAULO, 2013, art. 1º).

O Decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007, e a Resolução SE nº 66, de 2 de setembro de 2008, que o complementa, versam sobre o estágio probatório dos integrantes do quadro do magistério no Estado de São Paulo. O estágio probatório consiste em uma “avaliação especial de desempenho, dos integrantes do Quadro do Magistério, investidos em cargo de provimento efetivo, por meio de concurso público” (art. 1º, SÃO PAULO, 2007). Uma espécie de avaliação, realizada por um período de 1095 (mil e noventa e cinco) dias, contados a partir do exercício, da efetiva capacidade do servidor de desempenhar satisfatoriamente as tarefas relativas ao seu cargo, possibilitando sua estabilidade no serviço público.

As três etapas de avaliações de desempenho, do Estágio Probatório, serão realizadas por Comissões de Avaliação Especial de Desempenho, instituídas pelo Dirigente Regional de Ensino, na seguinte conformidade: comissão de avaliação especial de desempenho, instituída nas unidades escolares, composta por três servidores, definidos pelo diretor de escola, de nível hierárquico não inferior ao

avaliado, sendo que pelo menos dois devem ser titulares de cargo, em exercício na mesma unidade do integrante em estágio; comissão central de avaliação especial de desempenho, instituída na diretoria de ensino, responsável por avaliar a classe de suporte pedagógico, e, analisar todos os processos de avaliação das unidades escolares, composta por, no mínimo, três membros da própria Diretoria, definidos pelo dirigente, sendo que pelo menos dois devem ser titulares de cargo (art. 3º, SÃO PAULO, 2007).

Os indicadores de avaliação, discriminados no art. 7º do Decreto nº 52.344/2007, no período desse estágio são: 1) Assiduidade – índice de frequência, excetuando-se apenas as abonadas, portanto, todas as faltas são pontuadas. 2) Disciplina – cumprimento de horários, prazos estipulados e atendimento das solicitações feitas pela Administração. 3) Capacidade de Iniciativa – apresentar novas propostas visando atender demandas existentes. 4) Responsabilidade – criar condições para um bom desempenho dos alunos, comprometido com os objetivos pactuados nos planos de trabalho. 5) Comprometimento com a Administração Pública – é a participação nos projetos especiais e cursos de capacitação. 6) Eficiência – cumprir na prática as propostas curriculares, utilizar adequadamente os materiais disponíveis e apresentar um bom nível de rendimento no exercício de suas atribuições. 7) Produtividade – contribuir para a melhoria do desempenho da Diretoria de Ensino, da Unidade Escolar, dos alunos, para o bom relacionamento entre eles, pais e servidores, demonstrando competência na superação de obstáculos.

De acordo com tais indicadores de avaliação, a pontuação máxima que o servidor poderá obter em cada etapa de avaliação de desempenho é de setenta pontos, totalizando o máximo de duzentos e dez pontos nas três etapas (art. 11, SÃO PAULO, 2007).

A Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009, dispõe sobre a contratação por tempo determinado – de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual⁴⁵ –, estabelecendo a contratação dos chamados professores temporários pelo período de um ano.

⁴⁵ Art. 115: V - os cargos em comissão e as funções de confiança serão exercidos, preferencialmente, por servidores ocupantes de cargo de carreira técnica ou profissional, nos casos e condições previstos em lei. (Constituição do Estado de São Paulo – Título III Da Organização do Estado – Capítulo I Da Administração Pública).

Há categorias nas quais os professores não efetivos foram divididos, que conferem garantias trabalhistas diferenciadas – estando na categoria “O”, por exemplo, os docentes não têm direito a serem atendidos, como os efetivos, pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSP), entidade autárquica subordinada ao Instituto de Previdência do Estado, sua assistência médica se dá pelo SUS.

É interessante ressaltar que, embora não façam parte do que se chama de carreira docente, os professores não efetivos ficam sujeitos à hierarquia, disciplina, horário e sob as condições de trabalho do local em que desenvolvem seu trabalho. Cação (2001, p.40) considera que os professores não efetivos, Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), são submetidos a uma “incômoda e irregular situação trabalhista [...], situação dos milhares de ‘acetistas’”.

A descrição das categorias obedece à seguinte subdivisão: a categoria “F” é composta por professores com aulas atribuídas no Estado antes da entrada em vigor da Lei nº 1010 que criou o São Paulo Previdência (SPPREV), em 02 de junho de 2007, e a categoria “O” compõe-se de professores que tiveram aulas atribuídas após a entrada em vigor da Lei nº 1093, de 17 de julho de 2009, e contratados por força dessa Lei.

No entanto, o número de categorias já foi maior: a categoria “S” compunha-se de professores que estavam com aulas como eventuais até a entrada em vigor da Lei 1010/07 (02/06/07); a categoria “L” era formada por professores que estavam com aulas após a entrada em vigor da Lei 1010 (02/06/07) e até a entrada em vigor da Lei 1093 (17/07/09); a categoria “I” era formada por professores que tiveram a portaria de eventual aberta após a entrada em vigor da Lei 1010/07 (17/07/09); por fim, a categoria “V” era composta por professores que estavam com aulas como eventuais após a entrada em vigor da Lei 1093/09 (17/07/09).

Dessa maneira, quanto à situação funcional, os docentes são classificados em três faixas: a dos titulares de cargo, chamados efetivos; a dos professores estáveis (divididos em categorias); e dos docentes contratados temporariamente. Entre os estáveis, estão os que ingressaram pela Constituição do Brasil de 1967 e 1988; após 1988, os docentes são classificados como “celetistas” estáveis. A última faixa diz respeito aos demais servidores, isto é, aos admitidos com base na Lei nº 500/1974, para ministrar aulas livres ou em substituição, chamados professores eventuais.

A Lei Complementar nº 1093/2009 estabeleceu, ainda, uma avaliação para o processo de atribuição de aulas, que segundo a mesma legislação possui duas funções: a de aferir se o professor está ou não qualificado para lecionar e a de classificá-lo para o processo de atribuição de aulas.

Os docentes das categorias acima referidas, não efetivos, devem inscrever-se e realizar a prova, sob pena de, se deixarem de fazê-lo de forma injustificada, serem dispensados. Caso sejam dispensados, para que possam retornar ao Estado, deverão passar por um novo processo seletivo e, se aprovados, voltarão como contratados pelo regime jurídico instituído pela Lei Complementar nº 1093/2009, como categoria “O”.

É considerado habilitado para lecionar aquele professor que obtiver nota mínima fixada pela Secretaria da Educação. A nota da prova é utilizada, juntamente com o tempo de serviço e os títulos, para a classificação dos professores não efetivos no processo de atribuição de aulas. O docente pertencente à categoria “F” que, tendo se inscrito e tendo feito a prova, não for considerado apto para participar da atribuição de aulas, ou seja, não fizer o número de pontos mínimo, permanecerá na escola cumprindo 12 (doze) horas de semanais. O professor desta categoria que atingir a nota mínima estabelecida pela Secretaria da Educação não precisará fazer novas provas nos anos subsequentes, porque a nota obtida será utilizada ano após ano para a classificação no processo de atribuição de aulas; aquele que quiser melhorar essa nota, desde que autorizado pela Secretaria de Educação, poderá realizar nova prova, conservando sempre a maior nota. Já os docentes da categoria “O”, para serem contratados, a cada ano devem ser aprovados na avaliação de ingresso, conforme estabelece a Lei Complementar nº 1093/2009.

Vale acentuar a questão econômica envolvida na contratação temporária de professores, que, embora a lei afirme que deva “atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (SÃO PAULO, 2009, art. 1º), tornou-se uma política educacional no Estado. O fato é que o custo é inferior para se contratar um professor por um prazo determinado limitado ao ano letivo, do que manter regularmente um professor efetivo na função, que recebe salário no período das férias escolares, tem um plano de carreira, incorpora gratificações de tempo de serviço e evolução funcional aos salários e possui todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário. Em suma, o professor temporário tem um contrato de trabalho com os mesmos deveres do professor efetivo, porém com um salário menor

e sem os mesmos direitos. Tanto a divisão dos docentes, quanto os direitos diferenciados, vão na contramão do que se pensa a respeito da relação entre trabalho docente e qualidade de ensino.

A Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009 (em plena vigência) institui a jornada integral e a jornada reduzida de trabalho docente, de modo que são possíveis, além da Jornada Básica (trinta horas semanais de trabalho) e da Jornada Inicial (vinte e quatro semanais de trabalho), as jornadas dos extremos para o máximo: Jornada Integral, com prestação de quarenta horas semanais de trabalho, sendo trinta e três horas em atividades com alunos, sete horas de trabalho pedagógico; e para o mínimo: a Jornada Reduzida, com prestação de doze horas semanais de trabalho, das quais dez horas em atividades com alunos e duas horas de trabalho pedagógico na escola. Na tabela abaixo, realizou-se um comparativo entre como o Estado de São Paulo distribui a jornada de trabalho docente e o que a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 determinou que já se tivesse instituído.

Salienta-se que o Decreto nº 55.078, de 25 de novembro de 2009, estabelece que a opção por jornada de trabalho docente poderá ser manifestada, anualmente, no momento da inscrição para atribuição de aulas do ano letivo subsequente, de modo que a ampliação da jornada se realize quando houver aulas disponíveis.

Tabela 4 - Jornadas de trabalho docente e determinação da “Lei do piso”

Jornada	Horas	Jornada atual	Lei do Piso
Integral	40	33 aulas em atividade com os alunos 3 aulas exercidas na escola 4 aulas em local de livre escolha	26.66 em atividade com os alunos 13.33 atividades extraclasse
Básica	32	25 aulas em atividade com os alunos 2 aulas exercidas na escola 3 aulas em local de livre escolha	21.33 em atividade com os alunos 10.66 atividades extraclasse
Inicial	25	20 aulas em atividade com os alunos 2 aulas exercidas na escola 2 aulas em local de livre escolha	16.66 em atividade com os alunos 8.33 atividades extraclasse
Reduzida	12	10 aulas em atividade com os alunos 2 aulas exercidas na escola	8 em atividade com os alunos 3 atividades extraclasse

Fonte: A autora

Observa-se que há inadequação quanto ao número de atividades de interação direta com os educandos, que é excessiva com relação às determinações da “Lei do piso”, conseqüentemente, o mesmo se aplica ao número de atividades extraclasse, inferiores ao que a mesma lei determina. Adiante falar-se-á da Resolução editada com vistas a cumprir o disposto na Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

A Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009, estabelece um novo mecanismo de ascensão na carreira docente, por meio da promoção. Na tabela abaixo, é possível verificar uma seta indicativa para o nível de número 5 (cinco), o máximo possível estabelecido até então. Como os níveis estavam dispostos graficamente em uma mesma linha, convencionou-se dizer que esta forma de evolução se dava horizontalmente. Com o advento dessa lei, a carreira docente passa a ter também faixas, organizadas em uma linha vertical, tal ascensão vertical na carreira se trata da promoção.

Com a Lei Complementar nº 1097/2009, portanto, a carreira docente passou a ter uma amplitude evolutiva maior, aplicável às classes PEB I e PEB II, constituído de 5 (cinco) faixas e 5 (cinco) níveis (SÃO PAULO, 2009, art. 32). De modo que a evolução funcional passa a ter uma amplitude evolutiva maior e fica da seguinte maneira:

Tabela 5 - Evolução Funcional horizontal e vertical, conforme LC nº 1097/2009

Nível		I	II	III	IV	V
Faixa	1					
	2					
	3					
	4					
	5					

Fonte: A autora.

No art. 2º da Lei Complementar nº1097/2009, define-se que a promoção é:

[...] a passagem do titular de cargo das classes de docentes, de suporte pedagógico e de suporte pedagógico em extinção, para faixa imediatamente superior da que estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os

requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas nesta lei complementar (SÃO PAULO, 2009, grifo nosso).

Para que o docente fosse promovido pelas faixas (uma regra imprópria que não mais se aplica), obtendo o respectivo reajuste calculado sobre o salário base de sua faixa, era necessário que ele fosse aprovado em uma prova escrita, para a qual poderia candidatar-se cumprindo os requisitos: a) estar em efetivo exercício na data base da lei; b) ter cumprido o interstício de 4 (para a primeira promoção) ou 3 anos (para as demais); c) ter permanecido 80 % do interstício em uma mesma escola; d) ter assiduidade. Como observa-se, a prova escrita não era o único mecanismo previsto legalmente, embora tenha sido o aplicado.

A aprovação não bastava, era necessário que *estivesse entre os até 20% mais bem classificados* dentre os demais docentes da mesma faixa dele. A meritocracia (política de bônus e gratificações com base em avaliações) praticada pelo governo estadual reconfigura a carreira do magistério. É fácil compreender que a promoção não era possível a todos e suscitava uma espécie de competição entre os professores: “A ideia de que uma prova balizaria a eficiência do professor era a tônica deste processo” (CEPES, 2012, p.19).

Desempenho e mérito estão no escopo da existência de um novo modo de gestão sobre o trabalho docente, o que envolve uma atitude e de uma estrutura ética com as quais professores e pesquisadores devem trabalhar e sobre as quais devem pensar, segundo Ball (2010). A avaliação, enquanto atitude de fora para dentro do ambiente escolar e instrumento de controle, gera uma competição dentro das instituições, alterando a dimensão emocional individual e do grupo (cada vez mais esfacelado enquanto tal). Como esclarece o autor:

Em relação à prática individual, podemos, de igual modo, identificar o desenvolvimento e as devastações de outro tipo de esquizofrenia. Existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há uma potencial cisão entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance (BALL, 2010, p.42).

Dentro dessa perspectiva de gestão meritocrática, a disputa pelo controle sobre o trabalho é crucial, tanto para introduzir mudanças na área a ser julgada, quanto em seus valores:

Dentro desse novo modo de regulação, a organização do poder dentro de formas de tempo-espço definitivos (por exemplo, sistemas de produção da fábrica ou do escritório) torna-se agora menos importante. É a base de dados, a reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios e os formulários para promoção, as inspeções, a avaliação dos pares que estão à frente. Não há tanto, ou ao menos não apenas, uma estrutura de vigilância, como um fluxo de performatividades contínuo e crucial – que é espetacular (BALL, 2010, p.39).

Seguindo a lógica da promoção paulista, havia a discriminação mínima de pontos necessários, observada a escala de zero a dez, e diferença salarial obtida entre as faixas pretendidas da carreira:

Tabela 6 - Nota mínima e ganho percentual no salário, conforme LC nº 1097/2009

	Faixa 1 → Faixa 2	Faixa 2 → Faixa 3	Faixa 3 → Faixa 4	Faixa 4 → Faixa 5
Desempenho mínimo para promoção	6 pontos	7 pontos	8 pontos	9 pontos
Diferença salarial	25%	20%	16,67%	14,28%

Fonte: A autora.

No ano de 2011, a Lei Complementar nº 1143, de 11 de julho de 2011 atualiza a LC nº 836/97, dispondo sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do quadro do magistério e modifica novamente a carreira docente, desta vez acrescentando três níveis e faixas aos que vigoravam anteriormente.

A carreira passa a existir em torno de uma matriz 8x8 (oito por oito) ao invés da antiga matriz de 5x5 (cinco por cinco) e a diferença entre o percentual recebido pelos docentes entre uma faixa e outra passa a ser constante. Embora mantenha a “prova de mérito” como mecanismo para a promoção na carreira, essa lei *retira a limitação de 20%* dos docentes que estão na mesma situação funcional para o reajuste salarial, passando o benefício a ser extensivo a *todos os que atingirem o índice mínimo* exigido na prova de conhecimentos.

Esse sistema de progressão funcional por meio da prova escrita, não encontra aprovação unânime. O Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM), por exemplo, posicionou-se

contra o estabelecimento da “prova de mérito”, inclusive judicialmente, e manteve essa posição mesmo com a queda da limitação da promoção a até 20% do contingente de cada faixa.

A Lei Complementar nº 1143/2011 assevera que a promoção será processada anualmente, podendo concorrer o docente que: estiver em efetivo exercício, tiver cumprido o interstício e comprove atender aos requisitos exigidos nesta lei complementar (art. 4º, SÃO PAULO, 2011). O número de pontos exigidos também é alterado (art. 5º, SÃO PAULO, 2011). O reajuste, porém, é reduzido de, no máximo, 25% para 10,5% entre as faixas. Ficando, então, da seguinte maneira:

Tabela 7 - Nota mínima e ganho percentual no salário, conforme LC nº 1143/2011

	Faixa 1 ↓ Faixa 2	Faixa 2 ↓ Faixa 3	Faixa 3 ↓ Faixa 4	Faixa 4 ↓ Faixa 5	Faixa 5 ↓ Faixa 6	Faixa 6 ↓ Faixa 7	Faixa 7 ↓ Faixa 8
Desempenho mínimo para promoção	6 pontos	7 pontos	7 pontos	8 pontos	8 pontos	9 pontos	9 pontos
Interstício de um nível ao outro	4 anos	4 anos	5 anos	5 anos	4 anos	4 anos	4 anos
Diferença salarial	10,5%	10,5%	10,5%	10,5%	10,5%	10,5%	10,5%

Fonte: A autora.

Considerando o período de interstício entre as faixas para evolução pela via não acadêmica, como as professoras podem aposentar-se com 25 anos de exercício na docência⁴⁶ e 50 (cinquenta) anos de idade mínima, tendo participado de todas as promoções possíveis, o tempo é insuficiente para alcançarem o topo da carreira. Aos professores do sexo masculino, torna-se possível alcançar o topo da carreira no final da mesma, caso não percam um ano sequer da prova, já que devem ter cumprido 30 anos de comprovado exercício em sala de aula e 55 (cinquenta e cinco) anos de idade mínima. O modelo não parece o que visa uma carreira docente justa e atraente para os professores, pois os últimos níveis não devem ser elaborados para serem inatingíveis, mas para valorizar e estimular o profissional que toma iniciativas para evoluir na carreira.

⁴⁶ Aposentadoria especial: para o integrante do magistério, que comprove que exerceu todo o tempo em sala de aula, os requisitos são reduzidos em cinco anos com relação à regra geral válida para os demais servidores públicos.

A partir do ano de 2012, o Estado de São Paulo passa a adequar a composição da jornada de trabalho do magistério conforme determinação da Lei nº 11.738/2008. Embora tenha sido considerada constitucional na metade do ano de 2011, a modificação da lei nesta data exigiria uma reorganização da atribuição de aulas no decorrer do mesmo período letivo, então, foi realizada no Estado de São Paulo no ano seguinte. Essa lei revogou a Resolução SE nº 18, de 24 de fevereiro de 2006, que definia como complementação de carga horária os 10 (dez) minutos a mais de trabalho para cada aula ministrada no período diurno e que não eram previamente definidos como horário de trabalho pedagógico na escola nem como atividades em local de livre escolha.

A rede estadual paulista já pagava aos docentes um salário-base maior do que o mínimo definido na “Lei do Piso” para todas as Unidades da Federação para uma jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Em janeiro de 2015, o piso salarial do magistério foi reajustado em 13,01%, conforme determina o artigo 5º da Lei nº 11.738/2008, tendo fixado o valor mínimo em R\$ 1.917,78 (mil novecentos e dezessete reais e setenta e oito centavos). No entanto, foram necessários ajustes quanto à jornada dos professores para adequação ao que a Lei determina quanto a, no mínimo, um terço dessa jornada ser reservada para atividades extraclasse.

Um primeiro entrave, e brecha, dada pela lei se refere a sua redação, que fala em quarenta *horas* (60 minutos) semanais, e não *aulas* (duração pode ser variável, como dito anteriormente) semanais. No estado de São Paulo as aulas têm 50 ou 45 minutos (noturno). O Governo do Estado usou o critério da lei para definir a nova jornada, fazendo uma equação entre *horas-aula* e *horas-relógio*.

Com a Resolução SE nº 8, de 19 de janeiro de 2012, a nova jornada dos docentes da rede estadual de ensino a composição da jornada semanal de trabalho docente fica com os seguintes limites da carga horária para o desempenho das atividades com os alunos:

- I – Jornada Integral de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 40 horas (2.400 minutos);
 - b) atividades com alunos: 26h40min (1.600 minutos);
- II – Jornada Básica de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 30 horas (1.800 minutos);
 - b) atividades com alunos: 20 horas (1.200 minutos);
- III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 24 horas (1.440 minutos);
 - b) atividades com alunos: 16 horas (960 minutos);

IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:

- a) total da carga horária semanal: 12 horas (720 minutos);
 b) atividades com alunos: 8 horas (480 minutos) (SÃO PAULO, 2012c, art. 1º).

Diante da manobra com o cálculo entre *horas-aula* e *horas-relógio*, que parece estratégica para cumprir a determinação federal sobre o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, o professor que poderia ministrar, no máximo, 64 (sessenta e quatro) horas, com acúmulo de cargo⁴⁷, no Estado de São Paulo pode ministrar o impressionante número de 70 (setenta aulas), 48 (quarenta e oito) aulas da jornada integral mais 22 (vinte e duas) da suplementar.

Além disso, o artifício permitiu que o Estado de São Paulo reduzisse apenas uma aula de cada jornada de trabalho efetivamente com alunos, pois, por exemplo, a Lei Complementar nº 1.094/2009 determinava que a jornada integral fosse distribuída em 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos (= a 33 aulas, conforme hora/aula), como se verifica na tabela abaixo, ficou para essa jornada estabelecido o cumprimento de 32 aulas (trinta e duas), de 50 (cinquenta) minutos, portanto, 26,6 horas:

Tabela 8 - Jornada de trabalho Estado de SP, conforme Resolução SE nº 8/2012

Jornada	Em classe		Extraclasse			
	Horas	Aulas	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)		Hora de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (HTPL)	
			Horas	Aulas	Horas	Aulas
Integral 40*	26,6	32	2,5	3	10,8	13
Básica 30*	20	24	1,6	2	8,3	10
Inicial 24*	16	19	1,6	2	5,8	7
Reduzida 12*	8	9	1,6	2	2,5	3

*aulas/semanais.

Fonte: A autora.

De modo que o número de horas fica em consonância com a determinação da “Lei do piso”. Na jornada integral: 26.66 (vinte e seis horas e sessenta e seis décimos de hora) horas em atividade com os alunos e 13.33 (treze horas e trinta e

⁴⁷ No âmbito do Quadro do Magistério do Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 836/97 prevê que, na hipótese de acumulação de dois cargos docentes ou de um cargo de suporte pedagógico com outro docente, a carga total não poderá ultrapassar o limite de 64 horas semanais. Segundo o artigo 16 da L.C. 836/97, entende-se por carga suplementar de trabalho o número de horas prestadas pelo docente além daquelas fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

três décimos de hora) em atividades extraclasse; na jornada básica: 21.33 (vinte e uma hora e trinta e três décimos de hora) em atividade com os alunos e 10.66 (dez horas e sessenta e seis décimos de hora) em atividades extraclasse; na jornada inicial: 16.66 em atividade com os alunos e 8.33 (oito horas e trinta e três décimos de hora) em atividades extraclasse; na jornada reduzida: 8 (oito) horas em atividade com os alunos e 4 (quatro) em atividades extraclasse (BRASIL, 2008, art. 2º, § 4º).

A mesma referência de contagem não vale quando se trata do pagamento da Gratificação por Trabalho no Curso Noturno (GTCN). Dado que se estabelece que o noturno tem a jornada de 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, o professor com acúmulo de cargo, que ministre mais de 20 (vinte) horas semanais, ganha apenas pelo número de *horas* pré-estabelecido e não pela carga horária total que tem.

2.5.1. A(s) Escola(s) de Período (e Tempo) Integral

Como destacado na introdução deste trabalho, há dois modelos de escolas em tempo integral no Estado de São Paulo. Aquele instituído pela Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005, das denominadas Escolas de Tempo Integral (ETI), cujo objetivo anunciado é o de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005, art. 1º).

No artigo 2º são esmiuçados os objetivos desse projeto de escola: promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento; intensificar as oportunidades de socialização na escola; proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico; incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania; adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor (SÃO PAULO, 2005).

O atendimento da ETI está voltado para escolas da rede pública estadual de ensino fundamental, distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, que atendam aos

critérios de adesão (espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola) e que estejam inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – e nas periferias urbanas (SÃO PAULO, 2005, art. 3º).

Sobre o tempo de funcionamento da ETI, a Resolução SE nº 89/2005, estabelece que se dê em dois turnos, manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas (art. 4º), nos quais haverá ações curriculares direcionadas para orientação de estudos, atividades artísticas e culturais; atividades desportivas, atividades de integração social e atividades de enriquecimento curricular aladas ao currículo básico do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2005, art. 5º).

A Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006, complementa a anterior, dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral, pormenorizando aspectos como a organização da jornada diária discente na ETI, que conta com 9 (nove) aulas diárias, intervalos de uma hora para almoço e vinte minutos, em cada turno, para recreio. Estabelece-se que no Ciclo I, o turno da manhã esteja destinado ao desenvolvimento das disciplinas do currículo básico, com duração de 05 (cinco) aulas diárias, ficando o turno da tarde com uma carga horária de 04 (quatro) aulas diárias destinadas às oficinas curriculares (§ 1º). Já no ciclo II, o turno da manhã compreende 06 (seis) aulas diárias, destinadas ao desenvolvimento das disciplinas do currículo básico, junto com as oficinas “Hora da Leitura” e “Orientação para Estudos e Pesquisa”, enquanto no turno da tarde, com (03) três aulas diárias, devem ser desenvolvidas as demais oficinas curriculares (SÃO PAULO, 2006, art. 3º). No artigo 4º, discorre-se sobre a atribuição das classes e das aulas da Escola de Tempo Integral, com as habilitações/qualificações docentes para cada oficina e conjunto de atividades.

A Resolução SE nº 50, de 14 de julho de 2006, dispõe sobre o professor coordenador na ETI. Institui que, considerando a importância da atuação desse profissional junto à equipe escolar no processo de implementação das propostas previstas para o projeto, a escola com, no mínimo 140 (cento e quarenta) alunos, contará com um posto de trabalho destinado às funções de Professor Coordenador, a serem desenvolvidas em carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais.

Outro projeto que propõe atividades escolares em mais de um turno, é o instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, que trata das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Período Integral (EPI). Essa lei institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas EPI. A Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, altera a anteriormente mencionada, dispondo sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais. Verificar-se-ão, no tópico seguinte, os aspectos centrais da legislação referente ao Ensino Médio em Período Integral, ressaltando os artigos alterados.

Embora os dois funcionem em turno integral, a diferença encontrada inicialmente entre os projetos é o público-alvo, enquanto a Escola de Tempo Integral (ETI) envolveria alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual, a Escolas de Ensino Médio em Período Integral (EPI) estariam relacionadas a unidades escolares de Ensino Médio. No entanto, vale relativizar a diferença encontrada, refletindo sobre como fica difusa na prática, já que na escola “Gama”, por exemplo, havia anteriormente a ETI atendendo ao Ensino Fundamental, com o funcionamento paralelo do Ensino Médio regular. Quando a escola aderiu à EPI e sua proposta de um Ensino Médio voltado ao protagonismo juvenil, em 2014, a unidade passou a funcionar em período integral em ambas etapas (Ensino Fundamental e Ensino Médio), em uma espécie de projeto unificado, com a escola e seus profissionais se reformulando conforme as premissas da EPI: designação, incremento salarial, etc.

O foco deste trabalho, recai, então, sobre o atendimento educacional em período integral dos jovens. O Estatuto da juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, define como jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2013, art. 1º, § 1º). Na etapa correspondente ao Ensino Médio os alunos têm, aproximadamente, de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos.

2.5.2. Escola de Ensino Médio em Período Integral (EPI)

Em seu artigo 1º, a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, estabelece o regime de trabalho dos integrantes do Quadro do Magistério nas

escolas estaduais do Programa Ensino Integral, que é de dedicação Plena e Integral e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI, com a exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada.

A Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012, institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece as diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164/2012, reitera, em seu art. 9º, que a carga horária dos integrantes do quadro do magistério, em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, seja de oito horas diárias⁴⁸ e quarenta horas semanais, com carga horária multidisciplinar (conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola) ou de gestão especializada (conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores).

Para os professores, a jornada de 40 (quarenta) horas semanais equivale a 48 (quarenta e oito) aulas, das quais 32 (trinta e duas) aulas correspondem ao limite legal de 2/3 de atividades com alunos, assim distribuídas: 24 (vinte e quatro) aulas em disciplinas da base nacional comum; 2 (duas) aulas em disciplinas eletivas (dispostas no mesmo horário para todas as turmas, de forma que todos os professores ficam disponíveis para as atividades dessa disciplina no horário definido); 2 (duas) aulas em outras atividades complementares da parte diversificada; 4 (quatro) aulas sem atribuição, em que o professor está à disposição da escola para substituição de aulas, tutoria, entre outras atividades que se julgarem necessárias, entre as quais complemento ao tempo de trabalho pedagógico individual do professor.

Para o Professor Coordenador de Área (PCA), a jornada de 40 (quarenta) horas semanais equivale a 48 (quarenta e oito) aulas, das quais 24 (vinte e quatro) aulas são exercidas na coordenação de área e 24 (vinte e quatro) aulas como professor. Dessas 24 aulas, 16 (dezesesseis) aulas correspondem ao limite legal de 2/3 de atividades com alunos, distribuídas da seguinte forma: 12 (doze) aulas em disciplinas da Base Nacional Comum; 2 (duas) aulas em disciplinas eletivas; 2 (duas) aulas sem atribuição.

⁴⁸Cabe lembrar que a hora de trabalho pedagógico do professor se constitui de 50 minutos.

Sobre a carga horária, o projeto da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral sinaliza uma adequação observada em escolas cujas redes de ensino são efetivamente de boa qualidade, segundo Pinto (2009), em que nota-se que há o professor em dedicação exclusiva a apenas um cargo, com uma jornada de 40 (quarenta) horas, cumprida em um mesmo estabelecimento de ensino.

Com relação ao acúmulo de cargo do profissional que atua nessa escola, é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada durante o horário de funcionamento da escola (art. 1º, SÃO PAULO, 2012a). Desta forma, permite-se o acúmulo legal, desde que seja no período noturno e com carga horária limitada à 25 (vinte e cinco) horas, devido ao limite legal de 65 (sessenta e cinco) horas semanais determinado pela lei que institui Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997 alterada pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013).

O artigo 2º da LC nº 1.164/2012 determina em seu item I os objetivos do Ensino Integral:

[...] formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio (NR⁴⁹) (SÃO PAULO, 2012a);

No item II se esclarece, conforme nova redação, o que se entende por Carga Horária Multidisciplinar: conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico exercido exclusivamente na escola, de forma individual e coletiva, e atividades complementares (art. 2º, SÃO PAULO, 2012a).

No item III, define-se a carga horária de gestão especializada: conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores, conforme Plano de Ação estabelecido.

O Plano de Ação é um documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor das escolas estaduais de Ensino Médio de Período Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas,

⁴⁹ Nova Redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados (SÃO PAULO, 2012a, art. 2º, alínea IV).

O Programa de Ação é o documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, *metas* e *resultados* de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, em consonância com o Plano de Ação (SÃO PAULO, 2012a, alínea V). Na redação anterior o Plano de Ação era estabelecido como um documento pedagógico a ser elaborado pelo professor. As palavras destacadas remetem a um discurso empresarial, gerencialista, que Ball (2005, p.540) critica ao fazer uma análise das mudanças no campo educacional “no alto modernismo”. Sobre a exigência constante de performatividade docente, que deve aparecer em termos numéricos, o autor afirma que: “O resultado é um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita, ou aquilo que podemos chamar de ‘representação de uma fantasia’ (Butler, 1990), que está lá simplesmente para ser vista e julgada, uma fabricação” (BALL, 2005, p.552).

No item VI, fala-se sobre o projeto de vida, que consiste no documento elaborado pelo aluno e contém metas e prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2012a, art. 2º).

No item seguinte, VII, estabelecia-se o protagonismo juvenil como um processo atitudinal pelo qual os alunos assumem progressivamente a gestão de seus conhecimentos e de sua aprendizagem. Com a redação dada pela LC 1.191/2012, é definido como um processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social.

Os Guias de Aprendizagem, item VIII – art. 2º, são documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações sobre os componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias.

Sobre os Clubes Juvenis, afirma-se que são grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola (SÃO PAULO, 2012a, art. 2º, alínea IX).

O sistema de tutorias é outra inovação da escola de Ensino Integral, e são definidas como processo didático pedagógico destinado a acompanhar, orientar o

projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário (SÃO PAULO, 2012a, art. 2º, alínea X).

Foi dada nova redação ao artigo 3º, que versa sobre a estrutura das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, composta por diretor de Escola, vice-diretor, professor coordenador geral, professor coordenador por área de conhecimento⁵⁰, professor de Sala de Leitura (§ 1º). É possível, às escolas estaduais do Programa Ensino Integral, que oferecem Ensino Fundamental e Médio, possuir dois coordenadores distintos (§ 2º). O corpo docente deve ser composto por professores portadores de licenciatura plena (§ 3º). Todos os profissionais designados do Programa Ensino Integral estão sujeitos a aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das suas atribuições (§ 4º), podendo tal designação cessar a qualquer momento (§ 5º). Os profissionais que não permanecerem na unidade escolar do Programa Ensino Integral, serão removidos e/ou transferidos para a unidade escolar mais próxima (§ 6º).

O ingresso no Programa se dá por meio de inscrição prévia, avaliação do perfil dos candidatos em relação às competências esperadas para o Regime de Dedicção Plena e Integral, análise de assiduidade e entrevista, em processo conduzido pelas Diretorias de Ensino das escolas participantes. No ano de implantação, os profissionais que já atuavam nas escolas que aderiram ao programa têm preferência na participação do projeto, atuando na respectiva unidade (SÃO PAULO, 2014a).

Isso é, o ingresso para se trabalhar na Escola de Ensino Médio de Período Integral, dá-se por meio de processo seletivo. Para participar do mesmo é necessário que os professores sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de PEB II, estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem; possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual; venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral (art. 9º, SÃO PAULO, 2012a).

Essa modalidade de trabalho (designação) dos professores que atuam na EPI significa, então, que eles foram selecionados para trabalhar no projeto, mas podem

⁵⁰ As escolas não participantes do Ensino Integral não têm esse cargo, a possibilidade é de se ter um coordenador por etapa de ensino (Fundamental e Médio).

ser dispensados a qualquer momento⁵¹, ou seja, é uma nova lógica de trabalho no espaço da educação básica pública. Os professores podem ser efetivos da rede estadual, mas não estão trabalhando na EPI nessa condição, caso tenham se candidatado, passado pelo processo de entrevista e sido selecionados, passam a desenvolver suas atividades na EPI, com os benefícios que ela traz, mas o seu cargo de efetivo pertence a outra escola da rede estadual (que não participe do projeto). Em caso de dispensa da EPI, o professor deve reassumir seu cargo nessa outra escola. Enxerga-se um pano de fundo que se materializa: a precarização do trabalho por meio da designação, tendo como lógica que a instabilidade/competição gera melhor rendimento profissional, a exemplo das políticas públicas neoliberais (FREITAS, 2005).

Com relação à organização curricular, a Resolução SE nº 12/2012 estabelece o trabalho com base nas disciplinas estabelecidas em sua matriz curricular, compreendendo disciplinas da base nacional comum⁵², da parte diversificada e atividades complementares. Por atividades complementares entendem-se as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, com vistas à formação integral do aluno, por meio de: orientação de estudos, preparação para elaboração de seu projeto de vida, preparação acadêmica, orientação para ingresso no mundo do trabalho e avaliação semanal (art. 4º, § 2º, SÃO PAULO, 2012b).

Em sua estrutura administrativa, as Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral terão a mesma já prevista para as demais escolas da rede estadual: I - Equipe Gestora: a) Diretor de Escola; b) Vice-Diretor de Escola; c) Professor Coordenador por Área de Conhecimento. II – Equipe de Apoio Escolar: a) Agente de Organização Escolar; b) Gerente de Organização Escolar (Art. 5º). A diferença está no fato de que essa modalidade de Ensino Médio contará com Professor Coordenador por área de conhecimento (art. 4º, § 2º, SÃO PAULO, 2012b).

⁵¹ Os critérios e procedimentos de avaliação de servidores em Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI, participantes do Programa Ensino Médio de Período Integral estão dispostos na Resolução SE nº 84, de 19/12/2013. São avaliados: o desempenho das competências previstas no RDPI, e o comprometimento com o Programa, mediante os macroindicadores (respeito à individualidade, promoção do protagonismo juvenil, protagonismo sênior, domínio do conhecimento, didática, contextualização, formação contínua, devolutivas, disposição para mudança, planejamento, Execução, Reavaliação, Relacionamento e colaboração Corresponsabilidade, Visão crítica, Foco em solução, criatividade, registro de boas práticas, difusão, multiplicação), desdobrados em microindicadores para cada cargo/função.

⁵² Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol – a última em caráter eletivo) Arte e Educação Física, com prevalência de carga horária para Língua Portuguesa e Matemática.

Para participar do projeto, o Artigo 6º dessa Resolução determina que tenham concluído, com certificação, o Ensino Fundamental; apresentem disponibilidade de tempo para frequência ao curso de ensino médio em período integral; e:

III – assumam o compromisso de elaborar projeto de vida. Parágrafo único – O projeto de vida, a que se refere o inciso III deste artigo, consiste de documento a ser elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2012b).

Prevê-se, então, que o aluno elabore um documento com metas e prazos para o período de estudo na Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral.

Conquanto as atribuições específicas dos servidores das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral constam nos artigos 4º, 5º, 6º e 7º da LC nº 1.164/2012. Salvaguardadas as especificidades inerentes ao respectivo cargo ou função-atividade, todos devem elaborar o programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos, ao vice-diretor cabe auxiliar o gestor nessa tarefa.

Entre as incumbências pedagógicas, como organizar as atividades interdisciplinares e multidisciplinares de acordo com o Plano de Ação (art. 6º, IV), e administrativas, como apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica (art. 6º, VIII), aos coordenadores da Escola de Tempo Integral, bem como aos professores, compete uma função inédita com relação às demais escolas do Estado de São Paulo, conforme art. 6º, item V: “substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração” (SÃO PAULO, 2012).

Com tais medidas, é evidente que, na Escola de Tempo Integral, pretende-se extinguir o professor eventual, aquele que era chamado para substituir os professores em suas ausências e recebia em função do número de aulas ministradas, já que nela não se permite a contratação de professor temporário, prevista na Lei Complementar nº 1.093/2009.

É fato que a contratação de professores temporários não sanou o problema nas escolas regulares do Estado e muitas turmas chegam a ficar sem docentes de alguma(s) disciplina(s) por períodos longos ou o ano todo, como veiculado na

imprensa: “Apenas 9 de 91 diretorias de ensino tinham todas as aulas com professores. A situação é mais complicada na capital e na Região Metropolitana. Na diretoria de Suzano, por exemplo, havia 260 aulas sem professor, a pior situação” (SALDAÑA, 2013). No entanto, fazer com que os próprios professores da escola substituam seus pares parece mais uma medida mais ligada ao econômico que ao pedagógico, na medida em que se sobrecarrega o docente que já tem uma jornada diária de trabalho extensa.

No art. 7º da LC nº 1.164/2012 são estabelecidas como atribuições específicas dos professores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral:

- I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
 - II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do Plano de Ação das Escolas;
 - III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares;
 - IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei;
 - V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola;
 - VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos;
 - VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;
 - VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas;
 - IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área;
 - X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;
 - XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.
- Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica.

Em comparativo com as atribuições dos demais docentes do Estado, que atuam na rede regular de ensino, é possível notar uma demanda maior de funções, que incluem a Tutoria, a substituição das aulas em caso de falta dos pares, a elaboração do Programa de Ação, que envolve uma responsabilização sobre os resultados, Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, além das atividades que os

docentes das demais escolas realizam, como preenchimento manual do Diário de Classe, participação em reuniões de trabalho pedagógico coletivo, etc.

A gratificação⁵³ a que os servidores da escola submetida ao Regime de Dedicção Plena e Integral de Ensino Médio têm direito corresponde, conforme art.11 (SÃO PAULO, 2012a), a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da escala de vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento.

Observa-se que a remuneração dos docentes envolve, segundo Pinto (2009), o prestígio que, em geral, a profissão tem na sociedade. O autor afirma que o salário é “[...] o melhor indicador de prestígio de uma profissão [...] pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento” (*ibid*, p.60).

Pinto (2009) reconhece que mudar de forma significativa o padrão de remuneração dos professores e demais trabalhadores da educação e aumentar o salário dos docentes, implica em aumentar os gastos com educação, já que as despesas de pessoal representam de 80% a 90% dos gastos com ensino.

No ano de 2015, por meio do Decreto 61466/15, afirma-se que não haverá ampliação do quadro de professores efetivos, pois ficam vedadas a admissão e a contratação de pessoal, bem como o aproveitamento de remanescentes de concursos públicos com prazo de validade em vigor (art. 1º, SÃO PAULO, 2015), devido ao “cenário econômico nacional que exige medidas restritivas no âmbito da administração pública estadual”, segundo o governador, no corpo da lei. É de temer-se que diante desse cenário, da alta demanda e a sabida falta de professores no Estado ampliem-se medidas de menor custo para o Estado e alto custo para a educação a longo prazo. Como destaca Pinto (2000), uma boa educação tem custos e eles não são baixos.

Pode-se dizer que a carreira docente teve avanços, em meio a contradições, no Estado de São Paulo. É possível citar como progresso o fato de: a LC nº 1097/2009 ampliar a matriz da evolução funcional, com a criação de faixas além dos níveis que já existiam, o que tornou possível evoluir na carreira também através da promoção; a LC nº 1143/2011 acrescentar três níveis e faixas aos em vigor até

⁵³ Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI.

aquela data, a carreira passa a ser estabelecida em uma matriz 8x8 ao invés da antiga matriz 5x5 (a ressalva é que precisam de ajustes, pois atualmente é quase inalcançável, como já destacado); se extinguir o limite de até 20% do total de professores de cada faixa para que obtivessem o reajuste salarial sobre o salário base de sua faixa, estendendo-se a possibilidade a todos, ainda que se mantenha o questionamento sobre a “prova do mérito” medir, de fato, o compromisso, a experiência, as iniciativas, a capacidade profissional e o compromisso do professor com a escola pública.

A carreira docente também sofreu modificações no sentido do mérito e da cultura da avaliação, cujo emblema é a bonificação por resultados. As regras de bônus financeiro foram atreladas às notas mínimas, metas a serem atingidas, em avaliações. Essa maneira de ver as coisas reflete um posicionamento típico da gestão do Estado. Por isso, está presente de modo marcante, por meio do vocabulário gerencial, sobretudo, também no projeto da EPI. Para que permaneça no projeto, é preciso que o servidor obtenha aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas escolas e atenda às condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar (art. 10, SÃO PAULO, 2012a).

A avaliação é uma atividade política e em si não é um mecanismo ruim, serve para aferir o andamento do ensino, dos programas educacionais e políticas públicas. A controvérsia está no fato de, ao longo dos anos e das mudanças legais realizadas no Estatuto do Magistério, atrelar-se com a ideia de plano de carreira docente. É dizer, a avaliação é revestida de dimensão ideológica, tornando-se: “[...] uma actividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (HOUSE, 1992, p.52).

Aliado à visão de que a avaliação meritocrática é o caminho para atingir-se as metas propostas para o ensino paulista, há um desdobramento preocupante: a competição entre os profissionais dentro do ambiente escolar. Utiliza-se a palavra competição em duas acepções que a ela competem, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

Primeira: interação que ocorre quando duas ou mais espécies necessitam de um mesmo recurso ambiental limitado. É a definição ajustada para o que se efetuou na prática das escolas, ainda que se diga que não-intencionalmente por parte da regra estabelecida, justificada pelo ponto de vista orçamentário, em que apenas

puderam ser beneficiados em cada processo de promoção até 20% dos integrantes de cada uma das cinco faixas. O que foi extinto, como já afirmou-se, passado do tempo, pois nem deveria ter vigorado por um ano sequer, tamanho absurdo da proposta.

Segunda: concorrência a uma mesma pretensão por parte de duas ou mais pessoas ou grupos, com vistas a igualar ou a superar o outro. Pode-se dizer que é mais adequada para o que se passa atualmente nas escolas, a pretensão é atingir a meta estipulada para o determinado nível de ensino por meio do SARESP, a questão é que há nas escolas o mesmo corpo docente atuando em níveis de ensino diferentes, com metas diferentes e uma única pressão: atingir o índice. Quando o ensino fundamental atinge e o ensino médio não, por exemplo, a frustração é grande porque dentro do corpo docente alguns são bonificados e outros não, embora haja inúmeros outros fatores que não apenas a competência pedagógica em jogo.

No principal instrumento avaliativo da rede estadual paulista – SARESP – são avaliados os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação.

Os resultados da avaliação são dispostos em boletins, que podem ser consultados pelas escolas estaduais e, também, pelas unidades municipais, técnicas e particulares que aderiram à avaliação. Os alunos em si não tem acesso ao seu desempenho individualmente, o que gera uma sensação, muitas vezes verbalizadas pelos mesmos, de que a prova não lhes trará nenhum benefício, de modo que a fazem com empenho proporcional a sua sensação. Não é raro também alunos que creem que a finalidade a prova é propiciar renda extra aos profissionais da escola.

Cabe lembrar que o SARESP, o IDESP e a retribuição monetária em função das metas mantêm-se na Escola de Ensino Médio de Período Integral. O que os professores dessas escolas têm de diferente é um número maior de avaliações realizadas internamente, como a avaliação 360º em que todos são avaliados por todos, mas isso não está ligado à carreira, mas à permanência do profissional no projeto para o ano seguinte. A avaliação mencionada é considerada pelo documento “Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014a) um bom instrumento, pois eliminaria a relação avaliador-avaliado apenas na direção professor>aluno, coordenador>professor ou diretor>coordenador, ou seja, não seria

vivida unilateralmente e prepararia os alunos para a representação positiva da avaliação:

Para que a avaliação capte todas as perspectivas da atuação do educador nessas dimensões, todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores. Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais completa possível. As perguntas avaliativas de cada agente avaliador contempla a perspectiva na qual esse apresenta condições de avaliar a atuação do educador. Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante (SÃO PAULO, 2014, p.17).

Nesse horizonte insere-se, então, um desafio grande para a melhora da carreira docente no Estado de São Paulo: equacionar autonomia e responsabilização profissional em torno da qualidade do ensino, elementos ímpares para a construção da identidade profissional ao longo da docência, considera-se, desse modo, que essa construção é inseparável de planos de carreira bem estruturados: “Sem a instauração de planos de progressão profissional, a incitação à formação não poderia ter efeitos indentitários tangíveis” (DUBAR, 2005, p.301).

Considera-se que a carreira docente (sintetizada aqui em: condições salariais, condições de trabalho, formação e prestígio social) é materializada por fatores alheios à personalidade e desejo individual do professor, estando ligada às decisões políticas em torno do funcionamento da educação. Nesse sentido, não se pode perder de vista que defender uma lógica competitiva dentro das escolas, por exemplo, está ligado à ideologia de projeto educativo. Pretende-se, então, problematizar o fato da ideologia relacionada a uma lógica competitiva na educação, não restringir-se ao Brasil, mas ser parte de uma nova lógica para a educação globalmente, para usar o termo agradável ao neoliberalismo.

Na busca de maior compreensão sobre o impacto da política educacional na carreira docente e estudo do funcionamento do sistema escolar em uma realidade diferente da paulista (brasileira), com abrangência internacional, vai-se à Espanha,

acompanhar a realidade das escolas e ouvir alguns dos professores que nelas atuam.

A partir da análise da legislação brasileira e do estado de São Paulo no que tange ao trabalho docente, que garantem a valorização profissional, o piso salarial e o estabelecimento dos planos de carreira como princípio, passando a impressão de que os trabalhadores da educação são centrais na conjuntura educacional, sentiu-se a necessidade de estudar outra legislação e verificar sua prática, com a finalidade de enriquecer a discussão sobre o isolamento instituído entre a política educacional e a realidade vivida pelos docentes, verificando como tal articulação se dá, se se dá.

Foi escolhido o contexto espanhol, que tem um histórico e concepções educacionais semelhantes⁵⁴ à nação europeia e seria, aqui, enquanto membro da União Europeia (UE), não uma amostra desse grupo de países, porque a amostra parte do princípio de que as outras partes das quais foi extraída são iguais, mas uma possibilidade de, a partir desse particular, gerar-se proposições teóricas aplicáveis a outros contextos similares (YIN, 1984). Dessa maneira, incorporou-se a análise dos aspectos da realidade escolar e as impressões de profissionais da educação têm sobre a dinâmica da docência em Guadalajara/ES, apresentada e discutida no capítulo subsequente.

⁵⁴ Embora se considere que há especificidades de um país a outro e que o consenso das políticas educacionais não é absoluto, para fazer essa afirmação se leva em conta o comprometimento dos países com as determinações da União Europeia. O Processo de Bolonha seria emblemático nesse sentido.

CAPÍTULO 3

POLÍTICA EDUCACIONAL NA ESPANHA: O CASO DE GUADALAJARA

Neste capítulo o objetivo é elucidar o lugar da carreira docente na política educacional da Espanha, apontando, por um lado, aspectos presentes em sua política pública, relacionados ao trabalho do magistério e o contexto atual que o envolve; por outro, evidenciando as especificidades do contexto espanhol, em que há uma estrutura educacional bem distinta do Brasil, o que abrange diferenças na etapa do que chama-se no Brasil de Ensino Médio, a ideia de encaminhamento para a educação profissional, entre outros.

Cabe esclarecer que não se pretende realizar um estudo de natureza comparativa entre Brasil e Espanha, mas apontar aspectos da carreira do magistério que estão presentes, bem como averiguar a percepção dos professores, nas duas experiências para refletir sobre as políticas relacionadas à carreira docente e verificar o fenômeno nas realidades em que ele acontece.

Para aprofundar a investigação, foram realizadas entrevistas com profissionais ligados à educação da cidade de Guadalajara/ES e visitas às escolas no período de quatro meses do 1º (primeiro) semestre do ano de 2015. A viabilidade desta etapa da pesquisa se deu em função da articulação com o Departamento de Didática Universidade de Alcalá de Henares, na Espanha, por meio do contato com o professor Eladio Sebastián Heredero, que oportunizou a tramitação legal de credenciamento desta pesquisa, junto aos órgãos oficiais e pessoas responsáveis pelos Institutos Educacionais de Educação Secundária Obrigatória e Pós-obrigatória da cidade de Guadalajara. De modo que a Secretaria de Educação de *Castilla-La Mancha* e Delegação Provincial de Educação em Guadalajara autorizaram a realização da pesquisa junto às escolas da rede pública dessa cidade.

3.1. Breve caracterização política

A Espanha está situada na Europa meridional, na Península Ibérica, está dividida em 17 (dezessete) Comunidades Autônomas, que têm como a língua oficial o castelhano, no entanto, há algumas com língua própria, como é o caso de Galiza, País Basco e Catalunha. As Comunidades Autônomas são entidades territoriais que

gozam de autonomia administrativa, dentro do ordenamento jurídico constitucional espanhol, a carta magna Constituição Espanhola de 1978.

A organização territorial da Espanha, então, é composta pelas 17 (dezesete) Comunidades Autônomas, mais as cidades autônomas de Ceuta e Melilla⁵⁵. Nas Comunidades Autônomas estão distribuídas as 50 (cinquenta) Províncias, que abarcam os 8.118 (oito mil, cento e dezoito) municípios. As Comunidades Autônomas, suas respectivas capitais e províncias estão discriminadas, com suas grafias originais em espanhol, no quadro abaixo. Note-se que duas cidades são capitais de comunidade autónoma e não da província: Mérida, na Estremadura, e Santiago de Compostela, na Galícia:

Quadro 7 - Estruturação do estado espanhol

Comunidade Autônoma	Capital	Províncias
Andalucía	Sevilla	Almeria, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga e Sevilla
Aragón	Zaragoza	Huesca, Teruel e Zaragoza
Principado de Asturias	Oviedo	Asturias
Baleares	Palma de Maiorca e catalão Palma	Baleares
País Vasco	Vitória	Álava, Guipúzcoa e Vizcaya
Islas Canarias	Santa Cruz de Tenerife/ Las Palmas de Gran Canaria	Santa Cruz de Tenerife e Las Palmas
Cantabria	Santander	Cantabria
Cataluña	Barcelona	Barcelona, Gerona, Lérida e Lleida
Castilla-La Mancha	Toledo	Albacete, Ciudad Real Cuenca, Guadalajara e Toledo
Castilla y León	Valladolid	Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Zamora, Segovia, Soria e Valladolid
Extremadura	Mérida	Badajoz e Cáceres
Galicia	Santiago de Compostela	La Coruña, Lugo, Orense e Pontevedra

⁵⁵ Essas cidades possuem competências superiores aos municípios (podem decretar regulações executivas), mas inferiores a das Comunidades Autônomas.

La Rioja	Logroño	La Rioja
Comunidad de Madrid	Madrid	Madrid
Región de Murcia	Murcia	Murcia
Comunidade Foral de Navarra	Pamplona	Navarra
Comunidad Valenciana	Valencia	Alicante, Castellón e Valencia

Fonte: A autora

Após um período de transição para a democracia, o Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE), em 1982 (mil novecentos e oitenta e dois), ganhou pela primeira vez a maioria absoluta nas eleições legislativas, inaugurando uma fase de estabilidade política e de aparente crescimento econômico propício à implantação de algumas reformas importantes, já anunciadas no período de campanha eleitoral (AFONSO, 2005).

O sistema político inaugurado previa algumas iniciativas na perspectiva da integração e homologação do sistema educativo, como assevera Afonso (2005, p.75):

No referente à educação, o programa eleitoral do Partido Socialista apontava para o desenvolvimento do setor público, para a valorização social da profissão docente e para a reforma de todos os níveis de ensino, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades e a participação democrática. No entanto, algumas das condições essenciais para assegurar a implementação dessas reformas – como, por exemplo, a disponibilização de avultados recursos financeiros e a necessária e profunda reformulação da administração burocrática e autoritária do sistema educativo – não estavam garantidas.

Em parte, afirma Afonso (2005), porque os objetivos educacionais formulados entram em contradição, por um lado, com a política econômica mais geral, ligada ao esquema neoliberal e por outro, pela reforma ser pretendida em época de crise global do capitalismo. Ou seja, de todo modo a educação fica entre a tensão dialética entre o necessário investimento e a ausência de recursos financeiros.

Na prática, Dobon e Llavador (2005) consideram que, amparados no termo qualidade baseada em moldes empresariais, teve início no país um sistema de relações entre Estado, sociedade e educação, que caracterizam o Estado avaliador,

cuja característica central é o controle a distância. Esse controle é exercido sobre os resultados, mas não sobre a responsabilidade pelas ações com reflexão sobre o contexto no qual se dão, caracterizando-se como um Estado que “[...] se dedica a relegar responsabilidades y sanciona (premia o castiga) en función de lo que considere que son resultados valiosos o no para el mercado⁵⁶” (DOBON e LLAVADOR, 2005, p.9).

O aprofundamento sobre as questões políticas não é objetivo deste trabalho, o que se pode apreender antes de analisar a política educacional é que ela se dá em uma conjuntura funcional da educação, com suporte das políticas de regulação neoliberal, o que é incompatível com o desenvolvimento de um resgate social da profissão docente, como se anunciava no plano escrito.

3.2. Educação e carreira docente

A carreira docente na Espanha tem características específicas, que permitem caracterizá-la como mais concisa que a estabelecida no Estado de São Paulo, de modo que, no entender desta pesquisa, menos adequada em termos de evolução funcional.

A Lei Orgânica da Educação (LOE) nº 2, de 3 de maio de 2006, e a Lei Orgânica para a Melhora da Qualidade Educativa (LOMCE⁵⁷), de 10 de dezembro de 2013, nas disposições adicionais, tratam do pessoal docente, das bases dos regimes estatutários, das funções dos corpos docentes, dos requisitos de acesso e ingresso e da carreira docente.

Durante a revisão da legislação educacional espanhola realizada nesta seção, utilizar-se-á a LOE como base de análise. Embora seja necessário destacar que a LOMCE foi aprovada e prevê algumas alterações com relação à LOE. O país está em fase de transição legal, por isso, mudanças são realizadas paulatinamente nas escolas, como o estabelecimento da operacionalização da escolha do diretor de escola. No art. 135 da LOE/2006 se estabelece que seja eleito por uma comissão formada pela comunidade educativa: pais, professores e funcionários, e representantes da administração educacional, com um percentual decisório de

⁵⁶ Se dedica a delegar responsabilidades e sanciona (premia ou castiga) em função do que considere que são resultados valiosos ou não para o mercado (Tradução da autora).

⁵⁷ Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa.

aproximadamente 33.3% (trinta e três inteiros e três centésimos por cento) para cada uma das três categorias; a LOMCE/2013, no mesmo artigo, reduz o percentual decisório da comunidade educativa, ampliando o poder da administração da educação (50%). Até o presente momento não foi implementada a mudança, apesar de estabelecida legalmente.

No Título III, Capítulo I, art. 91, estabelecem-se as funções docentes, de modo geral, similares às estabelecidas no Brasil: ensino, orientação educativa, avaliação do processo de aprendizagem, contribuição às atividades gerais da escola, informação periódica às famílias, participação nos planos de avaliação determinados pela administração educativa ou pela própria escola, melhora contínua dos processos de ensino; todos esses aspectos sob o princípio da colaboração e trabalho em equipe (ESPAÑA, 2006).

Com relação aos níveis de ensino, a Espanha apresenta diferenças essenciais se comparada ao Brasil. Uma delas é o nome dados às escolas em função da etapa educacional atendida. As escolas públicas que oferecem Educação Infantil no ciclo de 0 (zero) a 3 (três) anos são denominadas Escolas Infantis; ao oferecer Educação Primária juntamente com o segundo ciclo da Educação Infantil (3 [três] a 6 [seis] anos), a denominação é Colégio de Educação Infantil e Primária; e, ao oferecer Educação Secundária Obrigatória, *Bachillerato* e Formação Profissional são Institutos de Educação Secundária (art. 111, ESPAÑA, 2006). Dado o enfoque deste trabalho, dar-se-á ênfase às possibilidades de carreira docente dos professores dos Institutos.

O quadro que segue apresenta as características de cada etapa de ensino que compõe o sistema educativo espanhol:

Quadro 8 - Etapas de ensino do sistema educativo espanhol

Etapa de ensino	Características
Educação infantil	Não obrigatória. Dividida em 1º ciclo: atende crianças de 0 a 3 anos e 2º ciclo: atende crianças de 3 a 6 anos.
Educação Primária	Obrigatória. Compreende alunos de 6 a 12 anos, aproximadamente.
Educação Secundária (ESO)	Obrigatória. Compreende alunos de 12 a 16 anos, aproximadamente.
	Não obrigatória. Engloba modalidades independentes que

Educação Secundária Pós-obrigatória	exigem o título da ESO: Bachillerato (2 anos), Ciclo de Formação Profissional de Grau Médio e Programa de Formação Profissional Básica.
Educação Superior	Não obrigatória. Dá-se no Ciclo de Formação Profissional de Grau Superior ou no Ensino Superior.

Fonte: A autora.

A Lei Orgânica da Educação (LOE), de 2/2006, fixa as competências básicas a serem desenvolvidas ao final da Educação Básica e obrigatória, conforme os critérios da União Europeia. Em Castilla-La Mancha, essas competências ficaram assim estabelecidas: a) Competência em comunicação linguística; b) Competência matemática; c) Competência no conhecimento e na interação com o mundo físico; d) Tratamento da informação e competência digital; e) Competência social e cidadã; f) Competência cultural e artística; g) Competência para aprender a aprender; h) Autonomia e iniciativa pessoal; e, i) Competência emocional, que devem ser desenvolvidas nas distintas etapas do processo formativo.

Ao estudar o sistema educativo espanhol, Miranda (2011) afirma que o mesmo passou por transformações significativas em atendimento às demandas e necessidades circunstanciais, de maneira que, ao final do século XIX, por exigência de tornarem efetivas as conquistas dos direitos dos cidadãos à educação, teve início o processo de universalização do ensino primário, incorporando, aos poucos, o acesso à escola secundária.

A Educação Infantil é a primeira etapa de ensino, divide-se nos ciclos de 0 (zero) a 3 (três) anos e de 3 (três) a 6 (seis) anos. Para lecionar no primeiro ciclo, basta ter o título de grau superior obtido no ciclo de formação profissional de grau superior, denominado Técnico em Educação Infantil. Com essa titulação, pode-se atuar exclusivamente nessa etapa de ensino. No Brasil, cursos similares seriam os extintos: Magistério e curso Normal, que também se davam em nível médio. Foram substituídos pelo curso Normal Superior e, posteriormente, pela Licenciatura Plena em Pedagogia em termos legais, quando a exigência da LDB/1996 se tornou a formação em nível superior dos profissionais da educação, em curso de Licenciatura, de Graduação Plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação. No entanto, cabe ressaltar que a mesma lei admite o exercício do magistério pelas pessoas formadas em nível médio na modalidade normal, na

educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996, art. 62).

Para trabalhar junto à segunda etapa, o professor deve ter uma formação específica de Grado, isto é, obtida no curso de graduação em Magistério⁵⁸, oferecido nas Faculdades de Educação. O curso tem a duração de 4 anos e a titulação obtida ao final se divide nas especialidades: Educação Infantil e Educação Primária. Com um curso de complementação, podem obter a especialidade de Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Musical, Educação Especial e Audição e Linguagem. O segundo ciclo da educação infantil, então, é ministrado por professores de Educação Infantil, que podem ser apoiados em seu trabalho por professores de outras especialidades, quando o ensino exigir (ESPAÑA, 2006, Capítulo II, art. 92).

A etapa subsequente é a Educação Primária, cuja atuação exige o título de professor de educação primária, também obtido no curso de Magistério. Compartilham o ensino, nessa etapa, os professores de música, de educação física, idiomas estrangeiros ou das disciplinas estabelecidas pelo governo, em conformidade com as Comunidades Autônomas (ESPAÑA, 2006, Capítulo II, art. 93).

A Educação Secundária Obrigatória (doravante ESO), análoga ao Ensino Fundamental no Brasil, e o *Bachillerato*, não é exatamente equivalente ao Ensino Médio brasileiro, mas essa etapa de ensino é a mais próxima para pensá-lo, têm a duração de 4 e 2 anos, respectivamente. Para atuar em tais níveis, é necessário que os professores tenham o título de graduação nas mais diversas áreas (Matemática, Ciências, etc.) Engenharia, Arquitetura ou título de graduação equivalente, cuja duração é de 4 anos, aliada à formação pedagógica de pós-graduação (*Máster*), de acordo com o disposto no artigo 100 da presente Lei, que trata da formação inicial (ESPAÑA, 2006, Capítulo II, art. 94).

O *Máster* não é o equivalente ao que se denomina de mestrado no Brasil, diz respeito a uma especialização didática, realizada no período de (um) 1 ano, em que as disciplinas são todas voltadas à educação, versando sobre estratégias de ensino, política, inclusão social, entre outros temas. Não há uma padronização para todo o país sobre quais disciplinas compõem o *Máster*, cada universidade elabora o seu

⁵⁸ Como o curso de Pedagogia no Brasil, que habilita professores para atuarem na Educação Infantil.

plano, que deve ser aprovado pelo Ministério da Educação. Conforme divulgado no endereço eletrônico da Universidade de Alcalá, o seu curso está direcionado:

[...] a aquellos titulados universitarios que deseen orientarse profesionalmente hacia la docencia en niveles de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Es un título regulado a nivel nacional por la Orden ECI/3858/2007, que habilita para el acceso a puestos docentes en centros públicos, mediante el preceptivo sistema de acceso y para el ejercicio docente en centros privados (UNIVERSIDAD DE ALACALÁ DE HENARES, 2015, s.n.)⁵⁹.

No ano de 2015, as disciplinas obrigatórias neste Máster especificamente eram: Aprendizagem e desenvolvimento da personalidade; Processos e contextos educativos; Sociedade, família e educação. Cada uma dessas disciplinas valia 4 (quatro) créditos (deveria cumprir-se, então, 12 (doze) créditos de disciplinas obrigatórias). Havia o módulo das disciplinas optativas específicas, em que os alunos deveriam escolher mais 4 (quatro) disciplinas que lhes interessassem relacionadas a sua disciplina (16 créditos em disciplinas optativas)⁶⁰. Os alunos deveriam eleger, ainda, 2 (duas) disciplinas de qualquer especialidade e/ou optativas comuns, que somariam 4 créditos cada uma (8 no total). A carga horária de prática nas escolas somava 10 (dez) créditos. O trabalho de conclusão acrescentava os 6 (seis) créditos finais.

O *Máster*, assim como o Ensino Superior, não é gratuito na Espanha (há a concessão de bolsas de estudo, que permitem que alguns estudantes se isentem de custear diretamente o curso), não há uma mensalidade cobrada, como nas instituições de ensino superior privadas no Brasil, o valor é determinado em função do número de créditos a serem cumpridos, sendo que cada matéria vale um número de créditos e os preços de cada crédito e a quantidade de créditos que o aluno deve fazer varia de acordo com cada curso. Os valores das universidades públicas espanholas comumente são mais acessíveis que das universidades particulares.

⁵⁹ A aqueles universitários titulados que desejem orientar-se profissionalmente para a docência nos níveis de Educação Secundária, *Bachillerato*, Formação profissional e ensino de idiomas. É um título regulado em nível nacional pela Resolução ECI/3858/2007, que habilita para o acesso a cargos docentes em centros públicos, cuja exigência é cobrada para acesso e para o exercício docente em instituições privadas (tradução nossa).

⁶⁰ Por exemplo, a disciplina da especialidade de Educação Física é ministrada no campus da Faculdade de Medicina da Universidade de Alcalá.

Para se ter uma base, o preço por crédito, no ano de 2016, para o *Máster* em “Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Y Enseñanzas de Idiomas”⁶¹ é de 31,50 € (trinta e um euros e cinquenta cêntimos) para a primeira matrícula (50,40 € para a segunda, 94,50 € para a terceira e 126,00 € para a quarta matrícula, caso o aluno precise fazer novamente), curso do qual o aluno deve integralizar atualmente, no mínimo, 60 créditos, via European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS): Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos. Há também os custos com as taxas administrativas, chamadas de “Tasas de Secretaría”. Os valores para os cursos acadêmicos estão estabelecidos conforme o Decreto nº 184 de 20 de julho de 2015, que estabelece os preços cobrados nas universidades públicas da Comunidade de Madrid (ESPAÑA, 2015).

Tendo cursado o *Máster*, o professor está habilitado a trabalhar na Formação Profissional (FP), uma etapa de ensino das escolas espanholas que há nas escolas de ensino profissionalizante de nível médio brasileiras, como: a Escola Técnica Estadual (ETEC), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Para atuar nesse nível de ensino, são exigidos os mesmos requisitos de titulação e formação estabelecidos para a ESO e o *Bachillerato*. São habilitadas também outras titulações, ou profissionais não necessariamente titulados, que desenvolvam atividade no âmbito laboral, para módulos específicos, excepcionalmente estabelecidas pelo governo em conformidade com as Comunidades Autônomas (ESPAÑA, 2006, Capítulo II, art. 95). O mesmo se aplica ao ensino de Artes (art. 96), de Ensino de Idiomas (art. 97), Ensino do Esporte (art. 98).

A Educação de Pessoas Adultas, que se ministra em escolas específicas denominadas Centros de Educação de Pessoas Adultas (CEPAs), deve contar com a titulação estabelecida para atuar nesse nível: professores de educação infantil, professores de educação secundária ou professores de formação profissional. Conforme, o artigo 99, as Administrações educativas facilitarão a esses professores uma formação adequada para responder às características das pessoas adultas.

No capítulo III da LOE se trata da formação do professorado. A formação inicial, art. 100, ajusta-se às necessidades de qualificação de cada nível de ensino,

⁶¹ Formação de Professores de Educação Secundária Obrigatória, *Bachillerato*, Formação Profissional e Ensino de Idiomas (tradução nossa).

como exposto anteriormente. Destaca-se o artigo subsequente, 101, cuja determinação é a de que no primeiro ano de exercício da docência em escolas públicas, desenvolva-se sob a tutoria de um professor experiente, por um período de seis meses (*prácticas*). De modo que ambos dividam a responsabilidade sobre o programa de ensino dos alunos do professor novato.

A formação permanente, conforme art. 102, é estabelecida como direito e obrigação do professorado, bem como uma responsabilidade das administrações educativas e da própria escola. Afirma-se, ainda, que a utilização das tecnologias da informação e comunicação e a formação em língua estrangeira será promovida pela administração educativa, independentemente da especialidade.

No Capítulo IV, art. 104, a LOE regulamenta o reconhecimento e apoio ao professorado, afirmando que as administrações educativas receberam o tratamento, consideração e respeito condizentes com a importância de sua tarefa, que dispor-se-á acesso gratuito às bibliotecas e museus do poder público.

O texto estabelecido no item 2 chama a atenção, por fixar em Lei uma atenção à melhora do trabalho docente e um estímulo ao reconhecimento de sua função social: “Las Administraciones educativas prestarán una *atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente*” (grifo nosso) (ESPAÑA, 2006, Capítulo IV, art. 104, 2006).

Sobre a avaliação da função pública docente, a LOE determina que as administrações educativas (centralizadas, símile à Secretaria de Educação do Estado) elaborem planos de avaliação da função docente, com a participação do professorado, fomentem a avaliação voluntária por parte desse grupo (ESPAÑA, 2006, Capítulo IV, art. 106).

De modo geral, o pessoal docente das escolas públicas é composto de funcionários de carreira, isto é, admitidos por meio de concurso público e os das escolas privadas prestam serviço como a uma empresa. Desse modo, há dois tipos de centros educacionais na Espanha, sintetizados em públicos e privados (ESPAÑA, 2006, Título IV, Capítulo I, art. 108).

São denominados públicos os centros educacionais cuja administração seja pública e privados aqueles cujo titular seja uma pessoa física ou jurídica de caráter privado, devidamente registrado diante da administração educativa. Existem, ainda,

os centros privados concertados, com regime administrativo igual ao dos centros privados (ESPAÑA, 2006, Título IV, Capítulo I, art. 108, 2006).

A peculiaridade dos centros privados concertados é que atendem a demandas públicas, mediante concessão de bolsas financiadas pelo poder público. Equivaleria, no Brasil, às escolas que estabelecem convênios, parcerias público-privadas ou se enquadram nas modalidades de Concessão Patrocinada e Concessão Administrativa, regulamentadas pela Lei Federal nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria com o setor privado no âmbito da administração pública (BEZERRA, 2008). Em suma, são as parcerias entre órgãos da administração pública, instituições de ensino e a esfera privada.

A proposta desse enlace entre o público e o privado recondiciona o conceito do primeiro, advento das políticas neoliberais e seus impactos sobre os direitos sociais, não apenas no Brasil. Para Cury (1992, p.42), o desmantelamento do Estado e a difusão do neoliberalismo “[...] terminam por consagrar de vez desigualdades sociais que, na educação, se manifestam de modo cada vez mais profundo”. Na defesa de um financiamento educacional público direcionado às escolas públicas, concorda-se com Llavador (2000, p.23), quando afirma que há uma classe ambiciosa que quer redefinir esse conceito, “[...] hace más de dos siglos por parte de una burguesía en ascenso, como clase ambiciosa que era (y no ha dejado de serlo)⁶²”.

A prestação de serviço público na Espanha, então, está reconhecida por meio de centros públicos ou privados concertados, conforme art. 108, inciso 4: “La prestación del servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados”. O artigo posterior, 109, salienta a obrigação do poder público em garantir o direito de todos à educação.

Vale chamar a atenção para o fato do serviço oferecido pelos centros privados concertados ser considerado público, pois segue a mesma acepção do conceito de publicização proposto no Brasil na década de 1990, por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Evidencia o preceito de que a natureza privada da instituição seja desconsiderada em função do objetivo supostamente de interesse público de que se imbuí ao oferecer determinado serviço

⁶²⁶² “[...] há mais de dois séculos por parte de uma burguesia em ascensão, como classe ambiciosa que era (e não deixou de ser)” (tradução nossa).

(utilizando recurso público), como educação, consistiria na transferência para o setor *público não-estatal* dos serviços sociais que o Estado presta (BRESSER-PEREIRA, 1996). É possível perceber que se fixa a ideia de educação pública como serviço não-exclusivo do Estado.

Dentre os centros que solicitam a mudança para o regime de “concerto”, a lei estabelece, Cap. IV – Art.116 (ESPAÑA, 2006), que tenham preferência aqueles que funcionem como cooperativas e atendam a populações escolares com condições econômicas desfavoráveis ou os que realizem experiências pedagógicas interessantes para o sistema educacional.

Na Comunidade autônoma de Castilla La Mancha, da qual a província de Guadalajara faz parte, onde estão situadas as escolas visitadas nesta pesquisa, a carga horária de trabalho dos docentes da educação infantil e primária se distribui da seguinte maneira:

Tabela 9 - Jornada de trabalho dos professores da Educação Primária e Infantil na Espanha

37,5 horas semanais		
Professores da educação infantil e primária (Maestros)	25h/semanais de docência*	Incluídos horários de parque e recreio
	4 h/semanais a serem cumpridas na escola	- Reunião de pais - Reunião com a Coordenação - Reunião com o grupo docente
	8,5h/semanais	- Preparação de aulas e atividades pedagógicas fora do ambiente escolar.
	*22,5h de docência: Excetuando-se as 2,5h de recreios. 20 h de efetiva docência: Em sala de aula com os alunos.	

Fonte: a autora

Está prevista na carga horária desses profissionais o número de horas em que monitoram os alunos no recreio e nas saídas da sala de aula, função que no Brasil cabe, na maioria dos sistemas municipais de ensino, aos inspetores de alunos ou monitores, responsáveis por auxiliar na rotina escolar. Em Castilla La Mancha esse tempo é contabilizado também quando os maestros acompanham os alunos brincarem no parque.

A jornada laboral dos professores da educação secundária é a mesma estabelecida para os que atuam na educação infantil e primária, considerando-se o número de horas total. Cabe salientar a diferença com relação ao Brasil, em que a

jornada de trabalho docente varia em função da etapa educacional em que leciona (educação infantil, ensino fundamental e/ou médio, educação de jovens e adultos) e do sistema administrativo (municipal, estadual ou federal). Pode variar, ainda, dentre os sistemas administrativos similares, por exemplo, no município de Mirassol/SP a jornada do professor de Educação Infantil é diferente do município de São José do Rio Preto/SP, cidades muito próximas.

Voltando ao contexto espanhol, a carga horária dos diferentes níveis de ensino é a mesma no total, no entanto, a distribuição das obrigações é bem distinta. Os últimos atuam como tutores, de modo que uma hora na semana tem que dedicar-se a essa atividade. Uma hora semanal é dedicada ao atendimento dos pais. Outra a reunião do Departamento. Mais uma à reunião de tutores.

Os professores do Instituto têm previstas, em sua jornada, 2 (duas) horas semanais de plantão para a substituição de possíveis ausências dos pares. A escola de Ensino Médio de Período Integral, no Brasil, também tem trabalhado com esse sistema (embora o tempo destinado a tal atividade seja distinto), o que evita a necessidade de chamar professores de fora da escola para suprimir a falta de docentes. Na Escola de Ensino Médio de Período Integral, cujo funcionamento e experiência serão melhor descritos no capítulo seguinte, há uma escala de substituição, em que a preferência é distribuir as aulas aos professores pertencentes à área de conhecimento a qual o professor que se ausentou pertence, extrapolando a possibilidade de fazê-lo dentre os docentes, considerando sua jornada, o Professor Coordenador da Área (PCA) também poderá ministrar as aulas. No caso dos professores do Instituto espanhol, eles têm, ainda, 2 (duas) horas destinadas a reuniões extraordinárias e 8,5 (oito horas e meia) horas para desenvolver as atividades pedagógicas fora do ambiente escolar, em local de livre escolha.

Ao fim, os professores da educação secundária cumprem 27 (vinte e sete) horas por semana dentro do Instituto de Educação, entre docência, tutoria e reuniões, e 10,5 (dez horas e meia) horas são remuneradas para que se dediquem a atividades pedagógicas em espaço livre. Essa destinação de horas destinadas ao trabalho fora do ambiente escolar é um aspecto muito importante e se encaixa nas condições de trabalho, como forma de reconhecimento de que o trabalho do professor não se restringe a ministrar aulas, envolve a preparação das atividades a serem aplicadas em sala de aula e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Nessa linha, a Lei que estabelece o Piso Salarial Profissional

Nacional, no Brasil, determina que, no mínimo, 1/3 (um terço) do tempo de trabalho do professor deve ser destinado a atividades extraclases.

A tabela abaixo permite visualizar a composição da jornada dos professores do Instituto.

Tabela 10 - Jornada de trabalho dos professores da Educação Secundária na Espanha

	37,5 horas semanais	
	21h/semanais de docência	
Professores da educação secundária (Professores de Instituto)	1 h/semana	Tutoria com alunos
	1 h/semana	Atendimento aos pais
	1 h/semana	Reunião do Departamento
	1 h/semana	Reunião de Tutores
	2 h/semana	Espécie de plantão, para substituir professores ausentes.
	2 h/semana	- Complemento mensal para reuniões prementes.
	8,5h/semanais	- Preparação de aulas e atividades pedagógicas fora do ambiente escolar.

Fonte: a autora

Quanto à remuneração dos docentes, há um salário base, que varia em função do tempo de trabalho (triênios), há um limite para considera-los, e da função desempenhada na educação, os chefes de departamento, professores orientadores e os diretores possuem um adicional, por exemplo, que não é o mesmo para essas funções.

Na maior parte das Comunidades Autônomas (CAs) da Espanha, as quais Martínez, Mora e Vila (1993, p.302) consideram pouco diferenciadas: “las diferencias no son demasiado significativas”, existe ainda um complemento salarial que é formado principalmente pelo reconhecimento dos cursos e atividades, somadas entre 60 (sessenta) e 100 (cem) horas⁶³, de formação realizada ao longo de seis anos de exercício docente, ou seja, está vinculado à formação permanente e são conhecidos como sexênios.

Essa formação permanente é oferecida aos professores da rede pública, em Guadalajara, por meio de programas executados por profissionais do Centro de Formação de Professores (CEP), autorizado e designado pela Secretaria de Educação (Consejería de Educación y Ciencia – Delegación Provincial – em Guadalajara) vinculada à Comunidade Autônoma de Castilla La Mancha.

⁶³ Pode variar de uma Comunidade Autônoma a outra.

No que concerne à evolução na carreira dos professores, pode-se dizer que há pouca mobilidade, apesar da LOE (2006, art. 106, item 4) assinalar que cabe às administrações educativas dispor de procedimentos para que os resultados da valorização da função docente sejam garantidos, de modo a desenvolver uma carreira profissional ao longo da vida docente.

Assim, são estabelecidas referências vinculadas a essa progressão. Para os professores do ensino secundário, é possível passar por um processo avaliativo para obter o título de *Catedrático* (que implica em um incremento salarial e a continuidade como docente) ou ser *Inspector* (similar à Supervisão de Ensino no Brasil, mais ligado à parte administrativa do ensino).

Os professores devem estar habilitados com os requisitos mínimos para candidatar-se à prova: experiência de, no mínimo, 8 (oito) anos como professor de carreira na função pública para o primeiro e experiência mínima de seis anos como funcionário de carreira em qualquer um dos corpos que integram a função pública docente para o segundo (diretor, chefe de estudos, secretário, etc.).

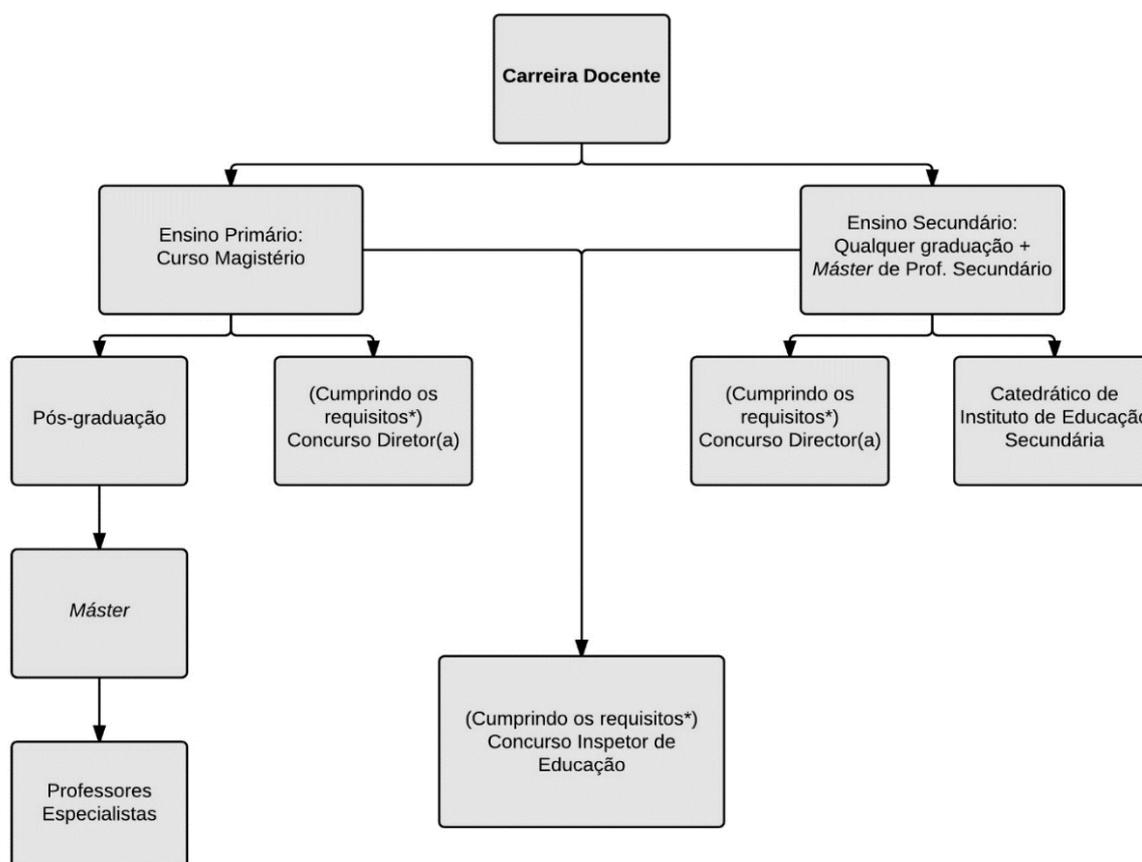
Conforme estabelece a Disposição adicional décima (ESPAÑA, 2006), é necessário que os candidatos pertençam ao grupo de professores de Ensino Secundário e ter o título de Doutor, Licenciado, Arquiteto, Engenheiro ou graduação correspondente, assim como passar pela avaliação escrita.

Os professores dos Institutos, então, têm a possibilidade de promoção profissional dentro dos próprios centros, obtendo essa condição de catedráticos e podem desempenhar, ainda, as funções de chefe de estudo, e de secretário (eleitos pelo próprio corpo docente).

Assim como os professores de Educação Secundária, os de Educação Infantil e Primária têm a possibilidade de compor o grupo dos Inspetores de Ensino, quando possuam a titulação exigida, o tempo de atuação na docência e passem na prova escrita.

O organograma abaixo permite visualizar as possibilidades de ascensão da carreira docente espanhola. É possível ver que os cargos diretivos, como diretor, e administrativos, como supervisor de ensino, estão dentre as possibilidades, embora haja uma densa discussão sobre fazerem propriamente parte da carreira docente ou serem cargos apartados da docência. Retomar-se-á esse tema na análise das entrevistas com profissionais de uma cidade espanhola, apresentadas adiante.

Figura 2 - Possibilidades de mobilidade docente na Espanha



*De acordo com a Lei Orgânica de Educação

Fonte: a autora, com base na LOE (2006).

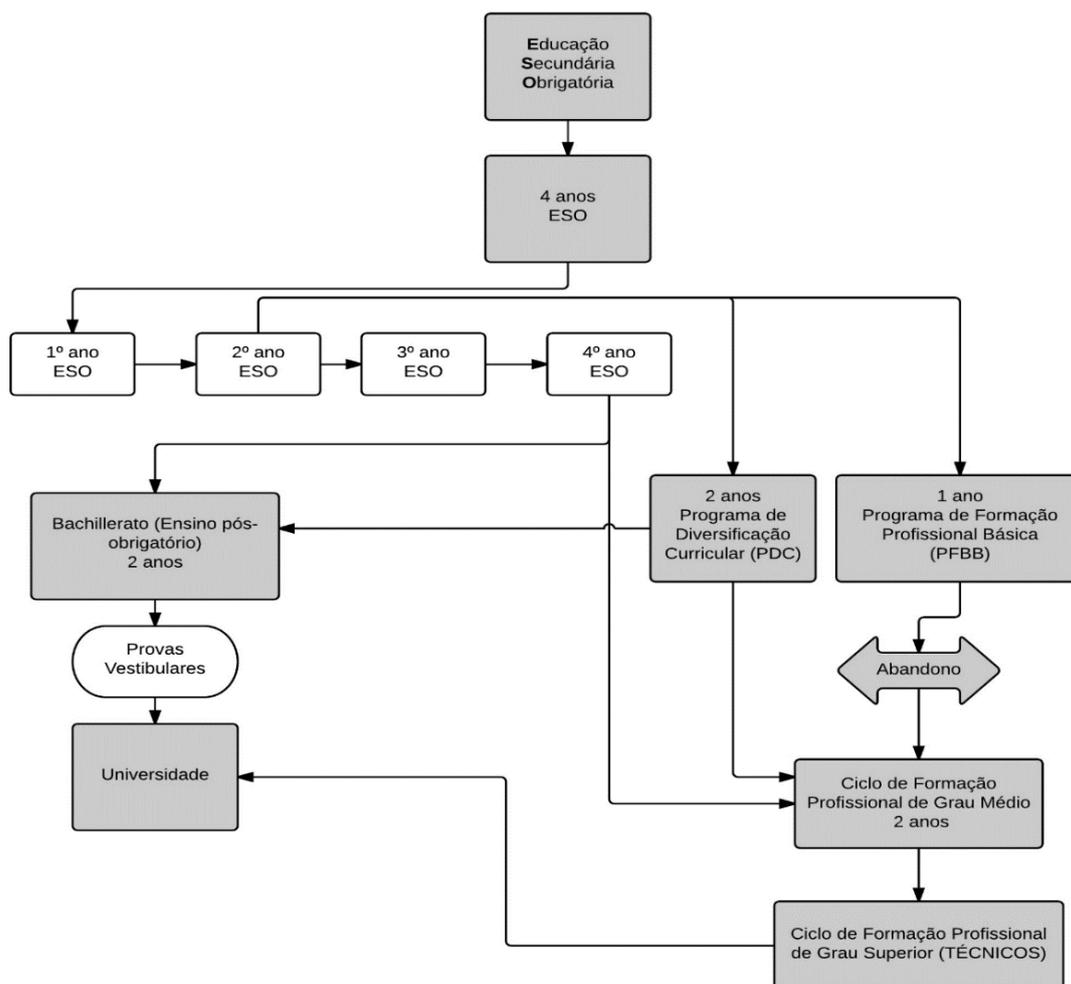
Nas Disposições Transitórias da LOE (2006), aborda-se a temática da aposentadoria docente, que para profissionais do setor público se dá obrigatoriamente ao completarem 65 (sessenta e cinco) anos, mas pode ser solicitada voluntariamente sempre que o funcionário tenha, ao menos, 60 (sessenta) anos e tenha 15 (quinze) anos, no mínimo, de serviços prestados. A aposentadoria voluntária antecipada por incapacidade permanente é dada quando o funcionário tenha uma lesão ou trauma psicológico que impossibilite o trabalho. O pagamento da pensão variará em função do tempo de serviços prestados.

A estrutura educacional espanhola se difere da brasileira. A Educação Infantil, no contexto espanhol, compreende crianças de 3-6 (três a seis) anos. No Brasil, com a entrada em vigor da Lei Federal 11.114, de 16 de maio de 2005 e da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96 Ensino Fundamental, houve a ampliação da duração do Ensino Fundamental de 08

para 09 anos, determinou-se o ingresso escolar obrigatório da criança a partir dos 06 anos de idade, de modo que a Educação Infantil se estabelece dos 0-5 anos. Ao que se chama na Espanha de educação primária, compreende crianças de 06 a 12 anos.

Abaixo o organograma permite visualizar melhor a estrutura do ensino obrigatório na Espanha.

Figura 3 - Estrutura do Ensino Secundário Obrigatório e Pós-obrigatório na Espanha



Fonte: a autora

O sistema educativo espanhol, mais especificamente de Castilla La-Mancha, Comunidade Autônoma visitada, assegura uma formação básica (e obrigatória a partir dos 6 anos) até os 16 (dezesseis) anos de idade (com mais dois de prorrogação, caso seja necessário). Dos 12 (doze) aos 16 anos (dezesseis), discorre-se o que se denomina Escola Secundária Obrigatória (ESO). Tendo cursado o 2º ano da Educação Secundária Obrigatória, os alunos já podem ser

encaminhados aos Programas de Diversificação Curricular (PDC) e Programa de Formação Profissional Básica (PFPB). Quem sugere o encaminhamento é o professor orientador, no entanto, é uma decisão a ser tomada pelo aluno, juntamente com a família.

Os professores orientadores têm a função de assessorar os professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações e medidas de Atenção à Diversidade dos alunos; assessorar as famílias em suas dificuldades; colaborar na prevenção, detecção e avaliação dos problemas de aprendizagem dos alunos; planejar junto aos professores as medidas de apoio e reforço escolar que atendam às necessidades dos alunos (GUADALAJARA, 2007-2008).

Nos programas PDC e PFPB, o objetivo é proporcionar uma formação básica aos jovens para facilitar a sua incorporação no mundo do trabalho e/ou permitir que continue estudando para posteriormente ter acesso ao Ensino Superior (AGENDA LOCAL 21, 2006).

O PDC, mais especificamente, tem a duração de dois anos e é voltado para alunos que não alcançaram bom rendimento escolar, porém tem interesse em que isso ocorra. Há uma organização curricular paralela para esse programa, dois professores que cuidam do conjunto das disciplinas e os grupos são reduzidos. Com a implantação da LOMCE, o PDC deixa de existir legalmente. As escolas que desejarem manter um programa de recuperação, o farão de modo autônomo.

Já o PFPB é voltado aos alunos que são repetentes de pelo menos um ano letivo, não obtêm resultados e não demonstram interesse nos estudos. Também tem a duração de dois anos e grupos reduzidos, em que atuam dois professores, um deles é responsável pela formação profissional de base e outro pelos conhecimentos básicos (Matemática, Ciências, Língua).

A partir dos 16 anos, os jovens têm a possibilidade de fazer o *Bachillerato*, uma espécie de curso preparatório, ou mais direcionado, para ingresso na universidade, com a duração de dois anos, oferecido em quatro modalidades: Artes; Ciências da Natureza e da Saúde; Humanidades e Ciências Sociais; Tecnologia. Cada uma das três modalidades do *Bachillerato* está composta de disciplinas selecionadas em função das carreiras que se pode alcançar a partir dessas disciplinas. Para ingressar na universidade, os alunos deverão se submeter a provas vestibulares em que são examinados os conhecimentos obtidos nas disciplinas cursadas no *Bachillerato* (AGENDA LOCAL 21, 2006).

Completados os 16 anos, é possível, também, que os jovens optem por seguir para as formações profissionais de nível médio, que tem continuidade na FP superior, caracterizando-se como trabalhadores especializados os primeiros e técnicos os segundos.

3.3. Pesquisa de campo em Guadalajara, município da província de Castilla-La Mancha

3.3.1. Caracterização sucinta de Castilla La-Mancha

A divisão administrativa da Espanha atualmente tem uma organização territorial que divide suas regiões em Comunidades Autônomas, com províncias vinculadas, como visto anteriormente. Castilla La-Mancha é uma das Comunidades Autônomas da Espanha, desde 16 de agosto de 1982, cujas províncias são Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara e Toledo. Lembrando que essa autonomia significa dizer que as Comunidades Autônomas gozam de autonomia administrativa, desde que baseadas no marco legal fixado (LEY ORGÁNICA 9/1982; LEY ORGÁNICA 3/1997).

A capital da Comunidade Autônoma é a cidade de Toledo, declarada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Patrimônio da Humanidade e conhecida como a cidade das três culturas: Cristã, Judaica e Islâmica, onde se localiza a sede da Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, órgão máximo do governo de uma Comunidade com um presidente e secretárias de todas as áreas, entre elas a de Educação.

Em termos territoriais, a Comunidade é a terceira mais extensa da Espanha, com superfície de 79 409 km², contando com uma população de 2 078 611 (dois milhões, setenta e oito mil e onze) habitantes, no ano de 2014, sendo 1.043.880 (um milhão, quarenta e três mil, oitocentos e oitenta) homens e 1.034.731 (um milhão, trinta e quatro mil, setecentos e trinta e um) mulheres (DATOS MACRO, 2015).

3.3.2. Caracterização sucinta de Guadalajara

A cidade de Guadalajara, a maior da Província com o mesmo nome, por ser a capital dessa Província, ocupa a posição de polo, onde centralizam-se ações de

diferentes áreas: economia, política, saúde, esporte e educação. A cidade foi fundada pelos árabes, entre a segunda metade do século VIII e a primeira metade do século IX, está situada no centro da Espanha, a nordeste de *Madrid*. A cidade possui uma superfície de 231 Km² e sua altitude sobre o nível do mar é de 708 m, na *Plaza Mayor*⁶⁴. Abaixo é possível visualizar a sua localização estratégica, que permite-nos entender porque foi na época de sua fundação uma fortaleza na fronteira entre o mundo árabe e o mundo cristão, e que mais contemporaneamente lhe permitiu um profundo desenvolvimento econômico e crescimento urbano (AYUNTAMIENTO DE GUADALAJARA, 2015).

Figura 4 - Localização município de Guadalajara



Fonte: <http://www.guadalajara.es/es/Ciudad>, 2015.

Os dados populacionais de dezembro de 2013, conforme divulgado no endereço eletrônico do município (2015), indicam uma população de 83.806 (oitenta e três mil, oitocentos e seis) habitantes, sendo 40.625 (quarenta mil, seiscentos e vinte e cinco) homens, com idade média de 39,11 (trinta e nove anos completos) anos e 43.181 (quarenta e três mil, cento e oitenta e um) mulheres, com idade média de 41,60 (quarenta e um anos completos).

Guadalajara dispõe de 23 escolas de Educação Infantil e Primária. As escolas de Educação Secundária, Bachillerato e Formação Profissional são 15 no total. Há um Centro de Educação Especial, que atende pessoas com necessidades especiais

⁶⁴ Onde se localiza a sede da administração municipal.

graves e permanentes, conta com educação infantil, básica e transição a vida adulta (AYUNTAMIENTO DE GUADALAJARA, 2015).

A cidade foi escolhida para a investigação sobre aspectos relativos à carreira docente, pois sedia o campus da Universidade de Alcalá de Henares (UAH) em que está a Faculdade de Educação, e todos os cursos relacionados à Educação, oferecendo formação inicial aos professores que atuam na Educação Infantil e Primária, mas também na ESO, *Bachillerato* e FP, por meio do *Máster*. Outro aspecto positivo para esta pesquisa é o fato da cidade ter a sede da Secretaria de Educação provincial, o que facilitou os trâmites para as visitas às escolas. Na cidade de Alcalá de Henares estão os demais cursos oferecidos pela UAH, distribuídos nas áreas de Artes e Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Engenharia e Arquitetura, Ciências Sociais e Jurídicas e Ciências em dois campus um na própria cidade de Alcalá de Henares, onde a maioria ocupam antigos prédios históricos devidamente adequados com reformas integrais e outro chamado Campus Externo sediado numa área natural no extramuros da cidade. Os cursos de Fisioterapia, Língua Inglesa, Ciência Ambiental, Engenharia Telemática e Biologia estão dentre os melhores da Espanha, segundo o ranking do “El Mundo” (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, 2015).

3.3.3. Sujeitos entrevistados e método

Os participantes desta etapa da pesquisa são os profissionais que trabalham em Institutos Educacionais, isto é, seus centros de trabalho atendem a alunos na ESO, no *Bachillerato* e na FP. Note-se que os Institutos serão tratados como sinônimo de escola, salvaguardado o esclarecimento já feito sobre o foco desta pesquisa na Educação Secundária Obrigatória/Pós-obrigatória e o fato de, no contexto espanhol, estabelecer-se a diferenciação semântica em função da etapa atendida.

Tais escolas serão identificadas pelas letras de “A” a “D”. É importante esclarecer que o ano letivo na Espanha tem início no mês de setembro e término em junho, por isso, o ano letivo a que se refere neste texto corresponde a 2014/2015. A escola “A” é caracterizada como Escola de Educação Especial. Atende a 104 alunos, com idades entre os 4 (quatro) e 21 (vinte e um) anos, estando 2 (dois) matriculados na Educação Infantil, 66 (sessenta e seis) na ESO e 36 (trinta e seis) na Etapa de Transição à vida adulta (com idade de 16 [dezesesseis] a 21 [vinte e um]

anos). Essa Etapa está dividida em dois ciclos, um denominado Transição à vida autônoma, social e profissional, com a duração de 2 (dois) anos; e outro se denomina Transição à vida autônoma, social e profissional, com a duração de 3 (três) anos. O objetivo é desenvolver um currículo funcional, orientado a desenvolver o maior nível possível de desenvolvimento pessoal, equilíbrio afetivo e sexual, autocontrole, autorregulação e inclusão sócio laboral.

A escola “B” é denominada bilíngue, obteve o ISO 9001 no ano de 2006, renovado em 2008. O ISO ser solicitado pela escola pública, demonstra uma percepção sobre a qualidade vinculada à referente a empresas. Gentili (1997, p.115) critica a incorporação no campo educacional da lógica da qualidade mercantil, revestida de produtividade, pois considera que, assim, o discurso da qualidade se sobrepõe ao discurso da democratização do ensino, gerando políticas e “consequências dualizadoras e antidemocráticas”.

Ela atende a 1110 (mil, cento e dez) alunos no total, dos quais 30 (trinta) estão matriculados no *Curso Preparatorio para la prueba de acceso al Ciclo de Formación de Grado Superior – CFGS*, 457 (quatrocentos e cinquenta e sete) cursam a ESO (1º- 157; 2º- 95; 3º- 127; 4º- 78), 100 (cem) no *Bachillerato* (há uma turma de 1º e uma de 2º ano de Ciências e Tecnologia, outra de 1º e 2º de Humanidades e Ciências Sociais). No *Ciclo Formativo de Grado Medio – CFGM* – há 179 alunos, distribuídos nos primeiros anos dos cursos de Mecânica de veículos automotores, Eletromecânica de veículos automotores. São 34 (trinta e quatro) alunos cursando Formação profissional básica – FPB – no curso denominado Manutenção de veículos. O curso de Operações auxiliares de manutenção de veículos desenvolvido no âmbito do *Programa de Cualificación Profesional Inicial – PCPI* – conta com 21 (vinte e um) alunos, no entanto a previsão é de que seja extinto com a LOMCE. No *Ciclo Formativo de Grado Superior – CFGS* – há 289 (duzentos e oitenta e nove) alunos matriculados nos cursos de Projetos de edificação, Prevenção de acidentes profissionais, Automação e Educação e controle ambiental.

A escola “C” atende a 673 alunos no total, sendo 319 (trezentos e dezenove) nos 4 anos da ESO (1º- 81; 2º- 85; 3º- 76; 4º- 77), 198 no *Bachillerato* (como na escola anterior, há uma turma de 1º e uma de 2º ano de Ciências e Tecnologia, outra de 1º e 2º de Humanidades e Ciências Sociais), 112 (cento e doze) nos Ciclos Formativos de Grau Médio – CFGM (conta com os cursos de Manutenção

eletromecânica, Mecânica, Solda e Caldeira, Instalação e manutenção de eletromecânica de maquinário e condutor de linhas) e 44 (quarenta e quatro) nos Ciclos Formativos de Grau Superior – CFGS (conta com os cursos de Mecatrônica Industrial e Manutenção de equipamento industrial).

A escola “D” atende a 850 (oitocentos e cinquenta) alunos no total, distribuídos em 3 (três) salas de 1º ano, 3 (três) de 2º, 4 (quatro) de 3º e 4 (quatro) de 4º ano da ESO, uma das salas de 3º e 4º ano tem a turma reduzida e direcionam-se a alunos com dificuldades de aprendizagem. No Bachillerato há 4 (quatro) turmas de 1º ano e 3 turmas de 2º ano. A etapa do CFGM compreende os cursos de Enfermagem, Química y Emergência sanitária. Já no CFGS há os cursos de Química y Emergência sanitária.

Foi selecionada para a entrevista dois profissionais de cada Centro, sendo uma delas representante do cargo da equipe diretiva (Diretor/a), cuja função é garantir o cumprimento das leis e demais disposições vigentes, dirigir e coordenar as atividades do centro no que tange ao Projeto Educativo e representar o colégio; e outra da equipe de apoio (Orientador/a), cuja função é assessorar os professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações e medidas de atenção à diversidade dos alunos, assessorar as famílias em suas dificuldades, colaborar na prevenção, detecção e avaliação dos problemas de aprendizagem dos alunos, planejar junto aos professores as medidas de apoio e reforço escolar que atendam às necessidades dos alunos (GUADALAJARA, 2007-2008).

Aos Orientadores foram dadas as numerações arábicas de 1 (um) a 4 (quatro) e aos diretores as numerações romanas de I (um) a IV (quatro). Assim ficam dispostas as análises: Instituto A entrevistas 1 e I; Instituto B entrevistas 2 e II; Instituto C entrevistas 3 e III; Instituto D Entrevistas 4 e IV. Conforme disposto no quadro que segue:

Quadro 9 - Quadro de entrevistas

Escolas	Entrevistas Diretores(as)	Entrevistas Orientadores(as)
Instituto A	Diretor(a) 1	Orientador(a) I
Instituto B	Diretor(a) 2	Orientador(a) II
Instituto C	Diretor(a) 3	Orientador(a) III
Instituto D	Diretor(a) 4	Orientador(a) IV

Fonte: A autora.

Ao escolher ambos cargos, o objetivo foi o de verificar a concepção de carreira de profissionais que têm atribuições diferenciadas com relação aos demais docentes que prestam serviços no Instituto, mas que, conforme especificado na legislação vigente, voltarão a atuar como docentes dada a temporariedade desses postos.

Seguindo a metodologia de análise das entrevistas, com base em Bardin (2004), estudiosa que sistematizou a passagem de dados brutos a dados organizados do material oriundo de entrevista, as mesmas foram realizadas oralmente, gravadas com a autorização dos sujeitos, transcritas e analisadas. No último procedimento, retiraram-se as marcas de oralidade do discurso, por isso ler-se-ão descrições de fala sem marcas linguísticas como “né”, “entendeu?”, “hmm”.

A partir de então, foram extraídas as categorias de análise em cada grupo (professores orientadores e diretores) das pessoas entrevistadas. Isto é, foram selecionadas categorias aproximativas e, posteriormente, categorias finais de análise, que “[...] provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca”, com base nas análises das respostas obtidas (BARDIN, 2004, p.149).

Ao discorrer sobre os princípios da categorização, Bardin (2004, p.147) a define como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Os critérios definidos para a categorização das entrevistas realizadas nesta pesquisa envolveram o nível semântico, o que significa dizer que os temas que diziam respeito, por exemplo, à valorização profissional por parte da sociedade ficaram agrupados na categoria “prestígio social” e léxico, que permite a classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos. Outros critérios possíveis, mas descartados

neste trabalho seriam o “sintático (verbos, adjetivos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações de linguagem) (BARDIN, 2004).

Os critérios estabelecidos para a análise de conteúdo das entrevistas realizadas na Espanha e no Brasil são os mesmos, no entanto, cabe esclarecer que as categorias são distintas por dizerem respeito à representação das falas dos sujeitos. Isto é, o sistema de categorias emerge da própria fala dos sujeitos, de modo a ser possível fazer inferências acerca dos dados, considerando a homogeneidade das falas dos sujeitos, que culminam na produtividade de uma categoria.

Por fim, foi realizada a tradução das entrevistas para a Língua Portuguesa, assim, optou-se por traduzir todas as falas, no entanto, termos que fossem bastante específicos da língua espanhola constam em Espanhol nas notas de rodapé.

3.3.4. Discussão dos Resultados

Das oito questões efetuadas, as categorias obtidas no caso dos Professores Orientadores foram: Vocação, Perspectiva Futura, Formação, Remuneração adicional, Prestígio social.

Vocação

A vocação aparece associada a uma imagem do professor, com referências ao magistério docente enquanto apostolado, sacerdócio (NÓVOA, 1992). Ela é um dos importantes eixos presentes nas análises sobre a carreira docente, aparecendo em trabalhos como o “Informe: El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad” (VILLAR et al, 2012). Tal documento traz elementos para análise da carreira docente e sobre a educação na Espanha, expondo a importância da opinião de cidadãos que não pertencem à comunidade dos professores, política ou midiática, de modo que o objetivo anunciado é o de: “[...] aportar una evidencia, basada en una encuesta, sobre cómo la sociedad percibe y valora a ese estamento docente, en concreto, el segmento de los maestros y el de los profesores de Secundaria⁶⁵” (p.35).

⁶⁵ Evidenciar, baseado em entrevista, como a sociedade percebe e valoriza esse grupo, concretamente, o segmento dos professores de educação infantil, primária e secundária.

De acordo com a entrevista realizada por meio do contato telefônico, no período de março de 2012, com uma mostra de 807 (oitocentos e sete) indivíduos, representativa da população de 18 (dezoito) a 75 (setenta e cinco) anos residente na Espanha: “[...] una amplísima mayoría de los encuestados (80,3%) esté muy o bastante de acuerdo con que en la decisión de dedicarse a la docencia pesa mucho la vocación⁶⁶” (VILLAR et al, 2012, p.61).

O resultado do Informe é o mesmo das entrevistas realizadas com orientadores na província de Guadalajara, três dos orientadores entrevistados convergiram quanto a uma vocação que a docência exige e demonstraram que ter aptidão para a docência é um componente essencial:

Orientadora 1: Há pessoas que não tem habilidade para trabalhar com grupos. É uma profissão mais vocacional. Não é que no Instituto não haja bons profissionais, o que acontece é que é diferente dos professores de educação infantil. Eles [os últimos] tem mais estratégias, são mais inovadores, de modo geral percebe-se a diferença.

O ensino tem o componente vocacional. É muito triste trabalhar em algo que não queira trabalhar, a crise muitas vezes te faz trabalhar em algo que... trabalho é trabalho, pronto, mas a auto realização que tem quando faz uma coisa para a qual tem vocação é grande.

Orientador 2: O componente vocacional faz que nos especializemos ainda mais em nosso campo, através de cursos e graduações.

Orientadora 4: Eu segui estudando, tenho cursos, formação, em nível pessoal, tenho mais recursos para fazer meu trabalho e eu gosto porque amo o meu trabalho. Há profissões mais vocacionais, uma delas é o ensino, se não, é impossível.

O entrevistado 3 não fala especificamente em vocação, sua fala está mais ligada ao engajamento/comprometimento profissional. Traz-se aqui, pois: além de ser um argumento mobilizado pelo senso comum na construção de significados associados à atividade docente e à vocação na área educacional: fazer mais do que seu contrato de trabalho exige, nos resultados apresentados por Villar et al (2012), o aspecto da vocação está estritamente relacionado à função docente, com relação à maior dedicação aplicada nas atividades diárias na escola.

O entrevistado, então, salienta que alguns profissionais deveriam ser reconhecidos por fazerem tarefas excedentes às suas obrigações.

⁶⁶ Uma grande maioria dos entrevistados (80,3%) está totalmente ou bastante de acordo sobre o fato da decisão de dedicar-se à docência depender muito da vocação.

Orientador 3: [...] seria necessário analisar e reconhecer os professores que investigam, realizam atividades complementares com os alunos.

É interessante que o orientador chame a atenção para a necessidade que sente de reconhecimento. O reconhecimento social da função está associado ao conceito abordado diversas vezes neste trabalho: a valorização. A valorização profissional é indispensável ao desenvolvimento da atividade e remete, em termos do conceito de profissionalidade, ao estímulo necessário que os trabalhadores de todas as áreas necessitam para continuar com ímpeto a sua função no interior das escolas e no sistema educativo (NÓVOA, 1992). Em certa medida, retomaremos essa discussão no tópico referente à formação continuada.

Perspectiva Futura

A possibilidade de crescer na sua profissão é um aspecto importante. Considerando isso, perguntou-se aos orientadores: Quais são as possibilidades de um professor de educação infantil/primária e educação secundária na Espanha? Todos os entrevistados veem pouca possibilidade de ascensão na docência, tanto na educação infantil e primária, quanto na secundária. Quando perguntados sobre a carreira docente, fazem questão de explicar à pesquisadora que não há uma carreira e que vão tentar dizer como funciona a progressão na docência.

Orientadora 1: Normalmente um professor de educação infantil e primária pode especializar-se, fazem cursos de formação através dos sindicatos e diferentes entidades que lhes dão. Em Castilla La Mancha antes tinha o recurso de formação, recentemente não. [...] o que vejo é que os professores podem fazer um *Máster*, mais que possibilidades de mudança, o que fazem é especializar-se.

Orientador 2: Um professor de educação infantil e primária pode ter sexênios, chegar à Supervisão ou a cargos de direção. O professor do Instituto o mesmo, mas também pode vir a ser catedrático.

Orientador 3: Não muitas [as possibilidades de carreira docente do professor de educação infantil e primária], talvez a possibilidade de fazer outra graduação. [Sobre o professor de secundária] igual. Poderia ser o acesso às “cátedras”, ainda que faz anos que não são abertos editais por parte da administração.

Orientadora 4: Neste momento [a possibilidade de carreira docente é] nenhuma.

Nota-se que a gestão, que aparece na fala do Orientador 2, e a especialização, Orientadores 2 e 3, são os pontos de destaque. É oportuno discutir neste tópico a questão da migração para funções diretivas como parte da carreira docente. Muitas vezes, representando uma rota de fuga à exaustiva jornada de trabalho de interação direta com alunos. Considera-se, neste trabalho, que pleitear cargos de gestão não deve estar relacionado como evolução da carreira docente, porque a docência envolve a licença para ensinar. Assim, parte-se do princípio de que as funções gestoras não fazem parte da perspectiva futura da docência, crê-se ser necessário desenvolver mecanismos em que isso aconteça, sem que o professor saia da sala de aula, o estabelecimento do estímulo via título de *catedrático* parece interessante nesse sentido.

Formação inicial

Quando perguntados se o *Máster* é suficiente para a formação pedagógica do professor que atua nos Institutos, os orientadores disseram acreditar que não, um deles aponta a falta de relação entre os formadores, alunos e o fio condutor que permeia o curso, o outro sinaliza a carência de conteúdos. O Orientador 3 não afirma diretamente, mas aponta falhas no processo de formação inicial. Reiterando: essa formação se trata de um curso com a duração de 1 ano obrigatório para que os professores atuem na ESO, Bachillerato e FP, composto por disciplinas de caráter pedagógico e didático.

Orientadora 1: Não. Há disciplinas do *máster* em que o professor não desce de sua nuvem, esse professor está tão acima, estamos em uma cultura e ele em outra, é preciso aproximar-se do grupo que tem. O *máster* é um leque de disciplinas, todas tem relação, em conexão, falta alguém que diga: isso vai aqui, e isso aqui, ninguém começa dizendo: nós vamos explicar essa disciplina que serve para isso, para isso...

Orientador 2: Acredito que não. Faltariam conteúdos relativos a: ação tutorial, orientação acadêmica, tratamento da diversidade e organização escolar.

Orientador 3: Acredito que poderia ser boa, mas é muito importante a tutoria da prática. Deveria ser mais tempo e sempre com tutores formados e preparados para tal função. Além disso, o professor de secundária deve ter conhecimentos referentes ao trabalho com grupos, resolver conflitos na sala, temas de autoridade, etc.

Orientadora 4: Desconheço a formação inicial do professorado atualmente, não tenho detalhes. Sempre pareceu “carta marcada⁶⁷”, não sei se agora está um pouco melhor. Não sei se o *máster* é suficiente porque não conheço. Professor é professor de uma disciplina, de modo geral sabem física, matemática, língua, etc., mas conhecimento de algumas coisas a maioria tem a que viveu como aluno. Atualmente, falta muita estratégia de interação, nas relações, habilidades sociais.

A orientadora 4 afirma não estar apta a responder se a formação dada pelo *Máster* é suficiente, dado que desconhece suas disciplinas e integração curricular atuais. No entanto, quando faz uso da expressão carta marcada remete à ideia de que nunca houve uma preocupação efetiva com a atuação em sala de aula. A mesma entrevistada toca em um aspecto muito interessante quando se fala em formação docente: a vivência no seu ambiente de trabalho por quase toda a vida.

Se o aluno quer ser médico, ele faz estágio para se apropriar da rotina de um hospital, no entanto, o docente, já passou obrigatoriamente 12 (doze) anos, tanto na Espanha (Ed. Inf. e Prim. + ESO + Bachillerato) quanto no Brasil (Ed. Inf. + Ens. Fund. + Ens. Médio) no ambiente em que trabalhará. Provavelmente reproduza algumas ações vivenciadas nesse período, ou não. Pode ser que o contato com os mais diferentes profissionais da carreira que deseja seguir, faça com que vise não cometer os mesmos erros.

Isso deve ser considerado ao falar-se em carreira docente. Inclusive porque a visão que os professores têm da sua profissão e passam aos seus alunos pode estimulá-los ou não a segui-la, aliado ao que veem no cotidiano de trabalho dos seus professores e, claro, aos demais aspectos que levam alguém a escolher a sua profissão.

Diante da constatação de que as licenciaturas têm sido pouco almejadas pelos jovens, os 34 (trinta e quatro) países que compõem a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico – OCDE –, do qual a Espanha faz parte, têm buscado fortalecer a carreira docente para conseguir que seja uma profissão mais atrativa e competitiva diante das demais. “[...] Con ello se espera atraer a alumnos que elijan la docencia como su primera opción de carrera

⁶⁷ Fala original da entrevistada: “Hasta ahora era un paripé”. A tradução literal seria “marmelada”, utiliza-se para falar sobre algo “arranjado”, “combinado”.

universitaria, como es el caso de países como Finlandia o Corea⁶⁸ (VILLAR et al, 2012, p.111).

Conforme discussões empreendidas anteriormente sobre a carreira docente no Brasil, destaca-se o fato da falta de atratividade do magisterio ser um problema comum com os quais as administrações políticas devem lidar.

Formação continuada

Rovira e Bris (2011, p.182) chamam a atenção para o fato do trabalho colaborativo ser um importante elemento da formação continuada: “[...] el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas (“aprender juntos”) suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente⁶⁹”.

Nóvoa (1992) considera que a concepção de espaços de aprendizagem coletiva no interior da escola, pode constituir um excelente instrumento de formação e facilitar a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Os orientadores entrevistados comungam dessa visão e entendem que a melhor maneira de formação continuada para os professores seja aquela ministrada pelos pares na própria escola.

Orientadora 1: Os professores estão capacitados, mas é verdade que teriam que fazer mais formação. Uma vez aprovados no concurso para professor do Instituto, pode ser que não se preocupem muito. [...] Nessas formações, já me encontrei com gente de todo tipo, gente que faz o curso por fazer, para ganhar o sexênios, para melhorar seu título e por aí em diante, a grande maioria. Eu não considero, por assim dizer, que é uma formação boa para a carreira docente, é porque me pagam e tenho que cumprir uma série de horas. Mas há gente que se não lhes pagassem, não fariam. Há uma revista de educação, leio o que me interessa, mas se não me pagam, leio outra coisa. Sim que obrigam a estudar continuamente, mas se oferecem cursos de todo tipo e todos contam.

Orientador 2: Deveria existir formação no centro de trabalho ministrada pelos próprios companheiros.

Orientador 3: Acredito que a formação deveria ser voluntária, mas remunerada. Nos centros há professores com excelente formação que estão pouco ou nada aproveitados pelo sistema, pela administração...

⁶⁸ Com isso, espera-se atrair alunos que elejam à docência como sua primeira opção de carreira universitária, como é o caso de países como Finlândia ou Coreia.

⁶⁹ “[...] o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre colegas (“aprender juntos”) costuma ser um dos meios mais enriquecedores e com maior influência no desenvolvimento profissional docente”.

Orientadora 4: Eu comecei a trabalhar faz muitos anos, vivi todas as mudanças legislativas, os problemas detectados no começo, há quarenta anos, não foram resolvidos. [...] Creio que [os professores] precisam de aulas e formação mais prática nos centros de trabalho, por, no mínimo, um ano.

A fala do orientador 3, transcrita acima, chama a atenção para um dos efeitos perversos da contagem de um número de horas cumpridas em cursos e atividades afins como fator de progressão salarial. Na verdade, o entrevistado fala em *obrigatoriedade*, embora ela seja “informal”, já que não há uma obrigatoriedade estabelecida legalmente. Os professores talvez tenham esse sentimento de que tem que fazer. E, muitas vezes, fazem quaisquer cursos, como alerta a orientadora 1, e todos contam para fins de pagamento.

A busca por quaisquer cursos em função da contagem para o currículo, tem gerado o que pesquisadores chamam de “mercado de formação”, uma formação que não necessariamente tem qualidade e não está baseada no princípio de reflexão experiencial e a partilha de saberes docentes como eixos da formação (NÓVOA, 1999).

Quando buscam fazer um estado da arte da formação de professores no Brasil, André et al (1999, p.308) encontram consenso entre os 30 (trinta) estudos quanto à formação continuada⁷⁰ sobre como deveria dar-se, seria em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática: “Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar”.

Remuneração adicional

Cabe explicar esta categoria. Não se refere à remuneração básica dos docentes, mas a percebida em função da evolução na carreira, especificamente foi perguntado sobre o concurso de *Catedrático*, único mecanismo que existe na

⁷⁰ Na categoria formação continuada os autores incluem textos que abordam: a atuação do professor nas escolas de Ensino Fundamental e Médio; os conceitos e significados atribuídos à formação continuada; o uso da tecnologia de comunicação; a educação continuada e o desenvolvimento social; o levantamento da produção científica sobre o tema; o ensino superior; o papel da pesquisa na formação, e as políticas públicas (ANDRÉ et al, 1999).

Espanha para um docente obter um título e continuar atuando como docente, embora o último tenha sido no ano de 2008 (DOCM nº 255 de 11-12-2008).

As respostas demonstram que os orientadores veem o tema da melhora do ensino separado do tema da remuneração, pois reiteram que esse concurso não reverbera na inovação pedagógica ou qualidade educacional, é apenas mais um título para o professor.

Orientadora 1: Eu penso que ir subindo degraus, não melhora a carreira docente, eu acho que é na base que se tem que fazê-lo.

Orientador 2: São provas acadêmicas e não de avaliação docente. Para mim, é mais reconhecimento econômico que profissional.

Orientador 3: A formação deveria ser um tema separado da remuneração.

Orientadora 4: Não saem há muito tempo, faz muito tempo que não se convoca, supõe única e exclusivamente um incremento salarial, passa a um nível mais alto e só.

Essa postura é muito interessante, pois de modo geral, vê-se a melhora da carreira sempre atrelada ao reconhecimento financeiro, o que não é o caso dos entrevistados.

Os professores de Infantil e primária podem migrar para professores de ensino secundário através de um processo seletivo com algumas vantagens, porém tal processo não é entendido por estes profissionais como uma progressão na carreira docente dado que de um lado precisa uma nova graduação e de outro superar um concurso público.

Prestígio social

Retomando o estudo apresentado pelo “Informe: El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad” (VILLAR et al, 2012), afirma-se que o professorado tem papel essencial na qualidade dos sistemas educativos. A importância do prestígio da profissão surge a partir da perspectiva da atratividade da carreira, à medida em que é suficientemente atrativa para os candidatos interessados em exercê-la e da facilidade do desempenho em relação aos alunos e demais membros da comunidade escolar, como salienta Pablo García Ruiz no documento: “Por una parte, un mayor prestigio puede atraer a la profesión a

personas competentes y motivadas. Por otra, puede facilitar el desempeño mismo de la docencia, tanto en relación con los alumnos como con los diferentes miembros de la comunidad escolar⁷¹” (VILLAR et al, 2012, p. 18).

No mesmo documento, Carabaña (2012) afirma que o tema não é novo ao se falar em melhoria do ensino e que ganhou maior visibilidade depois que se atribuiu o sucesso na avaliação do PISA à Finlândia pelo prestígio que a docência tem no país, o autor questiona a falta de evidência empírica a esse respeito.

Na LOE, Título III – Capítulo IV, de “Reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado”, vimos que está expressa a necessidade de reconhecimento da função social docente.

No entanto, essa visão indicada por muitos estudos internacionais e pela legislação espanhola não reverberam na prática, já que a sensação dos orientadores entrevistados é a de que o seu trabalho não está reconhecido socialmente. De modo que é unânime nas respostas obtidas o fato de a docência não estar reconhecida socialmente no país e, para os orientadores entrevistados, esse fator certamente está acima do fator salarial.

Orientadora 1: Aqui na Espanha ser professor de educação infantil e primária não é tão reconhecido como por exemplo um médico, e eu não entendo, porque quando você vai a um médico não se opõem, não questionam seu trabalho. Se há um professor que tem ideias inovadoras, escapa-nos. Espanha tem um problema grande, que cada um que entra muda as ações anteriores, e a primeira que muda é a educação, não podemos ter um seguimento, como pode ocorrer em outro país.

Orientador 2: Deveria se reconhecer a realização de horas de formação, resultados dos alunos, resultados acadêmicos, grau de satisfação da comunidade educativa.

Orientador 3: [Os professores não fazem mais formação] por diferentes razões: o preço dos cursos universitários, o esforço que leva e que nem sempre serve para encontrar mais valorização.

Orientadora 4: Acredito que o problema pode estar em boas condições e que socialmente esteja reconhecido meu trabalho, acredito que neste país, que é o meu, não está reconhecido o trabalho docente na medida em que deveria estar. Ser catedrático suporia prestar uma prova, ser aprovado e teria um incremento salarial, mas isso não compensa, socialmente não está reconhecido o trabalho docente. Finlândia nos dá inveja, valoriza-se a educação, é uma das chaves.

⁷¹ Por um lado, maior prestígio docente pode atrair para a profissão pessoas competentes e motivadas. Por outro, pode facilitar o próprio desempenho da docência, tanto em relação aos alunos quanto com os diferentes membros da comunidade escolar.

A orientadora 4 cita a Finlândia, um dos Estados-Membros da União Europeia mais periféricos e referência para educação na Europa, por contar com um sistema educativo autônomo, altos índices de resultados nos sistemas de avaliação externos e prestígio profissional docente. Gonçalves (2013, p.47) estuda o sistema educativo finlandês e constata que: “[...] a Finlândia apresenta resultados acima da média da União Europeia (que corresponde a 100%) em todos os indicadores⁷², exceto no rendimento, ainda assim com um valor acima de Portugal e Espanha”.

Aos diretores foram dirigidas sete questões das quais se obtiveram as seguintes categorias: Preparação, Alternância, Convivência, Desafio gestor e Função Diretiva.

Cumprido salientar que os Diretores das escolas visitadas demonstraram, no decorrer das entrevistas, uma noção clara de que estão ocupando um cargo de gestão, mas se reconhecem enquanto parte do corpo docente. Considera-se que a dinâmica estabelecida na Espanha do profissional voltar para a sala de aula, depois de cumprido o tempo permitido pela legislação para atuar como gestor, colabora para tal sensação.

No Brasil, o cargo de direção de escola pode ser ocupado por meio de: nomeação pelo poder público, não é a ação considerada democrática, ainda que associada ou precedida de uma lista de candidatos, indicada pela comunidade escolar; pelo concurso público, realizado por provas e/ou títulos, considerado democrático para o candidato, que, se aprovado, pode escolher a escola onde irá atuar, mas é antidemocrático em relação à vontade da comunidade escolar; pela eleição, justificada pelo caráter político da gestão escolar e pela importância de participação da comunidade, organizada pela via indireta, através de Colegiado ou Conselho Escolar, ou pela via direta, com voto universal ou proporcional. Neste caso há o estabelecimento de “peso” dos votos de cada segmento escolar no cômputo final; esquema misto, que combina um sistema de avaliação por provas e/ou títulos com processos de eleição pela comunidade (PADILHA, 1998).

Com o mesmo posicionamento de Paro (1996) e Padilha (1998), Gadotti (1998, p.16) acredita que o mais adequado método para ocupar a liderança da gestão escolar é a eleição, na medida em que considera que:

⁷² Informação, conhecimento, uso do conhecimento e rendimento.

[...] O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois a pessoa que possa executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, se dá a partir da escolha de um projeto político-pedagógico para a escola.

A gestão é um dos fatores significativos para a escola, pois a partir dela é que se determinam as dinâmicas dos aspectos gerais da organização escolar, claro que qualquer decisão, ainda que imposta, só tem sucesso quando compartilhada pelos membros da comunidade educativa. Sobre o papel do diretor nas instituições de ensino, complementa-se:

El rol del director se hace patente en su capacidad de imaginar un futuro para el centro; en su poder para movilizar al profesorado y lograr su compromiso con la optimización; en el empuje que tiene para planificar el proceso, facilitar los cambios organizativos y curriculares necesarios, evaluar y reforzar a los participantes; y en su habilidad para gestionar los conflictos que pudieran producirse (ROVIRA e BRIS, 2011, p.181).

Nota-se a importância do Diretor ter um forte compromisso com os objetivos educacionais e o Projeto Político Pedagógico da escola, optando pelas formas democráticas de gestão.

Preparação

É possível perceber, conforme a fala dos entrevistados, que a formação para exercer o cargo é posterior à nomeação. Até o ano de 2003 o curso de formação era presencial e ministrado durante o período de uma semana, reunia todos os diretores das províncias da Comunidade de Castilla La-Mancha. Atualmente o curso é feito na modalidade *on line*.

Diretor I: Foi uma proposta do grupo de professores. Estou como diretor há 8 anos. Não houve uma preparação anterior, foi posterior em um curso.

Diretora II: Acontece que mudou a legislação e a normativa atual não permite mais de dois mandatos ao diretor em um mesmo centro, então, como já cumpria o segundo ano do mandato e justo esse ano teria que renovar ao terceiro, comunicaram ao diretor do centro que não poderia seguir na função, mas essa normativa saiu no final de julho, nas férias, então, pegou a todos desprevenidos.

Estive 7 anos como coordenadora de qualidade, quando sai a normativa, nenhum professor havia se candidatado ao cargo, ficou vago. Em agosto me ligaram da delegação, “vimos seu perfil, tem experiência em gestão e tudo isso...”, então, convidaram-me diretamente. Optei por tentar. Sim, há um curso obrigatório para ocupar o cargo, mas nesse caso, estava isenta de fazer tal formação.

Diretora III: Já fui chefe de estudos e me parecia adequado continuar com a equipe diretiva, depois da aposentadoria do antigo diretor. Foi uma direção pensada e preparada.

Diretor IV: Já faz muitos anos que sou diretor deste centro. Quando ingressei na década de 1990, o centro tinha alguns problemas organizativos e então houve uma equipe de professores que pensou em apresentar uma candidatura, sobretudo para melhorar o clima que existia no grupo de professores. Passei por vários cursos de formação, a formação que nos davam falava principalmente dos aspectos legais, porque no começo não sabe as questões legais que você pode necessitar, são pequenas e inúmeras coisas.

É interessante deter-se no processo de escolha da diretora II. Tem uma formação ligada à empresa, o que se reflete no modo como gere a escola, já que é a única da província de Guadalajara que obteve o selo do *International Organization for Standardization (ISO)*⁷³, uma organização que define requisitos para o sistema de gestão da qualidade e a forma como uma empresa deve ser gerenciada. Foi convidada pela administração para ocupar o cargo por, segundo ela, dizerem que ela possuía perfil. Podemos deduzir qual é o perfil gestor: com experiência em empresa, em um movimento de passagem da esfera pública para a esfera privada com um redimensionamento do conceito de eficiência (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

O convite foi realizado em período de férias escolares, quando o corpo docente retomou as atividades, já havia uma nova direção.

A legislação determina que o diretor cumpra dois mandatos, no entanto, por razões que nos escapam, há diretores, como o elucidado pelo número 4, que está há mais de 20 anos na função, este ano de 2015, findará seu mandato, conforme afirmou na entrevista.

Alternância

⁷³ Registrado no número ES-1784/2006, válido até 2012.

Todos os diretores demonstraram julgar positiva a alternância de gestão, inclusive certificando que acham a melhor forma para as escolas. Essa postura acompanha a sensação de que são parte do corpo docente para o qual voltarão.

Diretor I: É complicado fazer esse tipo de seleção, mas acredito que agora sim que está correto. É bom mudar, mudam-se certas dinâmicas e certas coisas do colégio.

Diretora II: Atualmente se pode ficar por até dois mandatos de 4 anos, sim que antes a normativa já estava, mas não era cumprida. Há centros em que o diretor está há 24, 25 anos, eu acho isso ruim, porque não se pode render o mesmo por tanto tempo. É verdade que o primeiro ano é de aprendizagem, mas a ilusão compensa. O ímpeto com que começamos vai se perdendo, é um cargo esgotante.

Diretora III: É bom, ainda que esteja com muita intervenção por parte da administração, há mais votos dela do que no âmbito do Instituto.

Diretor IV: Eu gosto do nosso sistema, porque é diretor de um grupo do qual faz parte. Uma direção profissional pode, por qualquer razão, fazer a pessoa acomodar-se ou tratar um e outro diferente. Somos funcionários, o diretor não elege os professores que vêm ao centro. Parecemo-nos muito um centro ao outro, têm as peculiaridades, mas nos parecemos bastante.

Apesar de acharem o sistema bom, os diretores III e IV fazem referência ao peso inferior que o pessoal da própria escola tem na escolha do diretor. Isto é, julgam-no inadequado, pois o poder decisório está mais voltado para a administração do que para o próprio pessoal da escola.

A transcrição acima da diretora III evidencia isso e a fala do diretor IV que segue: “Para mí, en principio, no se cuenta lo suficiente con el claustro de profesorado para que dirija el centro, es decir, a la administración se presenta un proyecto de dirección, hay representantes de los cuales 4 son de la administración y 3 del centro, del centro 2 son profesores, 1 personal no docente, puede ser padre, alumno... no me parece correcto. De siete votos tiene 4 la administración, para mí el claustro de profesores tenía que ser decisivo, tener más opinión sobre quien les parece mejor. Puede que sea una persona que no conoce a secundaria”.

Convivência

López Melero (2008) considera que na época clássica, o centro do mundo era o homem, na Idade Média eram os deuses, e na atualidade é a economia. Parte-se

do princípio de que no ambiente escolar é fundamental que sejam desenvolvidas práticas colaborativas, o que é um desafio em tempos de foco no econômico, com extrema competição e individualismo e não na convivência com o outro.

Todos os diretores entrevistados reconheceram que a convivência é um elemento chave para a gestão da escola.

Diretor I: O ponto central do meu projeto foi a convivência no Centro, entre todos os profissionais que há, há muitos e diversos.

Diretora II: O respeito geral é fundamental, considero-me bastante afortunada nesse sentido.

Diretora III: Fazia parte do meu projeto a melhora: do rendimento acadêmico, da convivência, da atenção à diversidade (inclusão), da identidade do Centro.

Diretor IV: Apresentei um projeto de candidatura que insistia muito na boa relação, essa foi a chave, para o grupo trabalhar com prazer. Estou no grupo também, meu mandato finaliza em 30 de junho, me restam 2 meses aproximadamente, já não posso continuar sendo diretor porque a legislação não permite. Acredito que a boa relação é fundamental e vou colaborar com o novo diretor.

Inclusive, o diretor IV, faz uma reflexão interessante e que relaciona-se ao que se chama na literatura de clima organizacional: “en España no son obligatorias las actividades complementares, un profesor si quiere, de historia de la arte, no tiene por qué salir de su aula y llevar los alumnos a visitar el Museo del Prado, lo cual, las relaciones tienen que ser buenas para que el profesor lleve los alumnos al Prado, o a esquiar, así como otros viajes que hacemos. Si no cuentas con el profesorado no lo hacen y no son obligados a hacer”.

Desafio gestor

Os desafios elencados são divergentes. Para o diretor I é o domínio da legislação com relação aos diversos aspectos que tangem à escola. Para a diretora II é exercer autoridade em algumas situações, como quando um professor necessita ser advertido. A diretora III acredita que o mais difícil seja coordenar a responsabilidade de cada um dentro da escola. Já para o diretor IV está mais ligado a ordens com as quais não concorda por parte da administração superior.

Diretor I: O conhecimento da normativa dos diferentes tipos de pessoas que trabalham no Colégio.

Diretora II: O mais difícil é chamar a atenção de um professor, quando sei que não está cumprindo com sua obrigação, isso é difícil, porque é seu companheiro de trabalho e é desagradável. É muito desagradável chamar a atenção, mas é minha obrigação fazê-lo, seria mais cômodo que não fizesse, me faria de surda, cega, mas a minha consciência não permite, acredito que seja minha obrigação.

Diretora III: Gerir a minha responsabilidade e a dos diversos integrantes da comunidade educativa.

Diretor IV: Algumas decisões da administração, com as quais as vezes não concordamos, às vezes, tem que deixar “descansar” e esperar um dia, dois dias, para responder. São 700 quase alunos, 54 professores, 3 chefes de estudo, pessoal da limpeza... e as relações são fáceis. Já com a administração há partes complexas.

Pelas falas, observa-se que a função da gestão da escola mobiliza domínios que vão do aporte legal à autoridade, chegando à questão da autonomia. De fato, são desafios que constituem parte da gestão da escola, a legislação requer estudo constante, a autoridade exige habilidade de desenvolvimento humano e o conflito da autonomia impulsiona ao questionamento sobre concepções e modelos de educação.

Função Diretiva

Esta categoria foi denominada função diretiva, por ser vista a direção por parte dos entrevistados como uma função temporária, uma etapa. De modo que consideram que não é parte da carreira docente.

Diretor I: Não, acredito que não, é uma etapa da vida do docente na qual tem essa função. A de Inspetor sim, a de diretor, não.

Diretora II: O que acontece é que legalmente deveríamos dar aulas também, como o chefe de estudos, coisa que é muito complicada, pois surgem mil coisas ao longo do dia, estou falando com você e há outra pessoa esperando, se não fecho a porta, estão todos chamando.

Diretora III: Para exercer esses cargos se exigem uma série de requisitos de experiência.

Diretor IV: Acredito que agora na Espanha não existe carreira docente. Não sei de diretor é parte da carreira, há um pequeno complemento pela responsabilidade que tem.

A opinião dos diretores vai ao encontro da posição de teóricos que estudam a carreira docente. No entanto, deve-se lembrar que o formato de alternância de

gestão das escolas favorece que pensem desse modo: o diretor está em tal função por dois mandatos e recebe um complemento enquanto a realiza. No Brasil, por exemplo, um diretor pode ser aprovado em um concurso e seguir para o resto de sua trajetória profissional nesse cargo, com um salário superior, o que pode gerar uma sensação de que seja parte da carreira, como uma ascensão.

Reconhece-se que a carreira docente apresenta características de uma totalidade complexa, dentro da qual estão fatores essenciais para a valorização docente. Nota-se que, na Espanha, estão presentes desafios nesse sentido, tanto de dar condições para que os trabalhadores que estão na escola sejam estimulados a progredir, quanto estabelecer relações entre o jovem e a docência, atraindo-os a escolhê-la enquanto carreira. Ou seja, estudar um outro contexto educacional revelou que, em termos de carreira docente, os desafios podem aproximar-se em certa medida. Certa medida, pois é preciso considerar que no Brasil ainda há questões que estão na pauta da luta dos professores, como a questão salarial, e que os entrevistados de Guadalajara não veem como alvo de desaprovação.

Construir uma carreira docente fortalecida, a ponto de tornar-se atrativa, é uma estratégia essencial para a compreensão da educação em sua totalidade, não apenas de partes isoladas, falar em carreira docente está em articulação com melhora do ensino/aprendizagem. É com essa concepção que far-se-ão análises sobre as mudanças na organização do trabalho na escola “Gama”, uma escola do estado de São Paulo que aderiu ao projeto Escola de Ensino Médio de Período Integral no ano de 2014. Um projeto com um investimento financeiro grande, que traz propostas pedagógicas inovadoras para os jovens e promessas de uma carreira melhor para os professores (aspectos diferenciados com relação às demais escolas da rede estadual paulista). Teríamos aí uma pista do que fazer para alcançar os objetivos relacionados a uma carreira docente adequada, tendo como núcleo fundamental a aprendizagem?

CAPÍTULO 4

UMA ESCOLA EM MUDANÇA, PROFESSORES DESIGNADOS: NASCE A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE PERÍODO INTEGRAL

Neste capítulo, far-se-á inicialmente a discussão sobre a relação entre ensino integral e trato da questão social no Brasil. Posteriormente, problematizar-se-ão as representações em torno do papel do Ensino Médio e todos os demais aspectos daí decorrentes. Por fim, e mais extensamente, será apresentada a escola do interior do Estado de São Paulo selecionada para o estudo aqui desenvolvido, que aderiu à proposta de Ensino Médio de Período Integral (EPI) no ano de 2014, visando captar os efeitos para os seus professores e para a carreira docente.

Assim, buscando pistas da operacionalização da política educacional, por meio dos efeitos observados e vividos em uma escola do interior do Estado de São Paulo, registrar-se-ão: o histórico da escola Estadual “Gama”; os dados que a envolvem e caracterizam, como número de alunos atendidos, as mudanças empreendidas com a adesão à Escola de Ensino Médio de Período Integral e, por fim, as observações empreendidas desde a entrada da pesquisadora na escola, que envolve o olhar de (re)conhecimento do espaço. De fato, pode-se considerar um novo conhecer, dado que a pesquisadora estudou na escola pesquisada por 9 (nove) anos e teve contato com a maior parte do corpo docente efetivo da escola, enquanto aluna, mas ora, se o ambiente ganhou novos contornos para as pessoas que ali trabalham com a implantação do Ensino Integral, o reencontro com a escola, no papel de pesquisadora também foi novidade. Seria um paradoxal “estranho” e “conhecido do ninho”.

Ao relatar seu processo de entrada em campo, por meio do estudo etnográfico, Geertz (2012) relata as dificuldades de inserção na aldeia balinesa e seu “pulo do gato”, o momento em que as pessoas o legitimaram como parte do grupo. Guardadas as diferenças de método, nesta pesquisa, a inserção no campo se deu de um modo a que podemos chamar de natural, porque contrariamente às pessoas de Bali: “eles agiam como se nós não existíssemos” (GEERTZ, 2012, p.185), os profissionais da Escola “Gama” vinham conversar, perguntar sobre a trajetória até ali, lamentar por ter seguido a carreira docente em tom de brincadeira, comentar sobre os desafios da empreitada, etc.

Esse modo de relacionamento com o corpo docente ajudou muito na aceitação da pesquisadora em campo, ainda que estivessem extremamente atarefadas, de modo geral, as pessoas da escola “Gama” buscavam interagir de alguma maneira. O que quer que a subjetividade diga, os gestos, as expressões, os sussurros, as verbalizações, enfim, é importante para o que se pretende captar sobre a carreira docente nesta pesquisa pelas percepções dos atores envolvidos. Na verdade, sobre o que uma política pretende e sobre o que ela é quando implementada, sobre o que parece sobrar ou faltar em termos de ajustes para sua viabilidade.

Como houve aceitação preliminar da pesquisadora em campo, tanto por parte da gestão quanto por parte dos professores da escola, o momento em que a pesquisadora se sentiu parte do grupo, foi quando não era mais recebida com tanto entusiasmo quanto se recebe a um visitante (o que aconteceu após dois meses, aproximadamente, de visitas semanais). No momento em que as saudações se tornaram habituais como as dirigidas a todos e os profissionais se sentem à vontade para relatarem cansaço, sobretudo, mostrarem cansaço, do modo como se faz com a família mais íntima, mas jamais com uma visita ao recebe-la em nossa casa. Desse modo, dispõe-se neste capítulo também a colocação da pesquisadora como “membro” da equipe e do modo como as mudanças foram assimiladas pelos servidores da escola, sobretudo os docentes.

4.1 Ensino Integral e Ensino Médio

A discussão sobre as propostas de escola pública em período integral são feitas já há algum tempo por Paro et al (1988), quando analisam as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), desenvolvidos em dois mandatos do governador Leonel Brizola (1983/86 e 1991/94), no Rio de Janeiro e do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), realizado em São Paulo entre os anos de 1986 e 1993. Em comum os projetos tem os objetivos anunciados: de promover um salto de qualidade na educação fundamental.

Os autores chamam a atenção para uma questão relevante para pensar-se tais projetos, o papel da escola de tempo parcial, considerada incompetente para resolver uma série de problemas, de modo que a solução seria estender o tempo diário de escolaridade. Julga-se interessante a reflexão, considerando que, desde

aquele momento, até hoje, a escola de tempo integral vem como uma possibilidade do aluno aprender mais e melhor, o que, então, a escola de tempo parcial não estaria fazendo bem. De maneira que os projetos da escola pública de tempo integral seriam indicadores da falência, ou pelo menos, da deficiência das políticas públicas existentes na área educacional (PARO et al, 1988).

Lembrando que a realidade da maioria das escolas é ser de tempo parcial, pois a educação em tempo integral sempre se deu no Brasil focalizada em algumas experiências: “os altos custos da escola pública de tempo integral têm impedido sua generalização para além de parcelas muito pequena da população” (PARO et al, 1988, p.14). A necessidade de propor a extensão da jornada para que os alunos aprendam mais, imporia, assim, a premência de repensar a educação como um todo, seus princípios políticos, objetivos precípuos e sua função social.

Chama-se a atenção para esse último aspecto, já que problemas que passam pelo viés social, como resolver o problema do menor abandonado e da ociosidade do jovem, pretendem ser solucionados pelos projetos de ensino em tempo integral. Paro et al (1988, p.14) afirmam que:

Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica.

Especificamente o PROFIC, em seu documento oficial, propõe a redefinição do papel da escola, “[...] transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução em instituição também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas, de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada” (SÃO PAULO, 1986, p. 73). A concepção básica dos CIEPs, apresentada no “Livro dos CIEPs” (RIBEIRO, 1986) também articulava linhas de ação da área educacional com funções sociais ampliadas.

No sentido de uma atitude frente aos desdobramentos da pobreza, Arroyo (1988, p.6) chama a atenção para o fato de as escolas de tempo integral se direcionarem à educação dos pobres: “A burguesia sempre pensou juntos a educação e o trabalho produtivo, sempre condenou a ociosidade como deformadora e exaltou a pedagogia do trabalho”. Paro et al (1988, p.15) também identificam esse como o público provável para as escolas de tempo integral naquele momento: “Não

é de estranhar, pois, [...] que as propostas de educação integral, no Brasil, hoje, se apresentem como alternativas às instituições tipo FEBEM⁷⁴”.

A escola de tempo integral seria, então, um projeto de educação em meio à luta de classes: “[...] ainda que assim não desejem os educadores envolvidos, são marcados pelas perspectivas que as classes no poder descortinam para as classes trabalhadoras” (PARO et al, 1988, p.20). Para Arroyo (1988), a proposta de ensino integral permanecerá apenas como um projeto de classe, se não for parte de uma luta social pelo fortalecimento político-cultural das camadas populares.

Na legislação educacional brasileira, a escola de tempo integral está explicitamente presente desde a LDB/1996, que em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, direcionado ao Ensino Fundamental.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2011), um plano de longo prazo, com força de lei, valorizava a Educação Integral. Para a Educação Infantil, as metas previam adoção progressiva do atendimento em tempo integral e para o Ensino Fundamental ampliar, progressivamente, a jornada escolar para, pelo menos, 7 (sete) horas por dia. Na seção relativa aos objetivos e prioridades do Plano, afirma-se que uma das urgências é a: “Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001, p.7). No novo PNE (2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, um dos temas abordados é o ensino integral, cuja meta de número 6 (seis) consiste na oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

A Lei que instituiu o FUNDEB determina e regulamenta a Educação Básica em tempo integral (art.10), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 definiu, em seu art. 4º, que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares”.

⁷⁴ Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), atualmente denominada Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (FUNDAÇÃO CASA/SP).

Kuenzer (2000, p. 23) afirma que, em virtude do elevado investimento que envolveria a universalização do Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial recomendava, nos idos dos anos 2000, que se priorizasse o Ensino Fundamental. Em pesquisa encomendada pelo próprio Banco Mundial, conclui que o Ensino Fundamental é o nível de maior retorno econômico, de modo que seria “[...] irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico”.

A discussão sobre o ensino integral se reaviva fortemente na medida em que se propõe a reformulação da etapa correspondente ao Ensino Médio, por meio da adesão ao tempo estendido de atendimento aos jovens na escola. O Estado de São Paulo faz do ensino integral uma realidade em algumas escolas, como a que será analisada neste capítulo. Ferretti (2015) ressalta o desafio que é pensar a última etapa da Educação Básica dentro das políticas públicas de educação, por ser uma etapa que sempre esteve em meio aos interesses dos setores empresariais devido à estreita relação com o trabalho, etapa que Kuenzer (2000, p.28/29) afirma dever “[...] responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso”.

As reformas empreendidas no Ensino Médio elucidam quão disputada em termos de concepção e finalidades é essa etapa educacional. Um novo Ensino Médio foi proposto, por meio do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), que segundo o documento “cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p.4), também caminharam no sentido da reforma. Foi um período de introdução da pedagogia das competências na educação básica, sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso. Posteriormente, o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 propõe outra cara ao Ensino Médio, mediante articulação entre essa etapa e a educação profissional, o que significa acontecerem na mesma instituição de ensino, com currículo e matrículas únicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM), definidas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, recomendam a organização dos conteúdos de Ensino Médio (definido no art. 14 como etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, que deve

assegurar sua função formativa para todos os estudantes) em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos. Tal redefinição curricular envolve um novo olhar para os conteúdos curriculares.

A proposta do Projeto de Lei nº 6840, de 27 de novembro de 2013, que pretende alterar a LDB para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, envolve essa questão da organização do currículo do Ensino Médio em áreas de conhecimento proposta pelas DCEM. Ferretti (2015) tece críticas quanto ao projeto em vários aspectos. Um deles diz respeito à obrigatoriedade do período integral para jovens do Ensino Médio, pois considera que se configuraria uma discriminação para a parcela que é obrigada (para ajudar financeiramente a família ou participar da cultura do consumo) a envolver-se com o mundo do trabalho. Sobre a mudança curricular, o autor considera que supõe uma formação minimalista, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e matemática, o que estaria em consonância com o discurso empresarial.

Ferretti (2015) defende que o Ensino Médio não pode ser fatiado em especializações, já que faz parte da formação básica do estudante. No art. 36 (§ 5º) do PL nº 6840/2013 se determina que a última série ou equivalente do Ensino Médio será organizada a partir de opções formativas, com ênfase: em linguagens; em matemática; em ciências da natureza; em ciências humanas; e formação profissional. Para o autor (ibid), é uma retomada da chamada “Reforma Francisco Campos”, empreendida no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação Francisco Campos.

Tal reforma previa a modernização do então Ensino Secundário, por meio do aumento do número de anos desse curso e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal, medidas que “[...] procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009, p.185).

Diante da profusão de escolas de Ensino Médio funcionando em período integral (257 no Estado de São Paulo, segundo a Secretaria de Educação, 2016 [on line]), em projetos implementados recentemente, cujos efeitos para a educação merecem ser mais amplamente investigados, julgou-se apropriado acompanhar uma escola que recebeu as mudanças do ensino integral no ano de 2014. A Secretaria

de Educação do Estado de São Paulo fala em “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral” em sua página eletrônica (2015/2016), que diz respeito ao atendimento ao Ensino Médio. A ideia é a de captar os pormenores na materialização de uma política pública, o modo pelo qual essa política referente ao âmbito educacional se realiza em um dos 645 municípios do Estado, localizado no interior.

A Escola de Ensino Médio de Período Integral, então, pode ser destacada como uma iniciativa inédita, na rede regular de ensino⁷⁵, de política educacional paulista especificamente voltada para a juventude, considerando-a como conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos (RUA, 1998).

Isso é relevante, já que os Estados, quanto ao vínculo administrativo de oferta, respondem majoritariamente pelo atendimento desta etapa de ensino. Segundo Kuenzer (2010), o poder público-estadual era responsável por, aproximadamente, 85,8% das matrículas em 2008, as quais, acrescidas às federais, representam aproximadamente 87%. Percentuais, que a autora ressalta, têm se mantido relativamente estáveis nos últimos anos.

A aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB/1996 e estabelece em seu inciso I, do 4º artigo: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos”. A instituição da obrigatoriedade pode reverberar positivamente na questão dos índices de universalização do acesso, permanência e correção do fluxo no Ensino Médio, considerando a perspectiva de análise do contexto educativo brasileiro ao longo dos tempos, feita por Baia Horta (1998). O autor compreende a obrigatoriedade em uma dimensão analítica e vinculada à garantia do direito: “direito à educação e obrigatoriedade escolar, embora não tenham surgido de forma concomitante no processo histórico, estão historicamente relacionados e devem ser estudados conjuntamente” (BAIA HORTA, 1998, p.10).

Os problemas políticos do Ensino Médio circundam, entre outros já explicitados (relação com o mundo do trabalho, por exemplo): a ampliação do atendimento e a correção da distorção idade/série. A meta do PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em vigência, é a de universalizar, ainda no ano de 2016, o atendimento escolar⁷⁶ para toda a população de quinze a dezessete anos

⁷⁵ Nesse sentido, excetua-se a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), importante política destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (BRASIL, 1996, art. 37).

⁷⁶ Engloba o percentual da população em idade escolar que frequenta a escola.

e elevar, até o final do seu período de vigência, a taxa líquida de matrículas⁷⁷ no ensino médio para oitenta e cinco por cento. A repetência e o índice de abandono nessa etapa educacional são outros problemas que podem ser enumerados. Os dados referentes ao fluxo, segundo Kuenzer (2010, p.860), “[...] mostram o crescimento da taxa de repetência de 18,65% em 2000 para 22,6% em 2005; de evasão, de 8,0% em 2000, para 10,0% em 2005; do tempo médio de conclusão de 3,7% para 3,8% no mesmo período”.

Há outras iniciativas importantes para o Ensino Médio, em âmbito nacional, das quais se destacam: O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004, pela Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de responsabilidade do MEC, promove a distribuição de livros didáticos – de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) – do Ensino Médio em escolas públicas; e a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

O Programa e as Diretrizes citados são importantes como políticas educacionais voltadas à juventude à medida em que contribuem para a qualidade da educação pública nessa etapa da Educação Básica, por meio da oferta de material de apoio, da base dada para a organização curricular, da definição das formas de oferta e da consecução do Projeto Político Pedagógico (PPP). Mas, cabe destacar a linha tênue entre dar direção e propor o “engessamento” do trabalho realizado nas escolas, tentando padronizá-lo, pois é preciso ponderar as especificidades de cada contexto, em se tratando de ensino/aprendizagem.

Considerando o momento de transição pelo qual os alunos passam ao ingressar no Ensino Médio de Período Integral, o documento “Orientações para o Planejamento Escolar 2014” recomenda que seja dada atenção especial aos educandos dessa etapa de ensino: “além da mudança de ambiente e de rede escolar o aluno passa a ter uma nova realidade: ampliação da matriz curricular, a progressão parcial, aumento das expectativas por parte da família e dos professores, frente aos desafios futuros” (SÃO PAULO, 2014, p.32).

⁷⁷ Indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

4.1. Breve histórico e caracterização da escola em foco

A Escola Estadual “Gama” está localizada em um município do Estado de São Paulo, fundado em 1910, que conta com uma população de 57.390 (cinquenta e sete mil, trezentos e noventa) habitantes (IBGE/2014), uma área de 243,2 km² e uma densidade demográfica de 221,2 habitantes por km².

Acha-se a história dessa escola ligada à história da antiga Escola Normal Municipal. O prefeito, em 1936, empenhou-se junto ao governo do Estado, no sentido de que o governo viesse a encampar a Escola Normal e o Ginásio Municipal da cidade “X”. Dez anos depois, quando estava à frente dos negócios municipais, o patrono da escola “Gama” e o interventor, pelo Decreto Lei nº 14981, de 30 de agosto de 1945, criaram a Escola Normal e Ginásio do Estado, instalada em 10 de outubro de 1946.

O patrono da escola “Gama”, que ocupou os cargos públicos de prefeito, deputado federal, deputado estadual e suplente de senador, tomou uma atitude inusitada, elaborando um documento no ano de 1957, um ano antes de sua morte, em que deixou em seu testamento 250 (duzentos e cinquenta) ações da extinta Companhia Paulista de Estradas de Ferro (Fepasa) em nome da escola “Gama”: “[...] essas ações se transformaram em R\$81,5 mil (oitenta e um mil e quinhentos reais), que deveriam ser usadas pela escola para beneficiar com uma medalha de ouro maciço o melhor aluno que houver cursado o ensino médio”⁷⁸. Pode-se afirmar que o patrono da escola “Gama” era um visionário, no sentido de que já enxergava a importância do Ensino Médio e visava estimular os estudantes: “Para concorrer a medalha, o candidato deve ter cursado os três anos do ensino médio na escola, não ter reprovado ou ficado de recuperação, apresentar boas notas e número baixo de faltas” (DEZAN e CASAGRANDE, 2015, p.20). Todos os critérios estabelecidos em testamento.

Para poder fazer cumprir-se o testamento, a diretora que tomou ciência do prêmio no ano de 1997, comunicou-se com a diretora que assumiria a escola depois dela, a última ingressou com uma ação na justiça, já que o Estado achava que o

⁷⁸ A partir do ano de 2004, os alunos com melhores desempenho, recebiam a gratificação de R\$1,5 mil em medalha de ouro, diploma de honra ao mérito e opúsculo do homenageado: o pai do patrono da escola.

valor deveria pertencer à Secretaria de Educação, a ex-diretora se aposentou e o processo ainda corria, mas o parecer foi favorável e a causa ganha pela escola na justiça (DEZAN e CASAGRANDE, 2015).

O estabelecimento de ensino focalizado neste capítulo iniciou suas atividades em 1946, com 14 (quatorze) professores. Em 1950, foi introduzido o Curso científico, e em 1959, o curso clássico. Nesse momento, a escola “Gama” passou a chamar-se Colégio Estadual de 1º e 2º graus em 1976; manteve o estabelecimento o curso pré-primário e o 1º Grau (anteriormente denominados primário e ginásial). A partir de então, a escola funcionou com os Cursos de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos períodos diurno, diurno/noturno e noturno, respectivamente, até dezembro de 2013.

A partir de Janeiro de 2014, a Escola passou a funcionar em um novo modelo: Escola de Ensino Integral, conforme as leis citadas em capítulo anterior: Lei Complementar 1.164 de 04 de janeiro de 2012 e Lei Complementar 1.191 de 28 de dezembro de 2012. Com o novo modelo, vieram novas rotinas e modificações no corpo docente. A escola passou a contar com 19 (dezenove) turmas, 591 (quinhentos e noventa e um) alunos, 33 (trinta e três) professores, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em período integral. A professora da disciplina de Química e o professor da disciplina de Física, que atuavam na escola no ano de 2013, e têm cargos efetivos como docentes do Estado de São Paulo, não se interessaram por continuar na escola diante da implantação do projeto da EPI. Os demais professores efetivos, que tinham prioridade para ingresso no primeiro ano, foram seduzidos pelas suas propostas.

As demais ocupações ficaram assim distribuídas no ano de 2014: 3 (três) gestores – Diretora, Vice Diretor, Coordenadora Geral Pedagógica –, além dos 3 (três) Coordenadores de Área, Gerente de Organização Escolar, 14 (quatorze) Agentes de Organização Escolar e 8 (oito) Agentes de Serviços Escolares, atendendo a duas modalidades de Ensino Integral: Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Ciclos II e III) e Ensino Médio.

No Plano de Gestão da escola (“GAMA”, 2014), caracteriza-se a escola em termos de localização e público atendido. Ela está localizada no bairro central da cidade, com minoria de alunos advindos de seu entorno, de modo que a maior parte é oriunda dos bairros adjacentes. A clientela se torna heterogênea, com nível social baixo, apresentando rendimento escolar insatisfatório, muitos com defasagem e

ausência de hábitos de estudos e de organização da vida escolar. Alguns com sérios problemas de saúde e de estrutura familiar e social, necessitando de acompanhamento dos órgãos públicos (Conselho Tutelar, CREAS, CRAS, Fundação Casa, Casa Abrigo, entre outros).

Os responsáveis pelos alunos também formam uma comunidade diversificada, muitos apresentam pouca ou nenhuma escolaridade, destituídos de uma estrutura básica de conhecimentos para poder auxiliar os filhos no processo de ensino-aprendizagem e a investir nos estudos.

Com relação aos recursos físicos, a escola conta com 22 (vinte e duas) salas de aula, sala da Direção, sala da Vice Direção, sala de professores, sala da secretaria, sala multiuso, sala de leitura, sala do ACESSA Escola, sala para Professor Coordenador, biblioteca, laboratório seco e molhado, laboratório de Ciências, laboratório de Informática (ACESSA Escola), auditório, almoxarifados, despensa, cozinha e refeitório com balcão térmico (recentemente remodelado para atender a Escola de Ensino Integral), sanitários para alunos (masculino e feminino), sanitário para administração e professores, sanitários para atender a acessibilidade, elevador, dois pátios (um no anexo), quadra poli esportiva coberta com vestiários e banheiros, área livre gramada e horta para enriquecimento da merenda escolar.

No período de 27 (vinte e sete) de agosto de 2013 a 31 (trinta e um) de janeiro de 2014 alguns espaços, como os laboratórios, sala de leitura, banheiros, cozinha e despensa, entre outros, passaram por reforma para atender aos parâmetros para a implantação da Escola de Ensino Médio de Período Integral. Até esse período já havia sido implantado o Ensino em Tempo Integral (ETI), direcionado ao Ensino Fundamental, mas foi com a adesão ao novo projeto de Ensino Integral, relacionado ao atendimento do Ensino Médio, que as mudanças foram profundas.

Os recursos técnicos e pedagógicos disponíveis fazem com que a escola esteja relativamente bem equipada, já que conta com 3 (três) aparelhos de televisão, 2 (dois) aparelhos de DVD, 2 (dois) retroprojetores de imagens e uma tela de projeção, 3 (três) notebooks, 24 (vinte e quatro) computadores instalados no laboratório de informática, 2 computadores com impressora e scanner para a sala dos professores e outros 10 (dez) computadores para uso exclusivo da secretaria, diretoria e coordenação, 2 (dois) aparelhos de som com acessórios e caixas acústicas, 3 câmeras fotográficas digitais, 1 (uma) balança, 1 (uma) filmadora, 1

(um) gravador, 3 (três) microscópios e outros materiais de laboratório. Há também uma biblioteca com aproximadamente 9.800 (nove mil e oitocentos) volumes e materiais pedagógicos específicos: jogos, material dourado, ábaco, blocos lógicos, enciclopédias, cd's, vídeos, entre outros. No entanto, as lousas digitais prometidas com o projeto de ensino integral, do qual se discorre a seguir, para as salas de aulas, não foram instaladas (“GAMA”, 2014).

No ano de 2014, então, a escola apresenta um currículo inovador, com disciplinas da base comum, integradas ao currículo base desenvolvido no ano de 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolvido, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a parte diversificada, que conta com Língua Estrangeira, Disciplina Eletiva, Práticas Experimentais e práticas de Ciências e Atividades Complementares, como Orientação de estudos, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Mundo de trabalho, além da implantação de clubes juvenis, motivando o educando na construção de seu projeto de vida.

4.2. Entrando em campo

A análise dos protocolos de observação e registro utilizados na coleta de dados da presente pesquisa, procedeu tendo em vista a questão central deste trabalho, o que envolveu a rotina de trabalho docente e a nova dinâmica de funcionamento da “Escola Gama”. Desse modo, procurou-se contemplar o que poderia auxiliar o alcance do objetivo de evidenciar como os atores respondiam às mudanças, concentrando-se nas observações: a rotina dos profissionais, o ambiente escolar, as atividades exigidas, as atividades executadas, as situações de interação dos trabalhadores entre si e dos trabalhadores com os alunos. Foi possível identificar elementos que evidenciaram o cotidiano da instituição educacional.

Os contatos iniciais com a Escola “Gama” tiveram início no 2º (segundo) semestre de 2012, mais especificamente no mês de novembro, quando a mesma recebeu a proposta da Diretoria de Ensino de José Bonifácio, representada na figura do Dirigente Regional, para aderir ao projeto Escola de Ensino Médio de Período Integral. As justificativas para o convite eram a estrutura física, a possibilidade que apresentava de ampliação da jornada escolar sem prejuízo da oferta de vagas e sua

localização estratégica, enquanto escola central, permitiria o alcance do entorno, vários bairros atendidos, com uma experiência inovadora. Quando a pesquisadora tomou ciência do convite, entrou em contato com a equipe gestora da escola, explicou a proposta desta pesquisa, a duração em que dar-se-ia e os métodos envolvidos.

No 2º (segundo) semestre do ano de 2013 foram realizadas 2 (duas) reuniões, das quais a pesquisadora participou, com a presença de professores e comunidade, no mês de outubro, conduzidas pelo Dirigente de Ensino. Na primeira delas, foram apresentadas as novidades, como a concepção do modelo pedagógico do projeto Escola de Ensino Médio de Período Integral, que está assentado sob 4 (quatro) princípios educativos fundamentais:

São estes os quatro princípios: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil. Na operacionalização desse modelo pedagógico a escola terá: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola (SÃO PAULO, 2011, p.13).

Foram destacadas, ainda, nessa primeira reunião com o Dirigente de Ensino, as vantagens do projeto de Ensino Médio de Período Integral. Utiliza-se a palavra “vantagens”, pois os pontos centrais ressaltados foram apenas nesse sentido, enfatizando a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente, que tivesse a possibilidade de realizar as suas potencialidades pessoais e sociais, através de um currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível. Além de destacar-se os benefícios para os professores, em se dedicar exclusivamente àquela escola, com incremento salarial.

Na primeira reunião, então, o dirigente de ensino salienta os ganhos que a escola e os jovens terão. O grande diferencial do modelo seria a oferta de condições para o aluno elaborar o seu “Projeto de vida”. O “Protagonismo Juvenil” é apontado como um dos princípios educativos que sustentam o modelo. As “Disciplinas Eletivas” são definidas como uma estratégia para ampliação do universo cultural do estudante. A “Tutoria” seria um processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o Projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de

recuperação, visando o nivelamento dos alunos, em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ademais da campanha realizada e dos possíveis ganhos de adesão ao projeto serem realçados nessa reunião, a pesquisadora nota que os professores ficam receosos, pois há casos de professores com 2 (dois) cargos naquela unidade e a impressão de manter-se ou não o noturno, complicava a situação funcional deles. Caso o ensino no período noturno se mantivesse, o que se daria por um tempo determinado, dado que a continuidade era proposta até a finalização das turmas que já haviam ingressado na escola (da 1ª [primeira] à 3ª [terceira] série do Ensino Médio), os professores ficariam com o cargo na escola, ou seja, não teriam o cargo encaminhado a outra unidade escolar. De modo que, quando essa fosse a única alternativa (diante da extinção do ensino noturno na escola “Gama”), os professores entrariam em desvantagem com relação aos professores que já se encontravam nessa escola.

Para esclarecer o exposto sobre a desvantagem dos professores com acúmulo de cargo, diante da possibilidade de continuar-se com o Ensino Médio noturno na escola de período integral, elaborou-se o seguinte quadro:

Quadro 10 - Tônica com a manutenção do ensino noturno na EPI

		2014	2015	2016	2017	2018
Escola “Gama”	Cargo 1	Período Integral EPI (Ensino Médio)	1ª série 2ª série 3ª série	1ª série 2ª série 3ª série	1ª série 2ª série 3ª série	1ª série 2ª série 3ª série
	Cargo 2	Período noturno (Ensino Médio)	2ª série 3ª série ✘	3ª série ✘	Mudança de sede dos professores com acúmulo de cargo	Posição desfavorecida na atribuição de aulas
		1ª série 2ª série 3ª série ✘			Pontuação zerada de tempo de casa	

Fonte: A autora.

Seria uma desvantagem de pelo menos os 3 (três anos) na classificação⁷⁹ para escolha de aulas no que se chama “tempo de casa” (sinônimo do destaque no texto que segue).

A classificação para atribuição de aulas leva em conta: situação funcional (titulares de cargo, professores estáveis e demais docentes servidores, na ordem respectivamente), habilitação (conferida pelo diploma do curso de licenciatura plena), tempo de serviço (compete à Secretaria da Educação fixar as ponderações que devem ser dadas *ao tempo de serviço prestado na unidade escolar*, no cargo ou função-atividade e no Magistério Oficial do Estado de São Paulo, no campo de atuação das aulas a serem atribuídas), e os títulos (certificados de aprovação em concurso público - específico das aulas e classes a serem atribuídas - e os diplomas de Mestre e Doutor), mantem-se como determinado na Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.

Com a continuidade do ensino no período noturno, os professores poderiam remover-se posteriormente, mas perderiam a possibilidade de fazer a prova do Programa de Valorização pelo Mérito, por exemplo, porque ao se removerem, perderiam o vínculo com a escola. Um dos critérios para se realizar a prova de mérito, conforme Lei Complementar (PLC) 29/2009, diz respeito à assiduidade e tempo de permanência numa mesma escola, além das notas mínimas na prova de avaliação anual aplicada pela Secretaria da Educação.

Cumprе salientar que no Ensino Médio de Período Integral os professores não têm vínculo, ela é independente, a sede deles é em outras escolas, conforme legislação que o regulamenta: art. 3º, § 1º, em que se afirma que *por designação*, preencherão os postos de trabalho de diretor de escola, vice-diretor; professor coordenador geral; professor coordenador por área de conhecimento e professor de Sala de Leitura. Designação essa que está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições de cada cargo (§ 4º) e pode cessar a qualquer momento, caso não estejam correspondendo à atuação específica do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012b, grifo nosso).

Considera-se a modalidade chamada de designação uma forma similar de contratação à estabelecida nas instituições privadas, baseada na ideia de resultado

⁷⁹ Os professores podem acompanhar a sua classificação no portal operacional desenvolvido para a integração das informações da unidade escolar: Gestão Dinâmica da Administração Escolar (GEDAE).

de eficiência e eficácia individuais, o que altera significativamente a lógica sobre a organização do trabalho docente e a possibilidade de organização coletiva como garantia de direitos, com alto controle sobre o mesmo e pressão sobre as escolas. Esse alto controle vai na contramão de um dos elementos essenciais para a construção da profissionalidade: a autonomia (OLIVEIRA E VIEIRA, 2014).

Essa nova modalidade de contratação no setor público aliada às demais mudanças de perfilamento com a lógica de trabalho privada, que partem do princípio da incapacidade do Estado, via garantia de estabilidade profissional, em promover o ensino de qualidade, coloca os docentes à frente do fracasso no ensino, desconsiderando as condições em que tais profissionais atuam. Essas sim que deveriam ser confrontadas (DUARTE e OLIVEIRA, 2014). Ao analisar a educação básica em Pernambuco, Oliveira afirma que a responsabilização e cobrança sobre os docentes em relação aos índices de desempenho, podem ser causadores de sofrimento profissional entre eles, dada a constatação de afastamento do trabalho por esses fatores ou relacionados a eles (OLIVEIRA E VIEIRA, 2014).

O Diretor de Ensino esclareceu (como prevê a legislação que regulamenta a EPI) que, no ano de implantação do projeto, a prioridade seria dos professores que ali já lecionavam, entrariam na Faixa 1, a partir do processo de entrevista, inerente ao projeto, pelo qual os docentes que pretendessem continuar na escola passariam. Os professores, então, passariam por designação após processo seletivo – entrevista, realizado pela Diretoria de Ensino, para atuar no programa Ensino Integral.

A reunião se encerrou indefinida quanto à adesão da escola ao projeto, pois a questão da continuidade ou interrupção do ensino noturno ficou de ser averiguada pelo dirigente, que insistia em mantê-lo, decisão que não agradava aos professores.

No artigo 2º da LC nº 1191/2012 se prevê que as unidades escolares do Programa Ensino Integral que possuam o ensino noturno, ou projeto aos finais de semana, poderão, contar com um vice-diretor de escola e/ou um professor coordenador, não integrantes do Regime de Dedicção Plena e Integral, que atuarão como responsáveis por essas atividades. Poderia ocorrer, então, com a escola, caso a escola se mantivesse em funcionamento nos três turnos.

Na segunda reunião, que também contou com a presença do Diretor de Ensino, resolveu-se pela interrupção do ensino noturno, conforme os professores reivindicaram. De modo que todos (com uma exceção descrita abaixo) tiveram os

cargos encaminhados para nova sede em outras escolas (os titulares de cargo via remoção *ex officio*, conforme Lei Complementar nº 1.191/2012, artigo 3º, §6º), a unidade mais próxima que tivesse vaga, conforme pontuação. Lembrando que a escola “Gama” não seria mais sede de nenhum cargo. Assim, não foram prejudicados na inscrição para a prova do “Programa de Valorização pelo Mérito”, que exige como critério de participação para submeter-se à avaliação escrita, o tempo de atuação contínuo de pelo menos quatro anos na mesma unidade e assiduidade⁸⁰, e evitaram o prejuízo futuro da pontuação na classificação (tempo de casa) para a escolha de aulas na nova sede escolar.

Apenas 1 (uma) professora se removeu, algo a que os titulares de cargo (efetivos) têm direito, mudando a sede de seu cargo para outra Diretoria de Ensino. A remoção pode processar-se por concurso de títulos, por permuta ou por união de cônjuges. O artigo 35 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, com redação dada pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013, esclarece que a remoção de docentes poderá efetivar-se pela jornada de trabalho em que o professor esteja incluído ou por qualquer uma das Jornadas de Trabalho Docente previstas para a classe, exceto a Jornada Reduzida de Trabalho Docente. As vagas que vão para o concurso de remoção são classificadas em iniciais e potenciais. A vaga inicial é aquela existente na escola, fixada pela Secretaria da Educação; a vaga potencial é aquela resultante de atribuição de vagas durante o concurso, ou seja, vagas que aparecem em decorrência da remoção de outro docente.

Na cidade interiorana, houve certa polêmica sobre a implantação da Escola de Ensino Médio de Período Integral na escola “Gama”, porque o projeto afetaria também outras escolas do município. Assim, houve certa resistência de outras escolas da cidade, que estavam nas redondezas da escola “Gama”, em receber enquanto sede os cargos dos professores. A linha de raciocínio que se seguia era de que em anos posteriores, caso saíssem do projeto da EPI, professores com maior pontuação, poderiam assumir seus cargos e alterar toda a configuração da classificação das escolas, prejudicando professores que atuavam “na casa”. Mas, de modo mais imediato, o rechaço era com professores que não fossem participar do projeto da Escola Estadual de Período Integral, um dos professores que não se

⁸⁰ Os docentes promovidos devem esperar um intervalo mínimo de 3 (três) anos para concorrer em novo processo.

interessou por participar do projeto foi remanejado para atuar em outra escola estadual do município (a outra que não se interessou foi removida, como esclarecido), os professores que tinham acúmulo de cargo e atuavam no ensino noturno, bem como uma das coordenadoras do ano anterior ao início do projeto (2013)⁸¹.

Vale lembrar que os professores que ministravam aulas livres ou em substituição na escola “Gama” antes do início da EPI, admitidos com base na Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974, também foram dispensados, mas não se os considera como parte da preocupação das escolas do entorno, dado que já são a última categoria na escolha de classes/aulas, a prioridade é dos titulares de cargo provido mediante concurso.

A agitação nas escolas estaduais, no termo seja incluída a insegurança por parte sobretudo dos professores, do município se deram, então, pelo receio sobre a possibilidade de alteração significativa em seus corpos docentes e pelas prováveis mudanças na classificação da pontuação, para fins de atribuição de classes e aulas (podendo ir à escola professores externos com maior pontuação do que os que ali estavam, o que alteraria a escolha das salas e a quantidade de aulas disponíveis).

Supõe-se que a resistência se dava mais pelos rumores de como dar-se-iam as mudanças, pois a resistência aparentemente foi extinguindo-se a partir do 2º (segundo) semestre de 2014 e no decorrer do ano de 2015. Primeiro porque as mudanças não foram tão grandes para as escolas que não receberam o projeto (pelo menos até o ano de 2016, pois boa parte dos professores se mantiveram designados na “Gama”), em segundo lugar, porque nas escolas estaduais, já há uma relativa rotatividade de docentes.

A intervenção contínua da pesquisadora (semanal), por meio da observação, no campo se iniciou no 1º (primeiro) semestre de 2014, junto com o início das mudanças que o *paradigma contemporâneo de educação integral* exigia da escola. Utiliza-se o termo em destaque considerando a educação integral, não como ação inovadora, pois viu-se no início do capítulo que as discussões sobre ela na

⁸¹ A coordenadora do Ensino Médio (que atuava nessa função na escola “Gama” há cerca de 8 anos) não teve a possibilidade de participar do projeto, pois não estava em sala de aula quando a adesão ao projeto foi assinada, ocorreu que ela entrou na classificação, mas na faixa 2 e quem estava em sala de aula entrou na faixa 1, estes absorveram todo o quadro de aulas que a escola dispunha para funcionar.

educação brasileira não são recentes, enquanto “política que vem se ampliando no Brasil nos últimos anos” (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014, p.38).

Em 1º de janeiro de 2014, os professores da escola receberam um treinamento com a supervisora responsável pela função de capacitadora da Diretoria de Ensino, designada especificamente para o Ensino Integral. Nesse treinamento, foram passadas orientações quanto ao funcionamento da escola, projetos e parte burocrática.

Os professores obtiveram os resultados da sua classificação nas entrevistas realizadas para o projeto, realizadas no mês de dezembro de 2013 na Diretoria de Ensino Regional a qual a escola pertence. Lembra-se que a gestão também passou pelo processo de entrevista. Posteriormente, houve a eleição dos coordenadores de área, que se candidataram para serem escolhidos pelos pares, mediante inscrição dos candidatos e processo de votação.

Os Professores Coordenadores de Área (PCAs) são uma novidade no modelo da EPI, devendo candidatar-se para que os pares os elejam para ocupar essa função. Eles devem dedicar parte de sua carga horária também a atividades docentes, ministrando aulas de disciplinas para as quais seja habilitado, de acordo com o disposto na legislação concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas da Secretaria de Educação e substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração. Assim, ao longo da carga horária cumprida como docente (20 [vinte] horas)⁸², com aulas “atribuídas”, o PCA incorpora as atribuições de docência somadas às desempenhadas como coordenador pedagógico em 20 (vinte) horas de sua jornada (SÃO PAULO, 2012, art. 3º).

As aulas tiveram início em 20 (vinte) de janeiro de 2014 (dois mil e quatorze), com um corpo docente e gestor pouco modificados com relação ao ano anterior (lembrando: dois professores não quiseram participar do projeto e a coordenadora do Ensino Médio anterior não conseguiu ser incorporada). A atuação geral da escola se dá completamente no Ensino Integral, seja no Ensino Fundamental ou Médio e sem funcionamento do período noturno. Foram formadas 15 (quinze) classes de Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, assim distribuídas: 3 (três) de 6º (sexto) ano, 3 (três) de 7º (sétimo) ano, 4 (quatro) de 8º (oitavo) ano, 5 (cinco) de 8ª (oitava) série

⁸² Que equivale a 48 (quarenta e oito) aulas, de 50 min., como esclarecido no capítulo 2 desta pesquisa.

e 4 (quatro) classes de Ensino Médio, sendo 2 (duas) de 1ª (primeira) série, 1 (uma) de 2ª (segunda) série e 1 (uma) de 3ª (terceira) série.

O horário de funcionamento da escola de Tempo Ensino Integral está assim disposto: entrada as 07:00 (sete) horas, intervalo para o lanche de 20 (vinte) minutos, das 09h30min. (nove horas e trinta minutos) às 09h50min. (nove horas e cinquenta minutos), o tempo destinado ao almoço é de 1 (uma) hora, das 12h20min. (doze horas e vinte minutos) às 13h20min. (treze horas e vinte minutos) A saída do Ensino Fundamental dá-se às 15h10min (quinze horas e dez minutos) e do Ensino Médio às 16 (dezesesseis) horas.

Um dos aspectos mais adequados na nova escola é o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), pois a carga horária distribuída em escolas diferentes era, ou ainda é para a maior parte dos educadores do Estado, um problema para o desenvolvimento do vínculo com a escola e um entrave para condições melhores de trabalho, o que influencia diretamente no aspecto pedagógico. Para complementar a renda, e denunciando a inadequação da remuneração, muitos professores da rede estadual complementam suas jornadas, assim, cabe lembrar que, no Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, com redação dada pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013, prevê que os docentes possam acumular 2 (dois) cargos docentes ou 1 (um) cargo de suporte pedagógico com outro docente, ou, ainda, assumir aulas a título de carga suplementar de trabalho até que a carga total não ultrapasse 65 (sessenta e cinco) horas semanais.

Assim, o tempo de dedicação dos profissionais em um local de trabalho específico, com uma jornada que respeite sua condição humana, é importante fator para que se melhorem as condições de trabalho, o que reverbera, aliado a outros fatores, no desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. O tempo destinado ao aprimoramento da formação dos profissionais, a discussão sobre melhores estratégias de ensino e recuperação da aprendizagem dos alunos apenas é possível, na concepção deste trabalho, com o estabelecimento do regime de dedicação exclusiva do docente. Claro que tal regime deve estar aliado a um projeto que estimula o contínuo estudo do professor, pois não adianta estabelecer-lo junto a uma jornada excedente de interação direta com os alunos, pois cai na ideia do “super-herói” docente, que de tudo dá conta.

Como apresentado anteriormente, o plano de carreira docente paulista estabeleceu 2 (duas) modalidades de hora de trabalho pedagógico: aquela que deve

ser cumprida na escola para a realização de reuniões, de outras atividades pedagógicas, de estudos e de atendimento a pais de alunos; e as que devem ser cumpridas em local de livre escolha do docente destinadas à preparação de aulas e à avaliação do desempenho escolar dos alunos (SÃO PAULO, 1997, art. 13).

As reuniões de ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e ATPAs (Aulas de Trabalho Pedagógico da Área) estão relacionadas junto à primeira modalidade. Na escola “Gama”, as ATPCs são realizadas com a equipe de professores e gestores, enquanto as ATPAs se destinam aos Professores Coordenadores de Área (PCAs). Elas aconteciam no auditório da escola “Gama”, cujo espaço era mais adequado para comportar o número de professores.

No ano de 2014, a pesquisadora teve a oportunidade de participar das reuniões de ATPC, que desenvolviam-se às sextas-feiras. Acompanhá-las foi importante para abarcar uma das dimensões da carreira docente: a formação continuada, de modo a verificar como se desenvolvia no projeto de escola de Ensino Médio. Nesse ano, as reuniões acompanhadas estavam bastante voltadas a estudar as premissas do novo modelo de Ensino Integral, afinal, era um projeto novo e com forte apelo ao envolvimento de todos em seus princípios:

[...] a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe como **Missão**, para as Escolas de Ensino Integral “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (SÃO PAULO, 2011, p.35, grifo do documento).

Então, os professores eram conduzidos a se dedicarem bastante ao estudo dos documentos e novos procedimentos a ele relacionados, como entender o que se espera do Guia de Aprendizagem (a ser elaborados no início de cada semestre pelos professores, com vistas a orientar o processo de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas dos professores), bem como a tentar solucionar juntos dúvidas que emergiam da prática, por exemplo, como lidar com a discrepância de escolha, por parte dos alunos, em algumas Disciplinas Eletivas, em detrimento de outras. Com relação a essa distribuição, um dos PCAs explicou à pesquisadora, em conversa informal, oriunda em um dos momentos de observação, que procediam da seguinte maneira: na eleição, os alunos indicam a opção por 3

(três) disciplinas que lhes interessaram, assim, para distribuir 30 (trinta) alunos por disciplina (sempre que possível) homoganeamente, atende-se à primeira opção dos alunos sempre que possível, se não, passa-se às opções posteriores. Se ocorrer de faltarem alunos para determinadas Disciplinas Eletivas com menos votos, elas dão sequência com essa quantidade de alunos, mas caso a escola receba novas matrículas (como já aconteceu na escola), os alunos ocupam essas vagas, perdem, assim, a sua opção de escolha por não estarem na data de votação.

Já em 2015, a pesquisadora acompanhou as reuniões de ATPC relativas ao 2º semestre, que se mantiveram produtivas como espaço de formação e estavam voltadas mais predominantemente à atualização e aprofundamento dos conhecimentos profissionais e dos conteúdos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Isto é, notou-se que o esforço era em buscar formas de fortalecer, de fato, a formação pedagógica. O que é adequado para o que se espera de um momento voltado ao trabalho pedagógico coletivo.

As reuniões de ATPCs se desenvolvem em um período de 1 (uma) aula de 50 (cinquenta) minutos, às quintas-feiras das 15h10min às 16h e de sexta-feira das 7h50min às 9h30min., em estrutura correspondente às estabelecidas nas demais escolas do Estado de São Paulo, que não funcionam no modelo integral. Já os ATPAs são uma exclusividade do modelo de Ensino Médio integral, estando organizados da seguinte maneira: os professores da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias reúnem-se às segundas feiras, os de Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias às terças feiras e os de Ciências Humanas e suas Tecnologias às quartas feiras, sempre com início às 15h10min e término às 16h.

Esse espaço é muito promissor dentro do ambiente escolar, pois possibilita a formação continuada aos educadores, por meio da reflexão teórica sobre a prática pedagógica, a observação e análise de problemas e soluções, as trocas de experiências acumuladas e de materiais e atividades diversificadas entre os professores, criando e articulando metas e ações no desenvolvimento pleno na proposta educacional da escola.

Na primeira semana do ano letivo escolar, as aulas em atividade com alunos iniciaram mais especificamente no dia 10 de fevereiro de 2014⁸³, os alunos foram recepcionados por alunos de outras escolas de tempo integral da região do interior

⁸³ Conforme Resolução SE nº 87, de 20/12/2013.

paulista, como se prevê no projeto de Ensino Médio em Período Integral que: os jovens apresentem aos novos estudantes a equipe escolar, os ambientes da escola e os fundamentos do modelo, que se fortaleça a comunicação feita por jovens para jovens, em um evento denominado de “Acolhimento – Varal dos Sonhos”, uma estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu Projeto de vida, como estabelecem “As Diretrizes do Programa Ensino Integral”:

[...] o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2011, p.12, grifo nosso).

No ano de 2014, como dito, foi realizado com alunos de outras escolas de ensino integral na escola “Gama”, já no ano de 2015 foi realizado pelos alunos da própria “Gama”, que acolheram os novos estudantes que chegavam ao Ensino Médio de Período Integral.

Estava previsto para o ano de 2014 esse “Acolhimento”, em que os alunos de outras escolas que já funcionavam em tempo integral (de cidades vizinhas e Diretorias de Ensino diferentes) fossem recebidos na escola “Gama” para protagoniza-lo, no entanto, foram necessárias adaptações. Essas adaptações que comprovam a necessidade de realizar os estudos de caso, como meio de olhar para as políticas públicas trazendo uma reflexão acerca da realidade em que se desenvolvem. A verba para hospedar os alunos de fora não chegou, ficando os mesmo nas dependências da escola “Gama” (cogitou-se hospedá-los na casa dos próprios professores, o que se mostrou inviável à equipe). Apesar dos percalços, o evento teve um bom andamento com dinâmicas, apresentação de danças e brincadeiras.

Houve uma reunião com os pais dos alunos, antes da implantação do projeto, no 2º semestre do ano de 2013, para esclarecimento a respeito do que se chama em determinados momentos deste texto de nova escola ou novo Ensino Médio em sentido figurado, já que é um projeto implementado em algumas escolas do Estado de São Paulo, mas que propõe alterações significativas para o trabalho docente e para o currículo pedagógico dessa etapa educacional. O auditório ficou lotado, com a presença maciça dos pais ou responsáveis, o auditório, que tem capacidade para

180 (cento e oitenta) pessoas sentadas em seus assentos de madeira interconectados, estava completamente ocupado e foi necessário complementar com cadeiras avulsas. A reunião era necessária e aguardada pela comunidade, afinal, muita coisa se modificaria no funcionamento da escola, sendo a reunião de suma importância.

Para uma escola que se propõe a desenvolver o Protagonismo Juvenil, definido pelo documento que apresenta o modelo pedagógico e o modelo de gestão no Programa Ensino Integral de São Paulo como “processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades” (SÃO PAULO, 2011, p.15) , a atuação do Grêmio Estudantil deve ser incentivada, já que é o órgão de representação da organização dos estudantes dentro da escola e possibilita a exposição de ideias, reivindicações e anseios dos alunos de maneira organizada e democrática. Ou seja, o Grêmio Estudantil deve ser visto como um veículo de formação para a cidadania e espaço de desenvolvimento social dos educandos.

Na escola “Gama” houve a divulgação, eleição e posse para a composição de um novo mandato de um ano do Grêmio Estudantil. Em 25 (vinte e cinco) de fevereiro de 2014 foi aberto espaço para a divulgação sobre o Grêmio, composição das chapas e entrega de propostas. Posteriormente, houve um período de uma semana destinado à divulgação e campanha eleitoral das 2 (duas) chapas inscritas. No dia 13 (treze) de março do mesmo ano, houve a votação para escolha de uma das chapas. No dia seguinte, 14 (quatorze) de março, foi realizada a apuração dos votos das chapas que participaram da eleição e no dia 2 (dois) do mês de maio de 2014, foi dada posse para a Equipe vencedora. O processo foi considerado bastante adequado, pois verdadeiramente houve espaço para que os estudantes se articulassem e depois atuassem na escola. De modo que, no período em que a pesquisadora esteve em campo, o Grêmio realmente consistiu em entidade autônoma representativa dos interesses dos estudantes, cumprindo sua existência e efetivação, conforme a Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985, regulamentada para o Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

No dia 09 (nove) de abril de 2014, conforme calendário escolar, ocorreu o “Dia D”, destinado a autoavaliação, faz parte do Ensino Integral como um de seus planos de ação. Nesse dia, então, foi realizada a autoavaliação da escola “Gama”, com a participação de professores, alunos e pais, para colher informações de como

estava seu andamento, que ajudariam na elaboração do “Plano de Ação”, desdobrado em documentos com os objetivos de ação elaborados por todos os profissionais, conjuntamente, falar-se-á mais sobre ele adiante. O dia foi bastante produtivo nesse sentido e possibilitou a aproximação dos pais com a escola, um dos pilares centrais do projeto.

A Escola de Ensino Médio de Período Integral utiliza a metodologia do ciclo PDCA, também conhecido como Ciclo de Shewhart ou Ciclo de Deming, o termo não é recente e advém do âmbito administrativo, sendo uma ferramenta de gestão utilizada em empresas, com o objetivo anunciado de melhoria contínua, foi introduzido no Japão por Deming após a 2ª guerra, tendo sido idealizado por Shewhart na década de 1920 (XAVIER et al, 2005).

Esse ciclo é parte das ferramentas da Gestão da Qualidade Total na Educação, que estiveram em pauta nos anos 1990 como modelo para a administração pública no estado de São Paulo. A utilização do ciclo na Escola de Ensino Médio de Período Integral mostra uma revisitação ao modelo de qualidade das indústrias e ramo de serviços privados. Os princípios centrais do ciclo são: planejamento (planejar), que deve ter o compromisso de todos na escola, mas deve corresponder à liderança; atuação (fazer), diz respeito à execução propriamente dita dos planos pelos indivíduos da comunidade escolar; avaliação (checar), devem ser elaborados e publicados relatórios que divulguem resultados; ação (agir), por meio da qual se premia, informa mudanças, entre outros (RAMOS, 1994).

Figura 5 - Ferramenta de gestão Ciclo PDCA



Fonte: Periard (2011).

Com base na lógica de gestão empresarial aplicada à gestão escolar, a Escola de Ensino Médio de Período Integral tem como instrumentos de planejamento: o “Plano de Ação” que explicita a identidade da escola e sua visão de futuro, o “Programa de Ação”, o “Guia de Aprendizagem”, a “Agenda Bimestral” e a “Agenda do Profissional”, bem como, o “Plano de Gestão Quadrienal” e a “Proposta Pedagógica”. Essa lógica de gestão escolar oportunizaria as condições adequadas para o desenvolvimento do modelo pedagógico proposto, dentro de um processo de controle da qualidade (SÃO PAULO, 2012a). Qualidade relacionada à forma de gestão aplicada em empresas privadas, ou seja, em torno da Gestão da Qualidade Total, definida por Mezomo (1999, p.132), um de seus defensores para que seja adotada na educação, como “[...] uma filosofia de administração e uma metodologia de trabalho. É uma ruptura do pensamento tradicional. É um pensamento de ‘nova geração’”.

Para Mezomo (1999, p.124), é importante levar à educação a noção de atendimento ao cliente para otimizar seus resultados, já que o binômio “[...] ‘fornecedor-cliente’ é um dos aspectos fundamentais do processo de melhoria da qualidade em qualquer organização, inclusive em todos os níveis da escola. E ela, por sua vez, está vinculado ao método de gestão utilizado”.

Um dos documentos que estruturam o planejamento na EPI é o “Plano de Ação”, apontado, pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, como o documento norteador das ações da gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor de Escola da unidade, as premissas do modelo, a partir das quais são propostos, para o ano letivo vigente, objetivos, prioridades, resultados esperados, indicadores de resultado e de processo, periodicidade ou data da apuração dos indicadores, metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e ações recomendadas.

Esse documento detalha o percurso a ser seguido pela comunidade escolar e vivenciado nas estratégias e ações por ela propostas, a fim de que alcancem os objetivos, prioridades, resultados esperados e metas do ano, medidos nos seus indicadores de processo e de resultado. Caso não atinjam as metas, os profissionais da escola são punidos (assim como os das demais escolas da rede estadual paulista) diretamente não recebendo o *bônus* salarial, que seria a personificação do reconhecimento do “esforço” realizado. Hypólito (2010, p.1348) critica a introdução

do pagamento por performance, pois considera que a tendência é de que se materialize “[...] uma competição desenfreada pelo bom desempenho, como se fora uma competição para quem ganha mais no mercado. A possibilidade de um trabalho coletivo, que tenha como critério o entorno escolar e os profissionais envolvidos, fica comprometida”.

No entanto, na escola “Gama”, tratava-se mais do que o reconhecimento que viria em forma de dinheiro, a pesquisadora sentia uma cobrança (na ausência de uma palavra mais adequada empregar-se-á:) psicológica da gestão da escola, que, por sua vez, era cobrada pela Diretoria de Ensino, pois não havia a possibilidade do novo modelo falhar nos resultados quantitativos esperados. Afinal, ali estavam pessoas selecionadas e que ganhavam mais do que os demais docentes da rede, a falha seria atribuída a eles, eles teriam fracassado, jamais o modelo exaustivo, pouco pensado, com avaliação inadequada para constatar avanço na aprendizagem. Estratégia impecável parte das denominadas pedagogias invisíveis de gerenciamento que, segundo Ball (2005, p. 545): “[...] por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, ‘ampliam’ o que pode ser controlado na esfera administrativa”.

Sobre a distribuição de tarefas, o diretor é responsável na escola pela elaboração do Plano de Ação, coletivamente com a comunidade escolar. Também é o responsável pela sua gestão efetiva. O professor coordenador geral é o principal responsável pela implementação das estratégias, ações e metas relacionadas à excelência acadêmica, pela consolidação de indicadores da escola em apoio às decisões a serem encaminhadas pelo diretor. O vice-diretor é responsável, com apoio do professor coordenador geral, pelo acompanhamento dos projetos de vida dos alunos, pela mediação escolar e pelas atividades administrativas em geral da escola. Os professores coordenadores de áreas são os principais responsáveis pelas disciplinas Base Nacional Comum, em suas respectivas áreas de conhecimento. Os professores são os responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos alunos em suas disciplinas da base nacional comum, bem como as disciplinas da parte diversificada, com vistas ao cumprimento do estabelecido no Plano de Ação (SÃO PAULO, 2012b).

O Clube Juvenil também é parte da metodologia utilizada no Programa Ensino Médio de Período Integral, destinado a possibilitar o protagonismo juvenil, de modo que são organizados para atender aos interesses dos alunos. O líder de cada Clube

Juvenil é responsável pelo funcionamento do seu clube, apoiado, regulado, coordenado e monitorado pela Diretora da escola. Quando os professores estão reunidos em ATPC, às sextas-feiras, a Diretora da escola “Gama” vai com os alunos à quadra de esportes e outros espaços da escola, onde os alunos desenvolvem as atividades relacionadas ao Clube. No dia 14 (quatorze) de fevereiro de 2014, foi realizada a eleição direta por aclamação, a divulgação dos clubes e seus respectivos associados. Os 17 (dezesete) clubes juvenis ficaram assim definidos: “Dança Street e K. Pop (dança de rua e coreana), “Dança Axé”, “Estudos para vestibulares, ENEM e Olimpíadas”, “Futsal Ensino Médio”, “Futsal II”, “Clube do Relaxamento”, “Artes Visuais e Manuais”, “Clube Incentivo Jovem”, “Clube da Bola Queimada”, “Clube da Moda”, “Clube da Culinária”, “Clube Desenho e Arte”, “Agenda 21 – Horta Sustentável”, “Tênis de Mesa”, “Basquete”, “Arte Circense e Jogos Educativos” e “Futebol de Grama”. Os Clubes são propostos e gerenciados pelos próprios alunos, que devem escolher um deles para associar-se.

Nota-se, então, que a diretoria escolar também ganha nova função na EPI, esse é um mecanismo voltado para a aproximação da gestão com os alunos, pelo menos no período de 50 (cinquenta) minutos semanais. De fato, há uma aproximação dos alunos com a diretora na escola “Gama”, alguns a abraçam no corredor, vão à sala cumprimentá-la, entre outras demonstrações de afeto.

As Disciplinas Eletivas são definidas como estratégia para ampliação do universo cultural do estudante e são escolhidas por ele. Desse modo, realizou-se a votação, por meio do voto direto, para as Disciplinas Eletivas em 28 (vinte e oito) de fevereiro de 2014, as mesmas são elaboradas pelos professores (que deveriam organizá-las com outros pares, ao mínimo em duplas), assim, são responsáveis o Professor Coordenador Geral na escola e os professores nas suas respectivas disciplinas.

A ideia passada pela Coordenadora Geral aos professores é a de que a disciplina eletiva fosse elaborada, levando em consideração o diagnóstico das produções realizadas pelos alunos no “Acolhimento – Varal dos Sonhos”, realizada no início do ano, cujo objetivo era contribuir para a elaboração do Projeto de Vida desses. No Ensino Médio, 23 (vinte e três) alunos apontaram a vontade de seguirem as carreiras de médico, psicólogo, veterinário, 14 (quatorze) alunos as de engenheiro e técnico em informática, 15 (quinze) alunos gostariam de ser

empresários, advogados, bombeiros, economistas e 19 (dezenove) alunos disseram se interessar pelas áreas de esportes, artes e turismo.

Vale destacar uma reunião de ATPC realizada ainda no 1º (primeiro) semestre do ano de início do projeto Ensino Médio em Período Integral, ministrada pelos Professores Coordenadores de Área, pois a Coordenadora Geral estava em reunião na Diretoria de Ensino. A pauta central da reunião era orientar os professores a elaborar as propostas de suas Disciplinas Eletivas, posteriormente eles deveriam articular-se com os pares e apresentá-las por escrito.

Nessa reunião, os professores estavam bastante agitados e reclamavam em diversos momentos da reunião aos PCAs, ou em conversas paralelas entre si, sobre o excesso de compromissos e cobranças que recebiam, que aquilo “não era humano” (ouvido pela pesquisadora em momento de observação). Os professores estavam naquele momento tateando as obrigações do novo modelo de escola e se sentiram mais a vontade para expressar o espanto em uma reunião ministrada pelos PCAs, pois a impressão da pesquisadora é a de que se a Coordenadora Geral conduzisse a reunião, ela não seria tão excitada, devido a sua postura assente. No período final da reunião, uma das professoras saiu visivelmente alterada do auditório, tecendo reclamações, e todos os outros compartilhavam de uma espécie de estafa coletiva em função das muitas tarefas a serem cumpridas e cobranças impostas sobre as mesmas. Nesse momento, a reflexão foi sobre a “a escola performática, que se disseminou nos últimos anos e ainda apresenta grande força na rede paulista”, que não considera as condições de trabalho dos professores (FERNANDES, 2010, p.97).

No 2º (segundo) semestre do ano de 2015, os professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que envolve as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História, estavam sobrecarregados, pois uma das professoras da área apresentou afastamentos consecutivos por motivo de saúde. Por ser uma professora com um histórico de ausência por motivos variados (ainda assim foi considerada apta para participar do projeto) e diante da falta de clareza sobre que enfermidade a acometia, o clima na escola foi de uma espécie de revolta, pela falta de preocupação com o acúmulo de trabalho gerado aos outros. A regra estabelecida para o Ensino Médio de Período Integral é de que não haja substituição de professores oriundos de fora da escola e de outra área de conhecimento com relação às aulas a serem ministradas.

Portanto, em uma situação de desfalque, como a que se deu na “Gama”, as aulas devem ser redistribuídas entre os professores daquela área de conhecimento, eles têm 4 (quatro) aulas à disposição da escola para substituição de aulas, na hipótese de não ser mais possível fazê-la dentre eles, o PCA também assume as aulas. Foi o que ocorreu porque a área reclamava a defasagem de 1 (um) professor mesmo antes da professora em questão afastar-se, assim, tanto os professores quanto o PCA ficaram com um número maior de aulas de interação direta com os alunos. A crença de todos era a de que a essa professora seria desligada no projeto quando retornasse, o que realmente aconteceu em 2016, como a pesquisadora certificou junto à equipe gestora da escola “Gama”, pois sua nota na avaliação 360° (trezentos e sessenta graus) foi baixa. Sobre a avaliação, discorrer-se-á mais adiante.

Vale retomar-se a legislação para verificar as incumbências legais estabelecidas aos professores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, a de elaboração das Disciplinas Eletivas estaria dentre as atividades da parte diversificada do currículo:

- I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; (NR)
 - II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas;
 - III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares;
 - IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei;
 - V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola;
 - VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos;
 - VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;
 - VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas;
 - IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área;
 - X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;
 - XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.
- Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica (Incluído pela Lei

Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012) (SÃO PAULO, 2012b).

De fato, as atribuições são mais numerosas do que as do professor do Ensino Regular do Estado, a exemplo da inserção das funções inéditas discriminadas nos itens VI, XI. Ficou claro, na reunião descrita, que os professores passavam por um processo de adaptação às novidades do modelo educacional. De modo que pesquisadora a considerou emblemática como uma desconstrução “do canto da sereia”, somos o novo projeto apenas ter aspectos positivos e benéficos para os docentes.

Posteriormente, foram entregues as propostas e foi divulgada a lista com as Disciplinas Eletivas, que ficaram assim distribuídas no primeiro semestre: “Jovem historiador em ação”, “Cosméticos e Gastronomia empresarial”, “Meu lugar no mundo”, “Teatro: a escolha é sua... e... abram-se as cortinas”, “Corpo em movimento”, “Imagens e formas da natureza na Grotta”, “Robótica”, “Patrulha solidária”, “Do luxo ao lixo”, “Aprendendo língua estrangeira cantando”, “Sustentabilidade”, “Aprender espanhol a través de la musicalidad”, “Copa do mundo – danças típicas dos países”.

No ano de 2015 as disciplinas estavam organizadas com os títulos: “Cultura brasileira”, “Sustentabilidade”, “Jornalismo”, “O mundo colorido”, “Futebol em movimento”, “Sarau literário”, “Moda”, “Teatro”, “Dobradura”, “Empreendedorismo Jornalismo, Administração e Trabalho”, “Plantas medicinais”, “Gastronomia”, “O mundo colorido” e “Pequenos empreendedores”.

As reuniões de ATPC são uma excelente oportunidade das escolas realizarem a formação em serviço, como dito, pois é o espaço em que os professores estão todos reunidos⁸⁴ e podem compartilhar suas experiências, seus saberes, aprimorando suas competências profissionais “[...] que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

Por meio do Comunicado CGEB/CGRH de 27 de fevereiro de 2014, os órgãos de administração estadual do Estado de São Paulo determinaram, em caráter excepcional e com o intuito de compatibilizar situações de acúmulo de

⁸⁴ Há escolas em outros municípios do Estado de São Paulo em que há incompatibilidade para que se reúna todo o corpo docente, em função dos horários diversificados dos profissionais, mas não é o caso da Escola de Ensino Médio de Período Integral.

cargos/funções, que “1 (uma) aula, no mínimo, deverá ser cumprida de forma coletiva, podendo as demais reuniões serem distribuídas em até dois dias semanais e ser organizadas, ouvida a coordenação pedagógica, por segmento/área de conhecimentos ou disciplina” (SÃO PAULO, 2014b).

Do modo como está proposto atualmente, o ATPC não é um espaço exclusivamente dedicado à formação, sua finalidade é a de estimular o desenvolvimento das atividades coletivas na unidade escolar, mas há escolas, nas quais a pesquisadora já trabalhou, em que se observou que o espaço é preenchido inadequadamente com assuntos burocráticos ou sem condução adequada do coordenador, que, muitas vezes, tem maneiras equivocadas de conceber a formação docente. Não é o caso da escola “Gama”, em que os coordenadores, tanto a Coordenadora Geral, quanto os Professores Coordenadores de Área, visam utilizá-lo como momento de estudo ou de discussão acerca do trabalho pedagógico empreendido, conforme notou a pesquisadora ao longo do ano de 2014 e no 2º semestre de 2015.

A escola “Gama” desenvolve dentro da instituição alguns projetos propostos pelo Governo do Estado de São Paulo. Um deles é o ACESSA ESCOLA, programa desenvolvido pelas Secretarias de Estado da Educação e de Gestão Pública, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, com a finalidade de promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. A escola conta com uma sala informatizada com 24 (vinte e quatro) computadores e 2 (dois) estagiários em 2014, no ano de 2015 havia 1 (um) estagiário. Esse é um bom projeto, no entanto, a manutenção dos computadores segue uma logística pouco funcional, então, acontece de alguns ficarem sem funcionar por algum tempo.

Outro projeto de que a escola participa se chama Programa de Implementação de Projetos Descentralizados nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental e Médio – Prodesc, que tem a finalidade de destinação de recursos financeiros para que as equipes escolares possam elaborar projetos que ampliem, enriqueçam e aprofundem temas em estudo. A aplicabilidade dos recursos financeiros oriundos do programa é destinada para a aquisição de material de consumo, contratações de pequenos serviços e transporte para a viabilização de projetos que contenham uma pesquisa de campo, prevista em seu projeto básico.

O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do programa é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico. O Projeto Ensino Inovador foi planejado na escola “Gama” para o biênio 2013- 2014, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 5 (cinco) macrocampos⁸⁵: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

O projeto “Lugares de Aprender- Escola Sai da Escola” também é desenvolvido na escola em análise, seu objetivo é o de promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques, como atividade articulada ao desenvolvimento do currículo, e foi concebido em acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, observando as orientações pedagógicas da Coordenadoria de Gestão de Educação Básica - CGEB.

Os professores receberam orientações por meio de material de apoio pedagógico, denominado Subsídios para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos, depois apresentaram uma sequência de atividades para o ensino de disciplinas curriculares, entre as quais a de visita a uma instituição cultural, centradas em eixos temáticos presentes na proposta curricular das séries e algumas disciplinas. Os projetos foram definidos para cinco segmentos da escolaridade básica, cada um com seu respectivo eixo temático: 1ª (primeira) e 2ª (segunda) séries do Ensino Fundamental – Os seres vivos diante das estrelas; 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental – Heranças Culturais; 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental – Espaços, Tempos e Obras; 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental – Patrimônio, Expressões e Produções; 1ª (primeira), 2ª (segunda) e 3ª (terceira) séries do Ensino Médio – Séculos, Contextos e Transformações. A Escola fez excursões para o SESC de São José do Rio Preto (dia 23/4/14) e Horto Florestal (dia 13/5/14 e 14/05).

⁸⁵ Campo de ação pedagógico-curricular.

No dia 27 (vinte e sete) de março de 2014, realizou-se o evento para a escolha dos tutores, no próprio saguão da escola. A tutoria é um processo didático pedagógico que não existe nas demais escolas, ou seja, é uma inovação da Escola de Ensino Médio de Período Integral, destinado a acompanhar e orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, visando o nivelamento dos alunos, em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O professor tutor foi escolhido através de voto direto por um grupo de até 25 (vinte e cinco) alunos. O resultado, isto é, a lista dos tutorandos, foi divulgado para os alunos e fixado em mural no saguão da escola.

Para ter uma base sobre o resultado final da operacionalização, um dos professores ficou responsável por tutelar o desenvolvimento pedagógico de 13 (treze) alunos, um do 9ºA do Ensino Fundamental, um do 1ª (primeira série) A do Ensino Médio, 1 (um) do 1ª (primeira série) B do Ensino Médio, 5 (cinco) do 2ª (segunda série) A do Ensino Médio e 5 (cinco) da 3ª (terceira série) A do Ensino Médio.

Os professores, em meados de julho do ano de 2014, deveriam entregar um documento chamado “Plano Individual de Aprimoramento e Formação” (PIAF), um documento inexistente nas demais escolas da rede estadual paulista, que deve ser elaborado pelo professor, comprometendo-se a melhorar nos aspectos em que foi avaliado com nota inferior à pontuação máxima no processo de entrevista (isso em 2014). No ano de 2015 o PIAF deveria levar em conta os pontos de defasagem da Avaliação 360º (trezentos e sessenta graus). Segundo o “Tutorial de Recursos Humanos – Programa Ensino Integral”:

[...] todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores. Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais completa possível. As perguntas avaliativas de cada agente avaliador contempla a perspectiva na qual esse apresenta condições de avaliar a atuação do educador. Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e *orientações para além da sala de aula*; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante (SÃO PAULO, 2014a, p.17, grifo nosso).

Chama-se a atenção para o grifo realizado, pois está relacionado ao que Oliveira (2004, p.1132) chama a atenção em suas reflexões sobre a flexibilidade que aparece na organização do trabalho docente nas novas formas de produção comandadas pelo mercado: “O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, [...] amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar”.

Entende-se que a avaliação seja um rico instrumento no ambiente escolar, mas não como vem sendo usada como instrumento de controle, característica que a avaliação tem assumido ao ser posta ao serviço mais da regulação do que da melhoria das práticas pedagógicas dos professores (OLIVEIRA, 2004). Nesse sentido, julga-se pertinente o que Franco (2005) estabelece como limitação da avaliação docente e considera-se neste trabalho como reflexão aplicável à avaliação 360° (trezentos e sessenta graus) realizada na EPI:

Quadro 11 - Características de dois tipos de avaliação voltadas aos professores

Tipo de avaliação	Potencialidades	Limitações
Conhecimentos e competências de professores	Produz indicador de cada docente.	Conhecimentos e competências <i>podem não garantir boas práticas.</i>
Desempenho de professores	Produz indicador para cada docente. Similar à avaliação de outros servidores, feita por meio de preenchimento de questionários e fichas.	<i>Risco de burocratização e irrelevância.</i>

Fonte: Adaptado de Franco (2005, p.5)

Voltando ao PIAF, todos que tivessem qualquer espécie de desconto em suas avaliações, deveriam elaborar o plano com vistas a melhorar aquele tópico específico. A proposta anunciada é a de que o professor faça uma reflexão sobre as lacunas que apresenta em sua função profissional e proponha atitudes voltadas a preenchê-las. Ele segue as premissas apontadas para as ações do Programa Ensino Integral, voltadas à Formação Continuada, Corresponsabilidade e Excelência em Gestão, medidas que “[...] têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

No documento “Orientações para elaboração do Plano Individual” enviado à escola, ao qual a pesquisadora teve acesso, afirma-se que o PIAF constitui um instrumento de planejamento da formação, que busca priorizar ações de aprimoramento com as necessidades de cada profissional, para potencializar sua atuação no programa, de modo que o próprio profissional desenharia seu caminho formativo, com apoio de seus gestores, com base no processo de avaliação de desempenho realizada pelos diversos atores do processo educativo: alunos, professores e gestores (SÃO PAULO, 2014c).

É possível perceber que o documento é apontado como um instrumento de formação continuada. A análise das lacunas apontadas em sua avaliação, então, deve nortear o aperfeiçoamento profissional dos professores. Abaixo está o modelo de documento elaborado por um dos professores da escola, que o cedeu à pesquisadora.

Tabela 11 - Diagnóstico da avaliação do PIAF

Diagnóstico da avaliação: competências de desenvolvimento		
Competências	Pontuação	Indique as competências a serem desenvolvidas
1. Protagonismo	3	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Conhecimento e Contextualização	3	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	4	<input type="checkbox"/>
4. Comprometimento com o processo e resultado	-	<input type="checkbox"/>
5. Relacionamento e Corresponsabilidade	4	<input type="checkbox"/>
6. Solução e Criatividade	4	<input type="checkbox"/>
7. Difusão e Multiplicação	-	<input type="checkbox"/>

Tabela 12 – Sequência do diagnóstico da avaliação do PIAF

PLANO INDIVIDUAL DE DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO

COMPETÊNCIA	ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO	DETALHE DAS AÇÕES [Indicar apoiadores, se houver]	PRAZO (INÍCIO-FIM)	OBJETIVOS ESPERADOS E EVIDÊNCIAS
PROTAGONISMO	1. APOIO EM PROJETOS DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a leitura e fichamento do livro “O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias” (São Paulo: Editora Cortez, 2005). • Assistir o filme “Erin Brokovich – Uma mulher de talento” • Compartilhar as reflexões com o 3º ano do Ensino Médio, promovendo um debate, do qual todos possam participar, acerca das políticas públicas e o papel do cidadão como protagonista social. • Estar aberto para ouvi-los, pois as suas falas podem revelar seu posicionamento crítico e visão de futuro. • Analisar como posso apoiá-los a terem uma visão mais ampla a respeito de cultura política, direitos e sociedade civil. 	Setembro (segunda quinzena)	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar o protagonismo juvenil ao promover a reflexão sobre o papel da sociedade civil no dinamismo político. • Adquirir o hábito de promover debates sobre temáticas fundamentais, ouvindo os alunos e buscando analisar as suas perspectivas futuras. • Buscar evidências de resultado: análise da produtividade do debate, comentários positivos, proporção de participação, demonstração de autonomia, solidariedade e competência.
	2. CONTEXTUALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir ao filme “Escritores da liberdade” • Socializar reflexões acerca da participação e transformação social 	Outubro (primeira quinzena)	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar proativamente tornar significativos os aprendizados para os alunos. • Investigar com os alunos se eles

<p>DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZA ÇÃO</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Conversar com os alunos, demonstrando interesse pelos seus gostos musicais, em alguns momentos das aulas. • Perguntar se os alunos ouvem músicas com crítica presente na letra e esclarecer que o gênero musical foi um mecanismo importante na ditadura militar, pois o período que Brasil viveu, entre os anos de 1964 e 1985, fez com que músicas se tornassem hinos e verdadeiros gritos de liberdade aos cidadãos oprimidos, por meio de letras complexas e cheias de metáforas, elas traduziam tudo o que sentiam. • Comentar sobre algumas músicas com essas características, como: Pra Não Dizer que não Falei das Flores, de Geraldo Vandré; Apesar de você, de Chico Buarque; O Bêbado e a Equilibrista, de Aldir Blanc e João Bosco; Mosca na Sopa, de Raul Seixas. • Buscar trabalhar o conteúdo estudado nesta quinzena com o gênero musical que desperta o interesse dos alunos. 		<p>gostaram e se a estratégia facilitou o aprendizado do conteúdo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar essa prática em atividades subsequentes, visando aprofundar os conceitos propostos pelo Currículo.
---	--	---	--	--

Nome do profissional:	Assinatura:	Data: 08/08/14
Gestor imediato:	Assinatura:	Assinatura do Diretor:

São avaliadas 7 (sete) competências, como se vê na tabela. A pontuação máxima equivale à nota 4 (quatro). O professor responsável por esse PIAF deveria buscar estratégias para desenvolver melhor os itens: Protagonismo, Conhecimento e contextualização.

O documento “Tutorial de Recursos Humanos – Programa Ensino Integral” considera o PIAF de suma importância para o trabalho de cada educador, de toda equipe escolar e efetiva formação dos adolescentes e jovens e a avaliação realizada por cada profissional em relação ao trabalho de seus pares formaria o conjunto de um diagnóstico efetivo. Assim, a avaliação de desempenho permitiria:

- ✓ Conscientização da percepção de si próprio, pares e gestores;
- ✓ Priorização de ações para definição do plano individual de formação;
- ✓ Informações para devolutiva sobre comportamentos resultados;
- ✓ Clareza do que é esperado de cada função;
- ✓ Informações para a gestão de desempenho dos profissionais do Programa (formações e ações de desenvolvimento mais adequadas para o programa, reconhecimento de pessoas, cessação de designação etc.) (SÃO PAULOa, 2014, p.16).

A Lei Complementar nº 1191/2012 determina, em seu artigo 3º, que o número de postos de trabalho docente em escolas do Programa do Ensino Integral seja fixado anualmente, de acordo com a demanda de matrículas. No ano de 2015, 4 (quatro) professores foram dispensados, pois supostamente não havia aulas suficientes para os mesmos, diante da constatação da diminuição das matrículas escolares no Ensino Médio. Exigiu-se, por meio de comunicado da Secretaria de Educação enviado à escola, conforme relatou um dos membros da equipe gestora, que se procedesse ao redimensionamento das classes, com ajustes decorrentes das alterações efetuadas, ou seja, que se aumentasse o número de alunos por sala.

A perda de alunos do Ensino Médio se dá, principalmente, pelo fato dos mesmos quererem/precisarem trabalhar e estagiar, o que a permanência na escola no período da tarde impede. Dessa maneira, o número de matrículas tendo caído justificou o corte de professores, ação que este trabalho acredita ter-se juntado a uma ideia de ampliação de alunos por sala previamente pensado (tendo em vista a Resolução, descrita a seguir publicada em 2016), pois um número menor de alunos por sala possibilitaria um atendimento individualizado, compatível com as

prerrogativas do projeto EPI. Seguindo a reflexão sobre a demanda dos alunos do Ensino Médio, vale destacar o fato dos alunos nas escolas de Ensino Integral serem, conforme indicam Adrião e Garcia (2014, p.115/116): “[...] em certa medida, pré-selecionados, uma vez que se exige disponibilidade para frequentar o período em tempo integral: nove horas e trinta minutos para os alunos do ensino médio”. Assim, os 4 (quatro) professores piores avaliados pela Direção, Coordenação e alunos, deixaram o projeto no ano de 2015. Todos se avaliam na escala hierárquica presente na EPI, dos diretores aos alunos, assim, os alunos também assumem o papel de avaliadores (por meio da Avaliação 360º).

Sobre o aumento no número de alunos das salas, vale pensar na discussão empreendida no campo educacional e referida em diversos documentos legais (LDB, 1996; PNE, 2001), a respeito do financiamento educacional. À medida em que se aumenta o número de aluno por sala, diminuem-se recursos humanos e físicos necessários para atendê-los (professores, estrutura física), pensando na relação entre a quantidade reduzida de alunos e maiores possibilidades de atenção integral e acompanhamento da aprendizagem, então, pode-se dizer que a relação qualidade/custo tende a cair. O número de alunos em função do número de professores é especialmente importante em um projeto que pretende estimular a relação professor/aluno, por meio das tutorias e disciplinas eletivas. Na escola “Gama” no Ensino Médio tinha uma média de 35 (trinta e cinco) alunos/sala no ano de 2015, equiparando-se (alteração realizada de 2014⁸⁶ para 2015, como relatado) ao número médio das demais escolas da rede regular de ensino do Estado de São Paulo.

A Resolução SE nº 2, de 8 de janeiro de 2016, que estabelece as mais recentes diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos nas unidades escolares da rede estadual de ensino da rede de São Paulo, determina que as classes de alunos sejam constituídas, de acordo com os recursos físicos disponíveis em conformidade dos seguintes referenciais numéricos: I - 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental; II - 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental; III - 40 alunos, para as classes de ensino médio; IV - 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio (art. 2º). Permite-se, excepcionalmente, quando a demanda,

⁸⁶ Com média de 28 alunos/sala no Ensino Médio.

devidamente justificada exigir, acrescentar até 10% aos referenciais estabelecidos nos incisos de I ao IV (SÃO PAULO, 2016, art. 2º, § 2º).

Carreira e Pinto (2007) estudam o padrão mínimo de qualidade da educação por meio do Custo aluno-qualidade inicial (CAQ), os autores chamam de inicial, pois seriam os primeiros passos para um financiamento adequado. O CAQ era a principal bandeira da Campanha Nacional pelo direito à Educação, que se insere como movimento que luta por uma educação de qualidade para todos. Os autores reconhecem os fins políticos do termo educação de qualidade, “[...] a qualidade se configura em várias pautas, projetos políticos, ideológicos e utopias” (2007, p. 21), e apontam para além da necessidade de defini-lo, verificar-se quais são os insumos capazes de garantir uma escola de qualidade.

Atualmente, no PNE (2014-2024) aprovado por lei, a meta 20 (vinte) fala em: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio”, e final de vigência desse PNE (2024). Para cumpri-la são traçadas, entre outras, as estratégias 20.6, 20.7 e 20.8, que versam sobre a implementação do CAQ, ou seja, o PNE legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o CAQ.

No capítulo que tratou da política educacional no Estado de São Paulo (Cap. 2) foi possível verificar que a legislação paulista percorreu um caminho no sentido do gerencialismo, definido por Peters, Marshall e Fitzsimon (2004, p.82) como “[...] um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais”. Ele se instaura, principalmente, com a introdução de modelos de gestão privada nas políticas públicas com a justificativa de melhoria da educação básica (ADRIÃO e GARCIA, 2014).

O estabelecimento de índices estatísticos (metas) a serem alcançadas em avaliações estaduais, como o SARESP, parecem sobrepor-se à aprendizagem. E são essas metas o parâmetro de melhoria do ensino, portanto, uma outra forma de gestão da educação pública vem à tona em parte relevante da política educacional paulista recente. Visão alinhada com discursos neoliberais que entendem a qualidade como eficiência (que se fortalecem no Brasil na década de 1990), cuja legitimidade para o cenário educacional foi bastante criticada por pesquisadores em educação, que acreditavam, o que ainda é verdadeiro, que esse não seja um debate

neoliberal, mas que deve representar a garantia dos direitos de todos (CARREIRA e PINTO, 2007).

Assim sendo, no ano de 2013, a meta do IDESP para o Ensino Fundamental era de 3,27 (três inteiros e vinte e sete centésimos) e a escola “Gama” atingiu 2,87 (dois inteiros e oitenta e sete centésimos), o que não é considerado um bom resultado, pois a meta não foi atingida, já no Ensino Médio a meta que era de 1,77 (um inteiro e setenta e sete centésimos) foi atingida, a escola conseguiu o índice de 1,78 (um inteiro e setenta e oito centésimos por cento). No ano de 2014, a escola superou a meta do IDESP em 120% (cento e vinte por cento), em ambos os níveis de ensino atendidos. No IDEB, a escola conseguiu 4.8 (quatro inteiros e oito centésimos) quando a meta era 4 (quatro), em uma escala que vai até 6 (seis).

Os números do ano de 2014 demonstrariam o “sucesso” do modelo, pelo menos em termos numéricos. Adrião e Arelaro (2014, p.119) indicam que esse modelo proposto para o Ensino Médio Integral tem como ponto de partida a seleção de professores e alunos, o que seria um aspecto relacionado a “um eventual sucesso dessas escolas”. É muito interessante e legítimo o que as autoras apontam, mas é preciso considerar aí um paradoxo, de fato, reconhece-se que os alunos que permanecem na EPI são aqueles com possibilidade de apenas estudar. Por outro lado, a pesquisadora testemunhou um pedido de transferência para a escola “Gama”, de um aluno que tentou atirar uma cadeira para acertar o professor em outra escola do município. O mãe do aluno relatou à promotoria que havia sido negada a matrícula em outra escola, ele, então, encaminhou o aluno à escola “Gama”, que foi compelida a matriculá-lo.

O mesmo aconteceu com um aluno transferido de outra escola do município, ele tem problemas com uso de drogas, que reflete em seu comportamento. A escola “Gama” foi obrigada a aceitar sua matrícula, pois a residência do aluno mora perto da EPI. No primeiro dia em que chegou na escola, esse aluno estava com boné, os professores tiveram que explicar que o uso do adereço não era permitido, etc., ele já foi suspenso duas vezes enquanto a pesquisadora estava em campo.

O paradoxo está, então, no público da escola “Gama”: alunos selecionados/alunos problema. Quando outras escolas estimulam alunos com problema de comportamento a buscarem a EPI, algo que os professores comentavam ocorrer, com a justificativa dada para as famílias de que seria bom já que era uma instituição educacional na qual eles poderiam passar mais tempo,

remete a uma retomada da concepção de ensino integral como remédio para a marginalidade juvenil. Tal paradoxo ainda é perpassado por uma contradição, no início do projeto da EPI, os professores foram informados de que não haveria entrada de alunos no decorrer do ano letivo, para que fosse feito um trabalho contínuo, o que pelo relato acima, obviamente, não se materializou.

No ano de 2015, o Ensino Fundamental atingiu a meta de 120% e o Ensino Médio não atingiu a totalidade esperada (a pesquisadora não tomou ciência do percentual exato quando contatou a escola via telefonema no ano de 2016). Estudos de políticas educacionais anunciadas pelos órgãos oficiais enquanto oásis no deserto, como os desenvolvidos aqui, são fundamentais no sentido de verificar na realidade o andamento dessas “experiências pontuais” e supostas “ilhas de excelência”, de modo que a pesquisa em educação possa desmitificar a “qualidade da gestão privada” (ADRIÃO e ARELARO, 2014, p.119).

Acredita-se que seja necessário entender educação e o trabalho docente

[...] como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente (CONTRERAS, 2002, p. 81).

O foco não deve ser na meta, mas sim no processo ensino/aprendizagem, levando em conta a carreira docente, em prol de uma educação universalizada e que o conhecimento faça sentido para os sujeitos também fora dos muros da escola e dos testes.

4.3. Sujeitos entrevistados e método

Algo recorrente nas falas dos professores com a pesquisadora era a quantidade de atividades a serem desenvolvidas. Isso explica o fato de a entrevista ser efetuada com 2 (dois) sujeitos, diante da dificuldade de marcar um horário específico para a entrevista, embora os professores conversassem o tempo todo com a pesquisadora. De fato, não era má vontade, os professores estavam o tempo

todo envolvidos com atividades ora de cunho burocrático ora de cunho pedagógico. Aqui é importante reiterar a presença da pesquisadora em campo, pois o que era dito pelo grupo de professores reiteradamente no cotidiano e captado pela pesquisadora, é complementado pela entrevista dos dois professores entrevistados, um de Língua Portuguesa (Professor 1), que leciona no Estado há 17 (dezesete) anos, e outro de História (Professor 2), que leciona no Estado há 28 (vinte e oito) anos, por meio da entrevista semiestruturada.

Dos cargos diretivos, foram entrevistadas a diretora (Gestora 1) e a coordenadora geral (Gestora 2), a primeira possui o título de Licenciatura em Biologia, com 15 anos de experiência na gestão e 20 anos atuando em sala de aula e a segunda em Letras, com aproximadamente uma carreira de 25 anos atuando em sala de aula, ambas são também pedagogas⁸⁷.

Para identificar a fala dos participantes da presente investigação, são utilizados os procedimentos de nomeação Professor 1 e 2 para os professores e Gestora 1 e gestora 2 para a diretora e coordenadora geral, que exercem funções diretivas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas ao longo do 2º (segundo) semestre do ano de 2015, conforme disponibilidade dos professores. Com o Professor 1, foi realizada na primeira sexta-feira do mês de agosto e com o Professor 2 na semana seguinte. Elas foram gravadas, transcritas e analisadas sob o enfoque do critério de análise de conteúdo, que consiste no conjunto de técnicas empregadas para interpretação das comunicações obtidas, procedimento que envolve três etapas, segundo Bardin (2004): a pré-análise, a descrição analítica, e a interpretação inferencial. Seguiu-se o mesmo procedimento descrito para a análise das entrevistas realizadas em Guadalajara (ES): foram extraídos os conteúdos das entrevistas já transcritas, de forma a contemplar as respostas dos participantes de cada grupo (catalogação das falas), para depois passar para a etapa de identificação das categorias presentes nos conteúdos das falas dos participantes (BARDIN, 2004).

Lembra-se que, como as categorias finais aqui apresentadas foram obtidas em função dos temas recorrentes que emanaram dos participantes e agrupadas

⁸⁷ Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

quando convergentes, as quais, a seguir serão detalhadas, não são as mesmas categorias nas entrevistas ora analisadas das apresentadas no capítulo relativo ao contexto espanhol (cap. 3) desta pesquisa.

4.4. Discussão dos Resultados das Entrevistas

A entrevista se refere à identificação e análise das condições de trabalho e visão da carreira docente por parte dos profissionais que atuam na Escola de Ensino Médio de Período Integral do Estado de São Paulo. Estar com eles em sua rotina e depois ouvir alguns deles nas entrevistas, para conhecer o que pensam e dizem, ou o que dizem, pareceu algo produtivo no sentido de que junto a eles se pretende descobrir os principais desafios que concernem à aplicação do projeto de Ensino Integral em sua plenitude e os caminhos mais efetivos para alcançar o que o governo estadual pretende, tornar a docência uma das dez carreiras mais atrativas do estado.

Das cinco questões efetuadas (Apêndice C), as categorias obtidas no caso dos Professores foram: Formação inicial, Valorização, Avaliação, Remuneração, Excesso de trabalho e Carreira Docente.

Formação inicial

A formação inicial é um dos aspectos discutidos quando se estuda a carreira docente. Ao considerá-lo, entra em cena a discussão sobre o papel da universidade como instituição formadora de professores. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, art. 207). No entanto, há universidades, sobretudo públicas, mais preocupadas com a pesquisa do que com o ensino, porque: “O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa” (CUNHA, 2009, p.84). Ou seja, a formação para a docência e os conhecimentos pedagógicos ficam delegados a segundo plano, de modo que é preciso ponderar: “A universidade como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (CUNHA, 2008, p.184).

Não é porque há essa problemática instaurada no Ensino Superior, que ela deva considerar-se natural. Assim, é preciso repensar a forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna e ligada às chamadas ciências exatas e da natureza, em que o conteúdo específico assume um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores (CUNHA, 2009).

Oliveira (2013), em seu estudo, que envolveu 8.795 (oito mil setecentos e noventa e cinco) entrevistas com docentes em unidades educacionais de 7 (sete) estados brasileiros (Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Norte, Pará, Paraná e Santa Catarina), constata a importância da formação inicial do professor dar-se em nível superior:

[...] mesmo em níveis muito baixos e insatisfatórios, os rendimentos dos docentes tendem a acompanhar os níveis de formação, ou seja, quanto mais titulado maior a remuneração, ainda que esta seja abaixo do que percebem outros profissionais com mesma escolaridade. Importante argumento para justificar a defesa de educação inicial em nível superior para todos os docentes (OLIVEIRA, 2013, p.65).

Em suas falas, os professores destacaram a formação inicial como um aspecto importante da profissão docente. O professor 2 sugere que a formação inicial sólida permitiu que ingressasse no concurso público, por ter dado uma boa base teórica. O professor 1, por sua vez, reconhece na prática o melhor elemento de aprendizagem na profissão.

Professor 1: A universidade fornece uma base *a priori* equilibrada, mas o aprendizado mesmo, embora tenhamos estágio no último ano, ocorre na prática.

Professor 2: Com certeza a faculdade ajudou a começar a profissão, já que o meu ingresso dependeu da formação.

O mérito da formação inicial é unanimidade quando se discute a questão da formação profissional do professor e deve estar atrelada a uma profissionalização continuada, como afirma Demo (2012, p.49): “Nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente do que a de professor, precisamente porque lida com a própria lógica de reconstrução do conhecimento”.

Não se pode falar em formação inicial sem citar os cursos de licenciatura, responsáveis por formar e inserir no mercado de trabalho os profissionais que lidarão com a educação. Uma crítica à formação inicial deficitária nos cursos de licenciatura no Brasil é feita por Silva Júnior (2010 apud GATTI, 2011), na medida em que assinala que as formações clássicas têm revelado ineficazes, devido à concepção tradicional de formação inicial, que envolve a formação teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, de modo que não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade impõe.

Uma possibilidade é a de que os cursos de licenciatura tenham os seus currículos revistos em função da adequação dos expedientes didáticos, afinal, a mudança didática no que diz respeito ao currículo intensivo, redefinição do professor como reconstrutor do conhecimento e compromisso com a aprendizagem reconstrutiva dos alunos, não se impõe se antes não for patrimônio da pedagogia (DEMO, 2012).

Cabe destacar que, no Estado de São Paulo, houve a regulamentação por meio da Lei Complementar nº 1094, de 16 de julho de 2009, que, além dos requisitos mínimos de titulação, previa três etapas sucessivas para ingresso na docência: a primeira, de provas; a segunda, de avaliação de outros títulos; e a terceira, constituída por curso específico de formação; sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda, apenas classificatória (art. 7º).

Essa lei estipulava que o curso específico de formação fosse realizado com carga horária semanal de 20 (vinte) horas, e que, durante o curso, o candidato recebesse a bolsa de estudo mensal correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido. Na primeira vez da aplicação do concurso preparatório, realizado *on line*, foi exigido antes que o candidato assumisse o cargo. O que ocorreu foi que muitos candidatos receberam para fazer o curso, fizeram-no, mas não assumiram o cargo docente.

Posteriormente, na 2º (segunda) chamada do mesmo concurso, realizado no ano de 2010, a política foi aperfeiçoada e os professores primeiro assumiam o cargo, depois realizavam o concurso preparatório, juntamente com a sua carga horária de trabalho e o valor do curso era pago no mesmo momento do salário (quinto dia útil do mês), que correspondia à jornada escolhida pelo docente.

Valorização

Considera-se a valorização profissional é um compromisso caro na construção de uma carreira atrativa. Como foi possível observar no capítulo em que se analisou a legislação, tem sido regra trazer nos textos oficiais a questão sem explicar como materializá-la. Conexa ao tema da carreira docente, a valorização dos profissionais da educação tem ganhado centralidade, segundo Oliveira (2013, p. 52):

A valorização dos profissionais da educação é um tema cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. As condições às quais são submetidos os profissionais da educação nas distintas redes públicas de ensino no país têm sido objeto de preocupação da sociedade. Os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, a carga de trabalho e problemas de infraestrutura que afetam diretamente a prática docente são apontados como fatores preocupantes por pesquisas acadêmicas, pelos sindicatos, pela imprensa e pela sociedade em geral.

Os professores entrevistados assinalam alguns avanços para a valorização da carreira docente na escola de Ensino Médio de Período Integral, como a dedicação exclusiva, a maior remuneração e o tempo que podem dedicar aos estudos. Mas quando se sentiam muito atribulados no dia-a-dia, o grupo de professores fazia afirmações do tipo: “o dinheiro não compensa isso, não”. Uma professora chegou a comentar com a pesquisadora que, no ano seguinte, seria 2016 (como não se efetivou, presume-se que o desejo foi proferido num momento de intenso stress), certamente pediria desligamento do projeto, porque saia dali esgotada, sem ânimo para fazer mais nada (conforme ouvido pela pesquisadora, durante as visitas à escola e procedendo à observação).

Professor 1: A escolha obedeceu critérios coerentes de seleção, o estabelecimento de dedicação exclusiva é adequado, enfim, alguns elementos apontam para uma valorização do trabalho docente, embora haja fragilidades a serem sanadas, como o excesso de burocracia.

Professor 2: Sinto uma valorização maior, em termos salariais pelo acréscimo de 75% sobre o salário-base e em termos de oportunidade e autonomia para gerir o pedagógico com tempo de permanência maior e consequente tempo destinado ao estudo preparação de material e atendimento aos pais e alunos.

Deve-se reconhecer os direcionamentos promissores apontados, pois são pequenos passos para o cumprimento da valorização do profissional da educação,

conforme consta das principais leis que versam sobre a educação, tanto em âmbito nacional como do Estado de São Paulo. Sobre os critérios considerados para o processo de seleção, julgados coerentes pelo Professor 1, durante a observação empreendida pela pesquisadora, os professores comentavam na sala dos professores que se levou em conta: o comprometimento do docente, avaliado mediante análise de seu histórico de assiduidade; o seu perfil de acordo com as competências esperadas para atuação no projeto, que envolvem protagonismo e criatividade. A Resolução SE nº 65, de 16 de setembro de 2013 dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral.

Quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo veicula a informação de que pretende tornar a carreira docente uma das mais atrativas do Estado, dentre outras ações, com a implantação da Escola de Ensino Médio de Período Integral, demonstra a necessidade de ampliar-se a reflexão sobre a educação do Estado como um todo e não experiências pontuais. Uma pergunta relevante é: se a ideia é tornar a carreira atrativa, por que dar condições diferenciadas dentro do mesmo sistema educacional?

A realidade atual é que a carreira docente é desinteressante tanto na escolha inicial dos jovens, que como já discutido não raro se desinteressam por atuar na Educação Básica, quanto na permanência, quando se dá é num quadro geral de desmotivação, por isso, é mister recuperar a valorização dos que atuam nesta etapa, de modo a torna-la um campo de atuação desejado tanto no ingresso, quanto a fazer-se carreira, sobretudo considerando o contingente de alunos da Educação Básica na rede pública a aumentar significativamente com ampliação da obrigatoriedade escolar, que exigirá um número maior de docentes, além dos “[...] cerca de dois milhões de professores que atuam na educação básica em todo o território nacional, dos quais, aproximadamente, 82% atuam na rede pública de ensino” (OLIVEIRA, 2013, p.57).

Cabe lembrar que a valorização do profissional docente passa, necessariamente, pela melhora nas condições de trabalho (relação numérica professor/aluno; jornada, formação continuada, suporte de material pedagógico e recursos, entre outros) para que não se acabe “[...] deslocando o foco das estruturas e das relações sociais que envolvem o contexto escolar” e se caia em uma solução simplificada, que se reduza, por exemplo, à remuneração (embora passe por ela),

“[...] apontando sempre na perspectiva de encontrar bons professores (quase super-heróis, dependendo do contexto em que ensinam) para resolver os problemas da educação” (OLIVEIRA, 2013, p.55).

Duarte e Oliveira (2014) afirmam, ao analisar os documentos oficiais dos Governos de Minas Gerais e Pernambuco (em que a valorização é um elemento presente) que

[...] é preciso mudar os rumos das políticas aplicadas. Deve ser estimulada a colaboração nas ações dentro do espaço escolar, atendendo as especificidades de cada aluno, evitando a padronização que ocorre atualmente por meio das provas de matemática e português; fortalecer a gestão democrática nas escolas, como forma de distribuir a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem para o coletivo da Comunidade Escolar; profissionalizar os trabalhadores em educação, garantindo o desenvolvimento profissional, como possibilidade de progresso na vida profissional, ao abarcar todos os elementos que aí devem ser contemplados (piso salarial, formação específica para cada cargo, um plano efetivo de formação continuada, dentro da carga de trabalho semanal, e garantia de condições adequadas de trabalho) (DUARTE e OLIVEIRA, 2014, p.88/89).

É preciso tomar ciência de que apenas haverá uma melhora real da educação, com superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, quando um dos eixos de transformação da tarefa educativa, o profissional educador, for valorizado em sua profissionalidade e não apenas realizadas cobranças (sobre uma qualificação sofisticada, performatividade e resultados numéricos) sem a contrapartida de proporcionar um contexto de trabalho adequado.

Avaliação

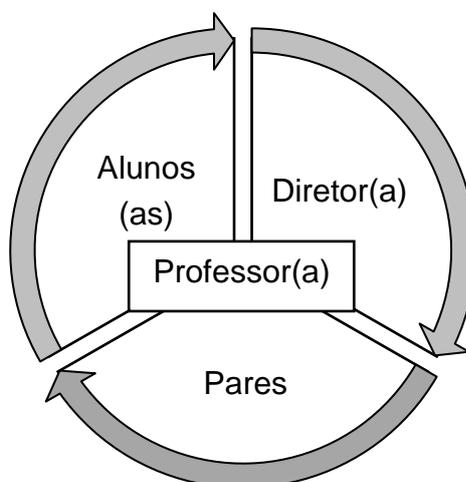
Conjugar a avaliação e educação é algo necessário. Do mesmo modo, não se pode considerar que a avaliação é ruim ou desnecessária, pois é o instrumento que fornece os elementos necessários para que sejam avaliados os resultados do trabalho realizado, em qualquer âmbito. No entanto, a avaliação no contexto educacional tem sido usadas no sentido de entender a aprendizagem “como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de ‘metas de produtividade’”, os professores, por sua vez, “[...] são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam

sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (BALL, 2005, p.546).

O documento “Tutorial de Recursos Humanos – Programa Ensino Integral” explica que os indicadores para avaliação dos educadores na escola de Ensino Médio de Período Integral são gerados com base no bloco de dimensões: Adequação ao modelo pedagógico e de gestão (atividades específicas ao modelo pedagógico e de gestão); Atuação profissional no ambiente de trabalho (comprometimento, responsabilidade e trabalho em equipe); Formação (dedicação e planejamento das atividades de formação); Atuação na função (atividades intrínsecas à função) (SÃO PAULO, 2014a).

No novo modelo de escola, implantado na escola “Gama” no ano de 2014, há a sistemática da avaliação 360° (trezentos e sessenta graus), em que todos avaliam o trabalho desenvolvido na escola, dos cargos diretivos aos alunos. Na figura abaixo, elucida-se como se dá tal avaliação, focando o trabalhador docente.

Figura 6 - Avaliação 360°



Fonte: A autora.

Na figura acima, entenda-se em pares também os Professores Coordenadores de Área, que são avaliados conforme a mesma dinâmica. Esse método de *avaliação dos professores* é adjetivado positivo, pois destrói a hierarquia de avaliação dentro do ambiente escolar, mostrando que é preciso avaliar os avaliadores (SÃO PAULO, 2014a). De fato, avaliar os avaliadores não é algo ruim quando se faz também uma avaliação da infraestrutura que foi prometida na EPI e aquelas que os professores, de fato, têm a disposição, as suas condições de

trabalho, etc. O que a pesquisadora percebeu não haver. Assim, desenvolve-se uma avaliação voltada à responsabilização individual, dado que não envolve as condições em que se dá o ensino, como apontam Duarte e Oliveira (2014).

Com a finalidade de garantir o funcionamento do modelo em sua completude, afirma-se que, o profissional que não corresponder às expectativas, demonstradas nas avaliações, não poderá permanecer no projeto, voltando a exercer as atribuições do ensino regular, na unidade de classificação de seu cargo ou função atividade (SÃO PAULO, 2014a). Fica a inquietude: o profissional não “é adequado” para atuar no modelo de ensino integral, mas para atuar na rede regular... tudo bem? Quais são as expectativas esperadas, então, para as demais escolas da rede paulista (ampla maioria)? A diferença essencial que se enxerga é que talvez a performatividade exigida na Escola de Ensino Médio de Período Integral seja maior do que a exigida nas outras unidades educacionais, que:

Em essência, [...] é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade (BALL, 2005, p.548).

Os professores entrevistados relatam, e do contato com toda a equipe escolar também se percebeu, que julgam a avaliação de maneira positiva. Quando o Professor 1 relata que as avaliações já são conhecidas por quem atua na rede estadual paulista mostra um hábito com a cultura avaliativa. Na fala do Professor 2, chama a atenção o termo que utiliza “monitoram”, fazendo referência indireta à questão do controle por meio das avaliações:

Professor 1: Além das avaliações externas, já conhecidas por nós da rede estadual, há as avaliações internas, que estão voltadas para a melhora das estratégias de ensino com foco na meta traçada para aquele público alvo visando a qualidade do ensino.

Professor 2: Alguns mecanismos monitoram, interligam e abarcam todos esses agentes: AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo, acompanhamento das aulas dos professores pelos PCAs, visitas periódicas da supervisora de Ensino e a PCNP da DE inclusive para o CAF – Ciclo de Acompanhamento e Formação e a Avaliação 360%.

As falas dos entrevistados parecem uma síntese de que a ideia de excelência, ou qualidade para usar o mesmo termo do Professor 1, denotada pelas avaliações, está internalizando-se/internalizada no seu imaginário. Inclusive, quando chegam os resultados da avaliação 360º (trezentos e sessenta graus), há um alvoroço entre os professores, no sentido de querer saber como o outro foi, já que os resultados são divulgados individualmente. O que leva a pensar na visibilidade de futuro das palavras de Ball (2005, p.549): “No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver”.

Ao tratar de avaliação, a crítica deve estender-se ao âmbito da avaliação externa, que condiciona, de maneira às vezes até “neurótica”, o trabalho desenvolvido nas escolas. O que tem a ver com o modo como se articulou o mecanismo de verificação do rendimento de uma escola com relação às outras, as metas de cada uma e a bonificação por resultados dividida em níveis de ensino. Aliar a bonificação dos profissionais a uma avaliação externa porque é claro para os pesquisadores em educação nunca é suficiente um único método de avaliação, ainda mais com um modelo pautado pela avaliação do desempenho, baseada nos modelos da iniciativa privada (SILVA e SILVA, 2014).

Esse é o ponto em que cabe uma crítica à avaliação, quando ela funciona assentada em bases quantitativas e formais, como um fim em si, atua concomitantemente como instrumento regulador do trabalho realizado e do próprio profissional.

A metodologia poderia existir, com uma função mais relacionada ao processo e não ao índice final. Se uma escola realiza um trabalho muito bom em termos de aprendizagem com uma sala problemática do Ensino Médio, por exemplo, mas não atinge a meta estipulada, para o sistema de avaliação educacional ela falhou. Os professores não são reconhecidos no trabalho que realizaram, o que pode desestimulá-los. O argumento pode ser o de que um bom trabalho apareceria na avaliação. Não necessariamente, sabe-se que as questões de múltipla escolha guardam armadilhas para além do conhecimento. Vide as amplas discussões realizadas sobre a adequação dos exames vestibulares.

Uma estratégia possível para os professores do exemplo dado, seria a de no ano seguinte *treinar* os alunos o ano todo para responderem bem a testes escritos, no estilo do Saesp, para que a meta seja alcançada. O que o contato com escolas

do Estado de São Paulo permite ver como ação em algumas delas. A pergunta é: até que ponto a meta está de fato relacionada à qualidade do ensino?

O que está em jogo é o desafio de verificar o tal rendimento das escolas, uma avaliação externa, mas sem que seja o que mais importa no espaço escolar e que ela se dê articulada com o contexto em que o trabalho é realizado e análise da subjetividade dos esforços empreendidos para a aprendizagem dos alunos, em cada escola, com os públicos diversificados, seus pontos de partida, suas histórias, seus percalços, sua realidade.

Remuneração

Para Oliveira (2013), a remuneração envolve três importantes elementos que interferem na condição profissional dos docentes, ao lado da carreira/condições de trabalho e formação inicial/continuada. Está previsto na Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso V, como princípio educacional a garantia de planos de carreira para o magistério público e piso salarial profissional. Como já discutido neste trabalho, a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, popularmente “Lei do Piso”, complementa-a, trazendo importante desdobramento para a educação enquanto materialização de uma política salarial nacional.

No caso da EPI a remuneração é um fator de diferencial entre os professores que participam do projeto e os demais da rede regular de ensino paulista. A adesão ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) envolve a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), que corresponde a 75% do salário-base, portanto, *não são consideradas* na base de cálculo dessa gratificação *as vantagens*, como Quinquênios e Adicional por Local de Exercício (ALE). O ALE foi instituído pela Lei complementar nº 669, de 20 de dezembro de 1.991, alterado pela Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 e regulamentada pelo Decreto nº 52.674, de 20 de janeiro de 2008, com objetivo de estimular as atividades desenvolvidas em escolas da zona rural e nas zonas periféricas das grandes cidades que apresentem condições ambientais precárias, localizadas em região de risco ou de difícil acesso⁸⁸. No entanto, a gratificação é computada nos proventos da

⁸⁸ Em virtude de alterações promovidas pela Lei Complementar nº 1.097/2009, o ALE é considerado para fins de pagamento do 13º salário e do terço constitucional de férias, além de se incorporar para fins de cálculo dos proventos da aposentadoria.

aposentadoria, isto é, os servidores contribuirão para a aposentadoria considerando a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), e, portanto, no momento de cálculo do valor da aposentadoria a contribuição da GDPI será considerada (SÃO PAULO, 2012a, art. 11, § 1º).

Inclusive, a remuneração diferenciada é um dos aspectos que mais causou alvoroço quando foi proposto que a escola “Gama” participasse do projeto de Ensino Médio em Período Integral. Abaixo é possível verificar um Demonstrativo de Pagamento de um dos PCAs da escola “Gama”, que gentilmente cedeu para a pesquisadora, referente ao ano de 2013 (antes da implantação do projeto) e, na sequência, referente ao ano de 2014.

Figura 7 - Demonstrativo de Pagamento 2013

Demonstrativo de Pagamento

Nome	Reg.Sistema(RS)/ PV		Reg.Geral DC	C.P.F.		
PIS/ PASEP	Cargo/ Função Atividade		Categoria			
Reg. Retrib.	Esc./ Tab. Vencimento		TITULAR DE CARGO EFETIVO			
Município	U.C.D.	Unidade	Frequência	Ref./ Grau - Faixa/ Nível		
Banco	Agência		Conta Corrente			
Aux. Alimentação	Tipo da Folha		Data Pagamento			
Código	Denominação	Nat.	Qtde.	Unid.	Período	Valor
01.001	SALARIO BASE	N		VALOR	09/2013	2.513,25 +
02.045	CARGA HOR/SUPL - ENSINO MEDIO	N	025	AULAS	09/2013	418,87 +
02.054	GTCN - ENSINO MEDIO	N	055	HORAS	09/2013	268,77 +
09.001	ADICIONAL TEMPO DE SERVICO	N	005	QUINQ	09/2013	628,31 +
09.003	ADICIONAL S/CARGA SUPLEMENTAR	N	005	QUINQ	09/2013	104,71 +
10.001	SEXTA-PARTE	N		VALOR	09/2013	523,59 +
10.003	SEXTA-PARTE S/CARGA SUPLEMENTAR	N		VALOR	09/2013	87,26 +
70.006	IAMSPE	N	2,00	PERC.	09/2013	90,71 -
70.012	IMPOSTO DE RENDA NA FONTE	N		DEPTE	09/2013	597,75 -
70.056	CONTR.PREVID.11%-RPPS LC.1012/2007	N	11,00	PERC.	09/2013	470,35 -
71.008	PERDA G.T.C.N. - Q.M.	N	001	AULAS	01/08/2013 A 31/08/2013	8,95 -
97.050	APEOESP-SIND.PROF.ENSINO OFIC.E.S.P	N		VALOR	09/2013	63,62 -
Depósito FGTS	FGTS 13º Salário	Base Contr.Prev./INSS	Total Vencimentos	Total Descontos	Líquido a Receber	
		4.275,99	4.544,76	1.231,38	3.313,38	

Alteração de Exercício/ Cargo em Comissão

Legenda da Natureza (Nat.)

N = Normal D = Devolução E = Estomo
A = Atrasado R = Reposição

* Valores expressos em Real

Ressalta-se que, no Demonstrativo de pagamento acima, o professor já atuava na escola “Gama”, estando na categoria 3, faixa E (equivale ao item V da legislação mais recente sobre evolução funcional, vai até o H, conforme matriz 8x8). O valor líquido a receber era de R\$ 3.313,38 (três mil, trezentos e treze reais e trinta e oito centavos), por uma jornada de 32 (trinta e duas) horas semanais. Com a mudança para a Escola de Ensino Médio de Período Integral, o professor passa a receber, líquido, o valor de R\$6.176, 43 (seis mil, cento e setenta e seis reais e quarenta e três centavos), por uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais.

Figura 8 - Demonstrativo de Pagamento 2014

Produtos e Serviços > Folha de Pagamento > Servidores Ativos e Inativos > Demonstrativo de Pagamento

Demonstrativo de Pagamento

Nome	Reg.Sistema(RS)/ PV	Reg.Geral DC	C.P.F.			
PIS/ PASEP	Cargo/ Função Atividade -PROFESSOR EDUCACAO BASICA II	Categoria TITULAR DE CARGO EFETIVO				
Reg. Retrib.	Esc./ Tab. Vencimento	Ref./ Grau - Faixa/ Nível 003/ E				
Município	U.C.D.	Unidade Freqüência				
Banco	Agência	Conta Corrente				
Aux. Alimentação	Tipo da Folha FOLHA NORMAL - 09/2014	Data Pagamento 07/10/2014				
Código	Denominação	Nat.	Qtde.	Unid.	Período	Valor
02.045	CARGA HOR/SUPL - ENSINO MEDIO	N	100	AULAS	09/2014	1.792,78 +
02.046	CARGA HOR/SUPL COORD./VICE DIRETOR	N	100	HORAS	09/2014	1.792,78 +
04.149	GRAT.FUNC.COORD/VICE DIR LC 1018/07	N		VALOR	09/2014	426,00 +
04.216	GRAT DEDICACAO PLENA INTEGRAL-GDPI	N		PERC.	09/2014	2.689,17 +
08.051	SEXTA PARTE S/VENCS. INTEGRAIS-A.J.	N		VALOR	09/2014	448,19 +
09.003	ADICIONAL S/CARGA SUPLEMENTAR	N	005	QUINQ	09/2014	896,39 +
09.016	ADICIONAL S/ GRATIF. FUNCAO	N	005	QUINQ	09/2014	106,50 +
10.003	SEXTA-PARTE S/CARGA SUPLEMENTAR	N		VALOR	09/2014	746,99 +
10.017	SEXTA PARTE S/ GRATIF. FUNCAO	N		VALOR	09/2014	88,75 +
70.006	IAMSPE	N	2,00	PERC.	09/2014	179,75 -
70.012	IMPOSTO DE RENDA NA FONTE	N		DEPTE	09/2014	1.568,02 -
70.056	CONTR.PREVID.11%-RPPS LC.1012/2007	N	11,00	PERC.	09/2014	988,63 -
97.050	APEOESP-SIND.PROF.ENSINO OFIC.E.S.P	N		VALOR	09/2014	74,72 -
Depósito FGTS	FGTS 13º Salário	Base Contr.Prev./INSS	Total Vencimentos	Total Descontos	Líquido a Receber	
		8.987,55	8.987,55	2.811,12	6.176,43	

Alteração de Exercício/ Cargo em Comissão

Legenda da Natureza (Nat.)
 N = Normal D = Devolução E = Estomo
 A = Atrasado R = Reposição

* Valores expressos em Real

Esse professor, recebe, ainda, um adicional no valor de R\$1.792,78 (mil, setecentos e noventa e dois reais e quarenta e três centavos), por exercer o cargo de PCA. Percebe-se que não há um aumento de 75% no valor líquido recebido, pois há os descontos relativos ao Imposto de Renda na Fonte, o aumento real, por real se entende no pagamento líquido, descontando o ganho pelo cargo de coordenação, é de cerca de R\$ 1.70,27, (um mil e setenta reais e vinte e sete centavos), 32% (por cento).

A remuneração aparece discretamente na fala dos dois professores entrevistados, que indicam uma satisfação do aumento de seus salários, apesar de assinalarem, o que resultou na categoria a ser descrita em sequência, os esforços requeridos pela docência no nível básico na nova escola.

Professor 1: Com esse novo modelo temos um acréscimo de 75% sobre o salário-base e mudança da grade curricular com incremento de mais tempo de permanência na escola.

Professor 2: A carreira docente na Escola de Ensino Integral aponta para a valorização salarial para os que nela permanecem e, enquanto permanecem. Tudo isso aponta para uma educação antenada aos novos tempos e que, apesar da necessidade de melhorias do fazer pedagógico, acredito na melhoria da qualidade do ensino.

A questão da remuneração está ligada à discussão sobre a atratividade da carreira e permanência nela no Brasil. Não é banal a perda de bons quadros profissionais que poderiam atuar nas escolas em favor de outras áreas profissionais (GATTI, 2012; CARREIRA e PINTO, 2007).

É claro que o prestígio que uma profissão adquire na sociedade se relaciona aos aspectos sócio-político-econômicos que aquele contexto mobiliza. Em Guadalajara, por exemplo, os professores veem a remuneração completamente descolada do prestígio que a docência pode ter na sociedade. Já no Brasil isso está diretamente relacionado. De modo que as profissões melhor remuneradas são as que mais chamam a atenção dos jovens ao escolher suas carreiras.

Há um debate forte sobre a relação entre investimentos em remuneração docente e os resultados para a qualidade da educação. Gatti (2012) afirma que de uma lado estão pesquisadores como Pinto (2009), que acredita na necessidade de se mudar radicalmente o padrão de remuneração dos professores na busca de

melhor qualificação dos quadros da educação e de garantir financeiramente que eles possam buscar oportunidades pessoais para seu aperfeiçoamento contínuo, o que implica ampliar os gastos com a educação pública.

Por outro lado, em que por conveniência ou posição política, estão estudos que não acreditam na necessidade de se ajustar melhor a remuneração dos professores da educação básica para obter melhores resultados, eles se utilizam de modelos estatísticos de análise macroeconômica para afirmar sobre a “não-significância estatística” para o desempenho escolar de fatores como maior gasto com educação, salário de docentes, redução de alunos em classe (GATTI, 2012).

Excesso de trabalho

Esta categoria não poderia faltar, pois a sensação em muitos momentos em que se está na escola é a de que os profissionais estão excessivamente atribulados e muito cansados. Ao mesmo tempo se percebe, durante todos os momentos, uma vontade grande de fazer com que as coisas aconteçam da melhor maneira possível. Dentre as atribuições dos docentes, estabelecidas na legislação que regulamenta a Escola de Ensino Médio de Período Integral, LC nº 1.164/2012 e LC nº 1.191/2012, destaca-se as de cunho burocrático, citadas na fala do Professor 2 no momento da entrevista: elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área; produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola.

Não são apenas os professores que se sentem sobrecarregados, ocorre também com os PCAs. Na escola “Gama”, conforme relatou um dos PCAs à pesquisadora em conversa durante a observação, a orientação da Coordenadora Geral (CG) era a de que eles acompanhassem as aulas dos professores de sua área de conhecimento, pelo menos 2 (duas) vezes em cada semestre e posteriormente dessem uma devolutiva para os próprios professores, por meio do formulário que desenvolveram conjuntamente (PCAs+CG). O formulário, conforme mostrou o PCA à pesquisadora, tinha os seguintes tópicos: gestão de sala de aula; disciplina; estratégias de ensino; uso de Tecnologias da informação e comunicação (TICs), conteúdo pedagógico.

Depois dessa conversa, a pesquisadora supôs que alguns PCAs não estavam conseguindo fazer esse número de visitas, pois comentavam na sala dos professores, que não seria possível fazer “novamente” o acompanhamento, com tom de desânimo. Quando a pesquisadora perguntou a eles a razão, disseram que era em função do grande número de atividades a desenvolver (preparar momentos de formação, preparar aulas e atender aos alunos) e um especificamente relatou o fato de ter um número maior de professores para acompanhar. O número de professores por PCS não é homogêneo, há áreas com mais professores, como a de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”.

Nos dias da culminância das Disciplinas Eletivas, que acontece no final do semestre (a pesquisadora participou de duas, uma no ano de 2014 e a outra no ano de 2015), por exemplo, todos os professores queriam mostrar os trabalhos desenvolvidos e se empenharam muito junto aos alunos, para que as apresentações e exposições ficassem impecáveis. E, de fato, os trabalhos foram surpreendentes. Uma das disciplinas eletivas, nas quais a pesquisadora ajudou, chamada “Cultura brasileira”, resultaram em uma apresentação bastante animada de danças típicas folclóricas brasileiras, em que os alunos apresentaram forró, maculelê, dança do boi vermelho, catira e dança de santos reis.

As roupas foram custeadas pelos próprios professores. Uma das professoras responsáveis pela Disciplina Eletiva “Cultura brasileira” mandou fazer as saias rodadas com tecido de chita, ambos professores encomendaram os bastonetes de madeira para a dança do Maculelê (os que aparecem na foto acima), entre outros custos com os quais arcaram privativamente. Para enriquecer a apresentação na culminância, os professores pediram, ao principal grupo de cantoria de Santos Reis do município, o ostensório que utilizam nas visitas que fazem às casas, os alunos gostaram de vê-lo. Não há foto do dia da apresentação, pois a pesquisadora realizou um vídeo, mas a seguir é possível ver a imagem de um dos ensaios.

Figura 9 - Grupo de alunos da Disciplina Eletiva “Cultura brasileira”



Fonte: A autora.

Quando se está lá, percebe-se que muito é feito “na garra”, por exemplo com materiais comprados com recursos privados dos próprios professores. Por exemplo, os *banners* coloridos expostos para contar sobre o trabalho desenvolvido em suas salas, foram custeados pelos próprios professores responsáveis pelas disciplinas, que adotam a estratégia de ratear entre si.

Professor 1: Apesar dos avanços, para ser expandido, o modelo de escola deve ser melhorado, considerando que há vida lá fora. Não é possível trabalhar o tempo todo.

Professor 2: As desvantagens ficam por conta da burocracia exigida para se fazer o processo de acompanhamento e a clientela que, muitas vezes, direciona-se para esse modelo, vem com o objetivo de apenas serem zelados, ocupando o lugar dos pais e essa família trabalhadora não acompanha o processo.

A atuação de professores no seu trabalho com alunos se intensificou no 2º (segundo) semestre do ano de 2015, como já relatado anteriormente, quando uma das professoras da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias se afastou do trabalho por meio de atestado de licença saúde, que foi se renovando, de modo que não retornou ao trabalho até o final do ano. Como está previsto na legislação, houve uma redistribuição das aulas para os professores da área e para o PCA dessa área. Uma vantagem é que os alunos não ficam sem aulas, ou têm aulas com professores de disciplinas não relacionadas à que repõem, problema recorrente nas escolas

regulares do Estado de São Paulo. A desvantagem fica por conta da demanda de trabalho dos docentes.

Chama-se atenção, na fala do Professor 2, sobre a clientela e a demanda criada de que os professores deem conta de aspectos de cuidado, que estão além do pedagógico. Esse não é um problema exclusivo da escola “Gama”, Assunção e Oliveira (2009, p.358) citam a angustia dos professores, que indicam a necessidade de “[...] certos procedimentos em sala de aula sejam destinados a psicólogos ou a assistentes sociais, argumentando a dificuldade de um único protagonista estar preparado para todas as abordagens (Assunção, 2005)”.

Considerando as dimensões do fenômeno de intensificação e a saúde dos professores, Assunção e Oliveira (2009) afirmam que à medida que se complexificam as atividades dos docentes, eles são chamados a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades, de modo a responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e com a urgência que reclamam. Com cargas de redobradas, pressão em desenvolver não apenas os planos de aula, mas também para garantir a interface com a comunidade ou os demais órgãos do sistema educacional, fazem com que os professores adoçam cada vez mais: “Nos dizeres de Davezies (2007), seriam os custos da intensificação do trabalho” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p.363).

Essa relação entre intensificação do trabalho e a suscetibilidade ao adoecimento docente é bastante séria e deve ser considerada na Escola de Ensino Médio de Período Integral. Quando o Professor 1 afirma que “há vida lá fora”, denuncia as pistas para considerar o excesso de trabalho a que estão submetidos. Assunção e Oliveira (2009) advertem que os docentes são levados a ultrapassarem ou a deixarem de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos de adoecimento e trazem dados sobre os diagnósticos que mais afastaram professores de sua função na sala de aula, com base na pesquisa realizada por Assunção (2003) na rede municipal de ensino de Belo Horizonte: os transtornos psíquicos ocupam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamento, as doenças do aparelho respiratório ocupam o segundo lugar e as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo permanecem em terceiro lugar (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009).

Com relação a esta categoria, afirma-se que, como em qualquer profissão, as condições de remuneração devem, adequadamente, corresponder ao nível de formação, jornada de trabalho e às responsabilidades sociais que carregam na sua atuação (GATTI, 2012).

Carreira Docente

Por ser a única categoria comum aos professores e as gestoras, as respostas foram agrupadas, de modo que se pudesse fazer uma reflexão conjunta. A carreira docente a qual se refere envolve: “retorno salarial, condições de trabalho, formação inicial e continuada e valorização social (DUARTE e OLIVEIRA, 2014) e deve-se considerar inadequada, dadas as constatações realizadas desde a década de 1990 por Hypolito (1991, p.4), cuja realidade, infelizmente, não foi alterada substancialmente:

O professorado dessa escola está submerso em condições precárias de trabalho e formação. As condições de trabalho, desde os aspectos físico materiais às condições de salário e carreira, são degradantes. Prédios escolares caindo, sem manutenção, falta de material e recursos didáticos, retratam o cotidiano da escola. Os salários e os planos de carreira existentes não estimulam os professores a buscarem algum tipo de aperfeiçoamento para melhorar profissionalmente.

A citar a atual categoria de análise, o Professor 1 define a carreira docente por sua dinamicidade, isto é, atribui ao docente a responsabilidade de buscar a evolução na carreira. As gestoras seguem a mesma linha de raciocínio. De fato, o professor deve buscar o aprendizado constante, pois isso faz parte da sua profissão. No entanto, não se pode responsabilizar individualmente o professor pela qualidade do ensino ou pelo prestígio da sua profissão perante a sociedade, pois há outros fatores presentes na questão. Duarte e Oliveira (2014) afirmam que é preciso que a política educacional tenha a preocupação de profissionalizar os trabalhadores em educação, garantindo o desenvolvimento profissional.

O trabalho docente é complexo e exige do professor não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, como também a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, e a compreensão e capacidade de lidar com a heterogeneidade dos alunos quanto a

estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, entre outros (GATTI, 2012).

O professor 2 se refere à carreira docente em termos políticos, chamando a atenção para a necessidade de que seja valorizada em seus diversos aspectos. A melhora da carreira docente é desafiadora porque lida com um trabalho diferenciado dos outros por envolver um alto grau de subjetividade e sobre o qual não se tem uma medida absoluta dos resultados (FERREIRA e HYPÓLITO, 2010), que podem também ser subjetivos.

Se um aluno entra na escola com dificuldades de leitura, escrita e interpretação no Ensino Médio, parece espantoso mas não é raro encontrar, e é feito um trabalho muito bom com ele, que permite que avance, mas não atinja a meta das avaliações externas, o trabalho do professor foi realizado com êxito dentro dessas condições, diante das etapas: mostrar ao aluno que ele é capaz, fazer com que se dedique à aprendizagem, conseguir sistematizar a aprendizagem a ser medida em avaliações escritas. Caso um médico opere um paciente gravemente ferido e lhe dê uma qualidade de vida, seria justo não ter seu trabalho reconhecido? Sim, ele terá.

Não se pretende de forma alguma comparar o aluno a um paciente hospitalar, a ideia é apenas a de mostrar como o trabalho de um médico, por exemplo, tem resultado prático e o do professor não tem o fator objetividade e precisa de uma análise de indicadores qualitativos.

Professor 1: Eu entendo a carreira docente como um aprendizado constante, um processo de reciclagem em que o profissional não pode estagnar-se e é preciso estar sempre se superando, perante este lidar e conviver com o outro, que é um desafio constante.

Professor 2: Em termos gerais, sem considerar só as escolas de Ensino Integral, a carreira docente carece ainda de reconhecimento por parte dos administradores públicos em termos de valorização salarial e da profissão com suporte de recursos tecnológicos para atender a demanda social de preparo para a qualificação profissional dos egressos do sistema educacional público. É preciso valorização profissional e salarial, condições dignas de trabalho e recursos materiais.

Gestora 1: O profissional tem que estar disposto a estudar sempre, com isso, consegue subir na carreira. A formação continuada é muito importante na nossa profissão.

Gestora 2: Eu acredito que ainda houve uma mudança agora na legislação, só não vai crescer, quem não quiser. Para você ter uma ideia, eu tenho 32 anos de magistério, fiz todos os cursos que me foram proporcionados, tenho colegas que

tem a mesma quantidade de anos que eu tenho, não fizeram os cursos e o salário é bem menor que o meu. Acredito que em um primeiro momento é a disponibilidade do funcionário para estudar. Com essa nova legislação o salário dele vai aumentando, claro que não é o ideal, mas eu acredito que está bem melhor que em anos anteriores.

É um desafio com o qual a administração pública não pode deixar de lidar, pois na mesma medida em que a discussão sobre a carreira docente envolve muitos fatores, podendo ser considerada penosa, os profissionais são peças-chave para o pleito de uma educação de qualidade na percepção do conhecimento moderno, que deve preparar o aluno para além de (con)correr no páreo das avaliações, para uma cidadania crítica e humanizada. Não se pode descuidar do alerta já realizado anteriormente sobre o desinteresse em se inserir na carreira do magistério entre os alunos inseridos em cursos de formação de professores e do crescimento significativo do número de professores acima dos 30 anos de idade, com redução expressiva dos indivíduos abaixo dessa faixa etária (OLIVEIRA, 2014). A omissão do poder público nesse caso, trará consequências desastrosas e muito mais caras do que demanda o financiamento educacional adequado para a educação preterida.

Com relação à gestão, das cinco questões efetuadas (Apêndice D), as categorias obtidas foram: Vocação, Sistema de Seleção, Amoldamento da Escola de Tempo Integral, Aperfeiçoamento Profissional, Acompanhamento do trabalho docente, Aperfeiçoamento Profissional e Carreira docente.

Vocação

Parece que sobre a identidade social do professor, no imaginário ainda está imbricada a concepção de vocação, missão ou dom para o exercício do magistério. A construção da identidade docente está permeada pelas formas de controle sobre o trabalho docente pretendidas pelas políticas de padronização, mas é preciso contestar e resistir, o que para Garcia, Hypólito e Vieira (2002, p.280) não se está estabelecido *a priori*, de modo que afirmam que: “As possibilidades de legitimação ou de deslegitimação dessas políticas neoliberais por parte das ações docentes, envolvem não só os interesses dos/as estudantes mas os próprios interesses docentes como sujeitos que constroem suas identidades”.

Essa é uma categoria citada pelos professores na Espanha e no Brasil. Assim, volta à cena na fala das gestoras da escola analisada.

Gestora 1: Temos que acreditar que a educação tem que melhorar, tem que ter qualidade na educação, nossos jovens só vão melhorar através da educação, esse sociedade jovem, carente, problemática, envolvida com drogas, como mudar isso se não for por meio de professores vocacionados e escola de qualidade?

Gestora 2: [...] Eu ainda sou otimista em relação à docência, eu acredito que o profissional que realmente acredita que tem a vocação, porque ele tem que ter a vocação para ser professor, se não, não adianta; como estão as salas de aulas hoje, se não tiver vocação, ele não consegue e estudar muito, estudar sempre, se atualizar, porque se ele não fizer esse trabalho de formação continuada, ele não consegue acompanhar tudo o que a educação está propiciando e que muitos não aproveitam.

Nota-se que a gestora 1 alia os professores com vocação ao ensino de qualidade. Esse é o termo recorrente nas entrevistas realizadas e vai ao encontro da fala de um dos professores entrevistados, o Professor 1, não apareceu como categoria final por não ter sido citada pelo outro entrevistado, no que diz respeito ao grupo dos professores. Já a gestora 2, afirma que na ausência da vocação o professor não se sente estimulado a estudar, avançar e melhorar.

É uma categoria que consegue justificar muitos elementos que impedem a profissionalização docente: a desvalorização pelo Estado, as más condições de trabalho, o baixo salário, pois a pessoa vocacionada, submeter-se-ia a tudo isso.

Ao buscar compreender o processo de feminização do magistério, e considerando que a docência é amplamente constituída por mulheres, Hypólito (1997) constrói, articulando gênero e classe social, a hipótese da influência do patriarcado e da vocação como ideologias reinantes na formação da identidade docente como trabalho de mulher, que se dá em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição, mas sobretudo na educação básica.

Essa questão é bastante delicada, pois a questão da aptidão para desenvolver uma tarefa, essa espécie de missão simbólica, pode colidir com a ideia de profissionalidade, pois no caso da docência apenas a vocação é insuficiente para exercê-la, sabe-se que há saberes, não apenas teóricos, próprios da experiência, a

serem dominados⁸⁹, é o que Dubar (2005, p.179, grifos do autor) afirma estar no cerne da profissão: “[...] a própria natureza do **saber** do profissional”. Assim, é válida a questão: a motivação de todas as carreiras profissionais estão sujeitas à vocação ou apenas a docência? Essa pergunta é provocadora na medida em que é sabida a:

[...] complexidade atual do papel do educador escolar, que implica, não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, mas também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens, e compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas etc.) (GATTI, 2011, p.137).

Considerando isso, é claro que a carreira docente deve ser analisada de modo distinto das demais carreiras profissionais, o que não significa que a vocação seja colocada como protagonista para a docência ou para qualquer outra categoria profissional.

Sistema de seleção

Para participar do processo seletivo e ter a possibilidade de trabalhar na Escola de Ensino Médio de Período Integral, os profissionais precisam preencher alguns requisitos, estabelecidos na LC nº 1.164/2012:

I - com relação à situação funcional: a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação; ou b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade portadores de licenciatura plena, mesmo que se encontrem em situação de readaptação, sendo que, nesse caso, apenas para atuação na Sala ou Ambiente de Leitura; II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem; III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual; IV - estejam amparados pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do programa (SÃO PAULO, 2012a, art. 9º).

⁸⁹ Nesse sentido a formação dentro da própria escola seria importante, alinhada à valorização da experiência dos docentes e o compartilhamento de seus saberes.

Além disso, os professores devem ter experiência mínima de 3 (três) anos na rede estadual e aderirem de forma voluntária ao Regime de Dedicção Plena e Integral. Satisfeitos tais requisitos, os professores que se inscreveram, passam pelo processo seletivo, que seleciona os candidatos conforme tenha perfil para participar do novo modelo de escola. O processo de entrevistas é conduzido pelas Diretorias de Ensino das escolas participantes e envolve a inscrição, análise de assiduidade e entrevista. Segundo o documento “Tutorial de Recursos Humanos – Programa Ensino Integral”:

Nesse processo, especificamente, procura-se identificar profissionais que se identifiquem e se comprometam com a proposta do Ensino Integral em sua completude, desde a perspectiva diferenciada com a qual o jovem se insere em todo o espaço da escola e a relação que este mantém com cada profissional, até às exigências de organização e planejamento em sua atuação decorrentes do modelo de gestão. Nesse aspecto, a disposição a aprender é um dos principais aspectos do perfil, e isto envolve a predisposição à avaliação da própria atuação, seja por si próprio, como pelos demais atores envolvidos em sua atuação cotidiana (SÃO PAULO, 2014a, p.12).

Lembra-se que a assiduidade dos últimos 3 (três) anos também é um item avaliado, estaria relacionado ao histórico de comprometimento que o professor manteve no exercício de sua função. Todas as ausências são consideradas, exceto as decorrentes de férias, licença-gestante, licença-paternidade, licença-adoção e licença prêmio (SÃO PAULO, 2014).

As gestoras acreditam que o sistema de seleção para que os docentes participem da escola de Ensino Médio de Tempo Integral seja adequado, por se mostrar imparcial e se voltarem aos professores que, de fato, estejam dispostos a trabalhar com as premissas estabelecidas no projeto.

Gestora 1: Acho que seja um processo adequado, porque as entrevistas são realizadas pela diretoria, nós da escola não participamos. Eles fazem as perguntas para verificar o perfil do professor, claro que às vezes no dia a dia pode ser que um ou outro apresente problemas, mas acho adequado como é feito.

Gestora 2: [...] Eu acredito que da forma que é feita [a seleção de entrada no programa] é muito boa, claro que você não vai acertar em uma seleção cem por cento de todos os professores, mas é feito, não é a gente que faz, é a diretoria

de ensino, então os professores passam por uma entrevista e tem um sistema que o estado comprou de alguma empresa particular que eu não sei dizer o nome, e são feitas várias perguntas dentro das premissas do programa Ensino Integral, que são cinco premissas, então dentro dessas premissas ele vão avaliando o perfil, e não tem jeito de errar, eu acredito que esse modo é eficiente, eu acredito no programa sim.

O ingresso para atuar no ensino integral, então, está sujeito a essa análise a que as entrevistadas se referem sobre o perfil do profissional. Na verdade, ao acompanhar a rotina e trabalhar com a legislação dessa nova escola, vê-se que não seria o mais adequado falar em carreira docente, porque não há uma carreira a ser seguida, o docente não tem vínculo com a escola, caso não se saia bem nas diversas avaliações realizadas, ele pode deixar o projeto no ano seguinte.

Amoldamento da Escola de Tempo Integral

Ambas gestoras acreditam que o projeto da escola de Ensino Médio de Período Integral deva ser expandido. A gestora 2 toca na questão do financiamento necessário para expansão do projeto. O fato é que a proposta da Secretaria de Educação é justamente a de multiplica-lo paulatinamente, já que, como foi dito anteriormente, segundo divulgado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tem dado os resultados esperados. Como é o caso, inclusive da escola “Gama”, que a partir da implantação do projeto atingiu as metas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Gestora 1: Já trabalhei em outras escolas e a valorização é a mesma, a não ser a remuneração que é maior. Mas acho que esse projeto deve ser expandido, porque dá oportunidade do jovem participar mais, eles vem aqui conversam comigo, eu estou sempre circulando, eles sentem que estão mais próximos. É um modo de atender ao que a sociedade está pedindo.

Gestora 2: [...] Infelizmente a gente sabe que o estado não tem verba suficiente pra fazer isso em todas as escolas, porque demanda um prédio muito complexo, laboratórios, materiais, pra você ter uma ideia o material que nós temos aqui no laboratório de matemática, ciência, química e biologia, a Unesp não tem, as pessoas que vieram aqui da UNESP ficaram encantadas que não tem na universidade, então assim, deveria ser expandido, o que a gente percebe, que muitas coisas que nos prometeram não cumpriram, por exemplo, nós teríamos lousas digitais, até agora não veio, com certeza não virá, muitos materiais que eles prometeram nos mandar, material para aperfeiçoamento de professor, também não, então a gente tem que procurar, é claro que o programa tem muita coisa boa e muita coisa ruim, assim, eu enxergo que tem mais coisas boas que

ruins, a gente sente falta de material, por exemplo, o número de aulas que os professores ministram deveriam ser menor, o número de aulas dos professores coordenadores de área, ele tem que ministrar aulas e fazer a coordenação então eu acredito que poderia ser menor, é interessante você ter um coordenador em sala de aula para que ele tenha a visão da sala de aula, mas por exemplo, eles tem que ministrar doze aulas, se ele pudesse ministrar quatro aulas seria o ideal no meu ver, no meu ponto de vista, então tem algumas falhas que poderiam ser mudadas.

Uma ressalva com relação à expansão do projeto e que apareceu na fala da gestora 2 quando afirma que “o estado não tem verba suficiente pra fazer isso em todas as escolas” é a sua reconfiguração na prática em alguns aspectos, por exemplo, com relação às promessas realizadas pela Secretaria da Educação às escolas que aderissem ao atendimento por meio de jornada ampliada de estudos. Se não há financiamento para cumprir as propostas conforme anunciadas, então, o projeto deveria ser expandido?

Passados 2 anos do início do projeto, as lousas digitais não foram instaladas na escola “Gama”, elas estão na escola, mas ainda em suas embalagens de fábrica. Embora a gestora 2 elogie materiais que os laboratórios da escola têm, um dos professores solicitou materiais para serem usados na disciplina eletiva por ele comandada, intitulada “Robótica” e relacionada à tecnologia, que não foram providenciados com a justificativa da falta de verba, o que exigiu adaptações, os alunos trouxeram baterias de celulares e computadores sem uso, etc.

Se a aposta da Secretaria é a de que esse modelo torne a educação de São Paulo uma das mais avançadas do mundo até 2030 (SÃO PAULO, 2015 [on line]), há que se analisar com cautela o modo como o projeto se operacionaliza no Estado, com estudos nos moldes do que propõe-se aqui, pois a realidade dos municípios do Estado são diferentes e a proposta do ensino integral impõe uma assistência também integral em termos de pessoal e material.

Aperfeiçoamento profissional

Um aspecto bastante elogiado é o desenvolvimento de estratégias de formação continuada ou aperfeiçoamento profissional, como o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), que visa a promover ações práticas posteriores aos processos de avaliação propostos. É considerado como uma boa estratégia à medida que atribui ao próprio profissional desenhar seu caminho formativo, com

apoio de seus pares, tendo como base o processo de avaliação de desempenho, a qual já se referiu neste trabalho, a chamada Avaliação 360º (trezentos e sessenta graus), um círculo completo. A gestora 2, diretora da escola, inclusive o elege como o melhor material existente no programa.

Gestora 1: O PIAF é muito importante, tem um cardápio para a gente seguir, depois da avaliação de 360 graus, diante da devolutiva, a gente faz um projeto para melhorar os pontos fracos, o PIAF. Ele promove uma auto descoberta da gente, um auto desenvolvimento, no que estamos falhando, no que precisa ser melhorado.

Gestora 2: [...] esse plano individual [o PIAF], é um material riquíssimo ele tem de cada premissa, tudo o que o professor tem que estudar, ele tem as orientações bibliografia, por exemplo, ele indica filmes, livros, dentro de cada uma das premissas do programa, se o professor, fizer a leitura deste documento, perceber aonde é que ele acredita que eles precisem melhorar, que é um plano individual, ele consegue seguir um caminho e eu acho que é muito rico esse material de todos que a gente tem dentro do programa esse é o melhor.

Ao que a Gestora 1 chama de cardápio são os indicadores das competências a serem desenvolvidas na Escola de Ensino Médio de Período Integral (Protagonismo; Conhecimento e Contextualização; Disposição ao autodesenvolvimento contínuo; Comprometimento e Corresponsabilidade; Solução e Criatividade; Difusão e Multiplicação).

A ideia central desse documento é a de que todos os profissionais da escola, em alguma medida, são corresponsáveis pelo desenvolvimento de cada um, seja ajudando a identificar seus pontos de melhoria ou como no apoio a sua formação. O documento citado pelas gestoras ainda incorpora a essa rede de corresponsabilidade a Diretoria de Ensino e a Secretaria da Educação, que teriam o papel de analisar os resultados consolidados da avaliação em sua abrangência e definir ações prioritárias de formação (SÃO PAULO, 2014a).

Acompanhamento do trabalho docente

Ambas as gestoras são responsáveis pelo acompanhamento do trabalho dos professores e demonstram que sabem que essa é uma de suas funções centrais. A gestora 2 se remete à habilidade necessária para solucionar conflitos entre os professores por conta do extenso período em que convivem no ambiente escolar.

Essa entrevistada é a principal responsável por conduzir a formação em serviço nos ATPCs, de modo que exerce um papel fundamental.

Gestora 1: A gente tem que acompanhar, é parte da nossa função. Não tem como ele [o professor] falar que vai fazer e não faz, então ele tem que fazer um relatório e vai apresentar isso, então isso não interfere diretamente no trabalho dele de sala de aula, mas vai interferir indiretamente porque ele está fazendo a formação continuada, entendeu?

Gestora 2: [...] O acompanhamento é feito através das reuniões de ATPA, de ATPC e das avaliações que são feitas, nós temos duas avaliações 360, o que quer dizer isso, todo mundo avalia todo mundo, o professor avalia o colega, os gestores avaliam os professores e os alunos avaliam os professores. Ela vem da secretaria, são várias perguntas, o aluno tem que entrar no sistema e todos os profissionais também, respondem aquelas questões, depois o próprio programa ele já processa a nota, e é feito uma calibragem, o que a gente chama de calibragem, então, por exemplo, vamos supor que tem uma classe que não gosta de determinado professor, fala nós vamos prejudicar aquele professor só que tem a nota dos colegas tem a nota dos gestores tem a nota dos supervisores e do PCNP então é feita uma média que é chamada de calibragem para perceber se houve alguma injustiça, vamos dizer assim, por parte de alguns. [...] Se não houver um trabalho bem feito da gestão nada segue na escola porque é muito burocrático é, a papelada que tem que se fazer, documentação toda tem que ser estudada detalhadamente, fazer e acompanhar esse professor porque, os professores ficam o dia todo na escola e causam conflitos, entre um e outro sempre causa um conflito, o que que acontece, se a gestão não tiver atenta a isso pra ir cortando essas arestas não consegue fazer com que a escola funcione bem.

Um aspecto interessante sobre o sentimento em relação aos gestores, ao qual já se fez menção nas reflexões empreendidas sobre a carreira docente em Guadalajara na Espanha, é o fato dos professores da EPI terem a sensação de que a Coordenadora Geral e a Diretora são representantes da equipe gestora, estando dissociadas do corpo docente. Na verdade poder-se-ia supor que isso se dá por conta da estabilidade, pelo fato da diretora ocupar essa função como cargo, mas não é o caso da Coordenadora Geral, que está designada, embora exerça essa função há muitos anos. Uma das pistas é o fator: estar em sala de aula, porque o mesmo sentimento não se dá com os Professores Coordenadores de Área, os professores parecem enxergá-los como parte da equipe docente, embora deem formação, façam visitas as suas aulas, elaborem relatórios e deem devolutivas sobre o que assistiram.

Dessa realidade decorrem duas hipóteses: de que o tempo indeterminado que a lei permite que a pessoa atue como gestora crie o sentimento de que não pertence ao corpo docente, mas ao corpo gestor, o que não ocorre na Espanha, pois o professor retornará, obrigatoriamente, ao corpo docente depois determinado período; de que essa ideia esteja mais relacionada a uma identificação com as tarefas atribuídas à gestão na rotina escolar, como a de aplicar as instruções recebidas da Secretaria de Ensino e verificar seu cumprimento, aliada ao afastamento da sala de aula, do que propriamente com a carreira administrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão empreendida nesta pesquisa oportunizou analisar as questões que compõem a carreira docente, concentrando-se na etapa da Educação Básica (mais precisamente no Ensino Médio): retorno salarial, condições de trabalho, formação inicial/continuada e prestígio social. A metodologia estudo de caso múltiplo foi profícua no sentido de permitir a problematização de aspectos da realidade escolar no cotidiano de professores espanhóis e brasileiros, por meio das observações da dinâmica de sua prática e ouvir suas concepções sobre as condições de seu exercício docente, por meio das entrevistas. Esta pesquisa auxilia, ainda, na compreensão do funcionamento da Escola de Ensino Médio de Período Integral implantada no Estado de São Paulo, tanto no que tange ao aspecto legal quanto da organização da escola, a dinâmica da ação pedagógica, as formas de interação, entre outros aspectos que a metodologia escolhida permitiram captar.

Em termos de discussão teórica, o primeiro capítulo traz a reflexão sobre os aspectos que envolvem do conceito de profissão à profissionalidade, passando pela questão dos saberes dominados pelos professores na execução de seu trabalho, a questão da formação, tanto inicial quanto continuada. Distingue-se profissão e ofício/ocupação, com a finalidade de trazer a ideia de reconhecimento da carreira do magistério afastada da operação mecânica e da precarização. O conceito de profissão não é consensual. Nasce nas profissões liberais, no entanto, isso não impede de considerá-lo em função da luta pela valorização do trabalho desenvolvido no bojo da docência. Com a designação (modo pelo qual os professores atuam na Escola de Período Integral), inclusive, acredita-se que a ideia seja transformar a docência em uma profissão de cunho liberal. Não é isso que se objetiva neste trabalho em hipótese alguma e justamente o objetivo construído ao longo do mesmo caminho em sentido contrário, o de considerar a profissão professor em reconhecimento necessário aos elementos que não deixam a desejar à entrada e permanência em uma profissão: licença (Licenciatura) a ser obtida para desenvolver a atividade, a *expertise* inerente à prática e permanente necessidade de atualização.

O pressuposto básico é o de que um médico especialista em oncologia sem boa formação inicial, sem tato para operar e desatualizado inspira tanta confiança quanto um professor com tais características. Isso porque há similaridade na sua condição: a de profissionais. Isto é, exercem ocupações diferentes, mas

especializadas. O exemplo se dá com o médico por ser o grupo unanimemente citado pelos autores que estudaram a sociologia das profissões.

As premissas centrais para a discussão sobre, e defesa da, *profissão docente* são: não é qualquer um que é professor, para ser professor não basta saber fazer, é preciso reconhecer o trabalho do bom professor e dar condições para que construa uma carreira na rede pública de ensino na etapa da Educação Básica. Enxerga-se na profissionalidade uma possibilidade de alcançá-las.

Cabe esclarecer, assim como os pesquisadores do campo educacional têm feito com o conceito de qualidade da educação (apropriado pelo discurso neoliberal e utilizado em sentido oposto ao preterido no campo do ensino/aprendizagem), que ao afirmar a necessidade de valorizar o bom professor, não se o faz de forma esvaziada de sentido, e rumo às políticas de responsabilização docente, como alguns documentos elaborados por organismos internacionais, sobretudo a partir da década de 1990, como o Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), que surge a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC), subordinada à UNESCO.

A ideia com a qual esta pesquisa trabalha é a de que ainda seja necessário enfrentar uma série de contradições para construir a efetiva profissionalidade docente. Ou seja, apesar de reconhecer a intensificação do trabalho docente e sua precarização, sobretudo com as políticas de responsabilização, não se acredita em desprofissionalização docente, porque implicaria conseguir-se identificar em que momento e quais as características concernentes ao período em que se constituiu a docência como profissão, com todas as características, direitos e benefícios envolvidos e que agora teriam sido perdidos. Isto é, precarização do trabalho docente não é aqui tratado como sinônimo de desprofissionalização docente.

Faz-se uma pergunta no capítulo inicial deste trabalho que vale retomar: os benefícios anunciados com a implantação da Escola de Ensino Médio de Período Integral poderiam ser considerados como estratégias para a construção da profissão docente? Dir-se-ia que sim, considerando os fatores isoladamente: aumento salarial, dedicação exclusiva e formação continuada em serviço. Mas do modo como tem sido conduzidos – a exemplo dos estados de Minas Gerais e Pernambuco, como apresentam Duarte e Oliveira (2014), aos quais soma-se São Paulo pela similaridade com os problemas que os autores mencionados relatam – atrelados à

gestão de resultados, perdem a sua potencialidade para fortalecimento da carreira docente. Perdem porque se aumenta o salário, mas se aumenta junto o controle sobre o trabalho; há dedicação exclusiva, mas com excesso de atividades, intensificação do trabalho; há formação continuada em serviço, mas aliada à exigência de performatividade e alcance das metas (formuladas fora do contexto específico no qual a educação se dá). Há sempre um “mas” e a adversativa faz com que os elementos que se consideram adequados implantados, praticamente sejam anulados em meio às estratégias de re-estruturação produtiva.

No segundo capítulo se procede à análise da legislação relativa à carreira docente e se aprofunda a discussão sobre alterações no mundo do trabalho com o modelo de ajuste neoliberal. Desde a LDB 9294/96 há um esforço no sentido de fazer referência aos docentes como profissionais, o que se evidencia pelo título “*Dos Profissionais da Educação*”. No entanto, na prática se acredita há muito a ser feito para que o ofício, que requer conhecimentos especializados, preparação inicial específica e atualização constante, se alce à condição de profissão.

Nota-se uma evolução sobre os diversos aspectos da carreira docente tanto no Brasil, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação até a instituição da “Lei do Piso”, quanto no estado de São Paulo, desde o primeiro Estatuto do Magistério até o estabelecimento do projeto Escola Estadual de Período Integral. É importante lembrar que a EPI é um projeto focalizado em algumas escolas, portanto, mesmo olhando para os aspectos que foram ressaltados como positivos, deve-se levar em conta essa característica: estar presente em *algumas escolas* do estado de São Paulo.

Esse avanço denota um aporte legal que versa sobre valorização, exige garantia de carreira docente, condições de trabalho e remuneração condigna aos trabalhadores do magistério, o que se mostra distante da realidade evidenciada na maior parte das escolas. Um primeiro alerta seria sobre considerar o papel político da docência e fortalecê-lo por meio da luta coletiva da efetivação do que já está escrito em lei. A coletividade seria um caminho interessante. Claro que se deve ponderar que falar em coletividade em tempos de estímulo e valorização da individualidade é um grande desafio, mas em se tratando da busca pela legitimação da profissionalidade docente ele merece ser revolucionariamente vencido. Utiliza-se o termo revolucionário considerando que, em tempos de orientações tão mesquinhas e de competição por todos os lados, juntar-se enquanto categoria

profissional por interesses comuns tem essa característica. Aliás, na perspectiva de construção da profissionalidade docente, ceder à pressão para setorialização da categoria é o principal *descaminho* a ser seguido.

A política educacional tem um papel muito importante, pois a partir dela, direitos são construídos, mas não é pela força de sua letra que o direito é colocado em prática. Isso é verdadeiro tanto para o direito dos jovens à educação de qualidade, em termos de aprendizagem, de modo que seja significativa para suas vidas, não apenas para o que o mercado enxerga como projeto para eles (potenciais mãos-de-obra); quanto para a busca da efetiva *profissão docente*.

No capítulo em que se busca conhecer os aspectos legais relativos à carreira docente na política educacional da Espanha, bem como acompanhar e ouvir professores orientadores e gestores de escolas de Educação Secundária Obrigatória do município de Guadalajara (Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha), observa-se que a jornada de trabalho dos professores de Educação Secundária é pouco menor (37,5 horas/semanais) do que a dos professores da Escola de Ensino Médio de Período Integral do estado de São Paulo, toma-se ela por referência por todos que ali trabalham, terem a jornada integral (40 [quarenta] horas semanais).

Há semelhanças entre as funções exercidas pelos professores na Espanha e os professores da EPI, como: tempo dedicado à tutoria dos alunos e tempo disponível destinado à substituição de pares em caso de ausência. Compatibilizam-se entre Espanha e Brasil desafios no sentido de tornar a carreira docente mais atrativa, uma possibilidade no sentido de progressão profissional naquele país era a prova para obter o título de *Catedrático*, mas as avaliações não são aplicadas há algum tempo, conforme relatam alguns professores.

No quarto capítulo, em que são apresentados os dados obtidos junto à escola “Gama”, percebe-se que as promessas realizadas desde a primeira reunião com o Dirigente de Ensino não se materializaram como um “mar de rosas”, sobretudo porque a preocupação central característica da gestão estadual paulista se mantém nas metas educativas, em detrimento da preocupação com um elemento de grande significância como a valorização dos docentes do magistério público. Uma observação bastante interessante a ser feita sobre a EPI diz respeito à questão da remuneração, ela é fundamental para uma categoria profissional, mas sozinha não fortalece a construção da profissionalidade docente.

De modo geral, a sensação sobre as conversas com os professores é a de que eles têm a percepção, tanto em São Paulo quanto em Guadalajara, de que a carreira docente na Educação Básica não goza de prestígio social. Eles demonstraram em algum momento, também no caso dos dois contextos, que há muitos ranços da crença de que a docência é uma atividade vocacionada. Nesse sentido, evidenciaram que para dar conta da precarização laboral a qual estão submetidos, apenas essa inclinação praticamente sacerdotal, de entrega, daria conta. A partir das entrevistas realizadas, as principais categorias de análise presentes neste trabalho foram: vocação, perspectiva futura, formação, remuneração adicional, prestígio social (professores orientadores espanhóis/guadalajareños); preparação, alternância, convivência desafio gestor, função diretiva (gestores espanhóis/ guadalajareños); formação inicial, valorização, avaliação, remuneração, excesso de trabalho, carreira docente (professores brasileiros/paulistas); vocação, sistema de seleção, amoldamento da escola de tempo integral, aperfeiçoamento profissional, acompanhamento do trabalho docente, aperfeiçoamento profissional, carreira docente (gestores brasileiros/paulistas).

Todos os entrevistados apresentaram conceitos difusos de carreira docente. Quando a pesquisadora explicava do que se tratava esta pesquisa, eles questionavam o que envolvia carreira docente, revelando que não é um conceito deficiente nas discussões que empreendem com os pares, em situações de formação, de maneira que merece ser mais debatido chegando à construção de uma ação com vias a sua melhora para os trabalhadores do quadro do magistério.

Os professores e PCAs da escola “Gama” se queixaram do excesso de trabalho, mas a pesquisadora percebeu que essa queixa se dava principalmente entre eles. Parece que o que pairava no imaginário era de que deveriam dar conta, pois não o fazer, seria equivalente a sair do projeto. Isto é, a ideia da designação traz uma lógica empresarial para a EPI, não só pelo modo da contratação em si, mas pelo que “não render” implica: “demissão”. A crença de que a estabilidade do setor público não conduz à performatividade, a cada um dar o seu melhor, produz a desconfiança a respeito dos funcionários públicos, sendo um dos pilares do modelo de Ensino Médio de Período Integral.

Tal desconfiança recorrentemente vem à tona, e é um reflexo da falta de prestígio social da docência na Educação Básica, quando o argumento gira em torno da eficiência/eficácia, afinado com as ideias neoliberais.

A pesquisadora percebeu ao ir durante um período relativamente extenso à escola “Gama”, que ainda faltam condições de trabalho, sobrecarregados os professores se sentem angustiados, ansiosos, estressados, ao mesmo tempo em que querem fazer o projeto dar certo.

O que está escrito no interessante projeto do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Médio de Período Integral é que estimular-se-á o protagonismo juvenil, com o “[...] objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais” (SÃO PAULO, 2014, p.14). O que não está escrito é que a escola tem uma espécie de pré-seleção de seu público: os jovens com mais possibilidades de realizar suas potencialidades, porque os demais têm questões, normalmente financeiras, mais urgentes para dar conta. Não está escrito também o contrário, que escolas do município da EPI encaminham seus “alunos problema” para a ela, com a justificativa de que seria bom que eles passassem o tempo todo na instituição, em uma retomada da concepção de ensino integral como remédio para a marginalidade juvenil.

Os resultados evidenciaram, também, que os professores buscam atuar no dia-a-dia com otimismo, buscando, inclusive com recursos financeiros próprios, dar soluções para os problemas e alcançando, assim, o melhor resultado possível no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens que lhes são confiados. Essa realidade foi constatada nas observações realizadas na escola “Gama” e se estende ao que foi visto nos centros visitados em Guadalajara.

Cumprе evidenciar que na Escola de Ensino Médio de Período Integral o referencial de gestão desenvolvido é o mesmo aplicado em empresas privadas, mas em Guadalajara também notou a ideia de eficiência bastante presente no imaginário das instituições escolares, inclusive uma escola tem o certificado ISO, o que é motivo de orgulho. Com isso, vê-se que não é um (des)privilegio da realidade paulista, ou brasileira, a reconfiguração da gestão do bem público diante da “ineficiência” Estatal. Esse modo de gestão pública envolve formas mais flexíveis de organização, que atribuem mais responsabilidades aos agentes locais e provocam instabilidade às estruturas do funcionário público, estável.

Voltando os olhos para a questão da carreira docente, pode-se afirmar que a percepção dos profissionais sobre a carreira docente oscila entre a crença pela

mudança que a educação pode promover na sociedade, o desânimo quanto à situação real que vivem no dia-a-dia e as condições que têm para que se ocupar estritamente da aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Assim, mostra a complexidade de um debate que deve continuar.

Nesse momento de síntese, vale retomar algumas concepções desta pesquisa: o desafio de fortalecimento da carreira docente e de construção da profissionalidade docente não são uma exclusividade do Estado de São Paulo; é preciso construir meios de avaliar a ação educativa fora dos indicadores de desempenho dos estudantes; a bonificação docente não é opção, melhorar o padrão de remuneração o é; a responsabilização docente não auxilia na aprendizagem dos alunos, apenas no adoecimento dos trabalhadores; é preciso atrair os jovens e manter os bons professores no magistério público, na etapa da Educação Básica; é necessário que a legislação que versa sobre valorização docente saia do papel; o desenvolvimento da carreira profissional colabora para o reconhecimento social da docência.

Esse conjunto de pareceres oportunizam a profissionalidade docente, que não se dará sem questionamentos, diálogo e colaboração entre os próprios docentes. Das conversas empreendidas com todos os profissionais, que apareceram nesta pesquisa na transcrição das entrevistas, ou nos momentos em que se deram informalmente, notou-se que há uma angústia coletiva com relação ao trabalho docente, por isso, a saída é de interesse de todos. Importante reiterar que isso apenas é possível na contramão da ideologia da competição e do individualismo, que teimam em impor à educação (lembrando que não por descuido, por uma questão ideológica, por um projeto velado de escola pública). Se uma nova abordagem entre os homens foi construída, é possível reconstruir. Só não é possível o que é nato e a individualidade não é, a necessidade de competir (com o professor do Ensino Fundamental/Médio, com a outra escola, com o outro país) tampouco. Se o interesse central da educação é o ensino, o que se ganha quando o outro perde?

Nessa linha de raciocínio, aproveita-se para expor a tese de que: a Escola de Ensino Médio de Período Integral e seu discurso de “regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2014) tende a intensificar a lógica das metas numéricas, o trabalho docente e precarizar a forma de contratação no setor público mais do que melhorar a aprendizagem dos alunos.

Se na escola está a realidade social, é preciso também olhar para ela antes de propor modelos de escola padrão, já materializadas deficientemente, lembra-se da promessa de instalação de computadores, que até o ano de 2016 estavam encaixotados na escola “Gama”, que parecem à guisa dos textos anunciados relacionar-se ao conceito de profissão docente, mas desconsideram a complexidade das diferentes dimensões que o processo de ensino/aprendizagem envolve. O aluno atingiu a meta, se aprendeu é outra história. O professor atingiu a meta, se não rendeu, tchau.

As universidades são importantes à medida em que são responsáveis pela formação inicial dos professores (um dos elementos relacionados na concepção de carreira docente), no entanto, as escolas de educação básica são o destaque deste trabalho, pois nelas se materializam as políticas de carreira dessas pessoas formadas pela universidade e os docentes que nela atuam é que estão entre a afirmação/estagnação de legitimidade e importância de seu ofício (na perspectiva aqui adotada, leia-se profissão).

Por fim, reitera-se a ideia de que falar em respeito ao *profissional docente* da Educação Básica e na construção dessa *profissionalidade* está ligado à ideia do direito à aprendizagem dos alunos, não apenas enquanto direito fundamental estabelecido legalmente, mas como parte dos direitos humanos. Em termos de política educacional bastante se avançou, como dito, mas em termos práticos é preciso insistir que o caminho siga avante. O tema é atual e urgente, tanto quanto foi em 1988, quando se discutiu como estariam garantidos os direitos dos *profissionais do magistério* na maior lei brasileira, em 1996 com a criação da LDB que pormenorizava tais garantias, em 2008 com a instituição do piso salarial nacional. A legislação escreveu, mas ainda não deu conta da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, S. E. A. Pesquisa e Análise Documental. In: XVI Seminário de Práticas Docentes: competências docentes no século XXI e em outros também, 2008, Anápolis. **Anais do XVI Seminário de Atualização de Práticas Docentes**. Anápolis: Centro Universitário de Anápolis, 2008, p. 26-28.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p.51-54, 1984.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, v. 20, n. 68(ed. esp.), p. 299-309, dez./1999.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.191-209.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.3-10, mai./1988.

AYUNTAMIENTO DE GUADALAJARA. Código de Régimen Local. Disponível em <<http://www.guadalajara.es/es/ayuntamiento/normativa>>. Acesso em 05 de jun. de 2015.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. **Saberes pedagógicos e atividade docente**, v. 4, p. 35-60, 1999.

BAIA HORTA, J.S. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.104, p5-34, jul./1998.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.126, set./dez. 2005.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n.2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Versão preliminar. Washington, DC, maio 1995.

BARBOSA, M. L. Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, vol.14, n.39, pp. 186-190, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Brasília, 1998.

_____. Decreto nº 5.452 de 01 de Maio de 1943. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1943.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2007.

_____. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Brasília, 2007.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Lei nº 10.179/01. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2001.

_____. Lei nº 11.301, 10 de maio de 2006. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 01 de janeiro de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. Lei nº 11.738, 16 de julho de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Lei nº 12.772, 28 de dezembro de 2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Brasília: Ministério da Educação, Brasília, 2013.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília: Casa Civil, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Ministério da Educação, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

_____. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Brasília, 1985.

_____. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Parecer CNE/CEB nº 9/2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Ministério da Saúde. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNs). Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Ministério da Educação, 2003.

_____. Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Plano Nacional de Educação decênio 2011-2020. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação Básica/Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. Resolução nº 1, de 24 de julho de 2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Escassez de Professores para o Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais - Relatório produzido pela comissão especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2011.

_____. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

CAÇÃO, M. I. **Jornada de trabalho docente**: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista. (Tese de doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

CASAGRANDE, A. L. **As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista/UNESP: Rio Claro, 2012.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. R. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

CEPES. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento de Dados da APEOESP. **Conversas sobre a carreira**, v.6, cad.1, jul., 2012.

CHARTIER, R. As práticas da escrita. In: CHARTIER, R. (org.). **História da vida privada**. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 113 – 162.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. A retórica do profissionalismo e suas ambiguidades. In: **Autonomia de professor**. São Paulo, SP: Cortez, 2002, p.53-85.

CORREA, B. C. Educação infantil. In: Romualdo Portela de Oliveira e Theresa Adrião. (Org.). **Organização do ensino no Brasil** - níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 13-30.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

_____. **Trajelórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: MEC/SEF/DPEF/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, v.2, p.9-15, mai. 1998.

CURY, C. R. J. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cad. de Pesq.**, São Paulo, n.81, p.33-44, mai./1992.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p.185- 191, 2009.

DEZAN, E.; CASAGRANDE, S. A. **Luz Perene**. Impressão própria, 2015.

DOBON, F. J. H.; LLAVADOR, J. B. **Tradición y Modernidad en las Políticas Educativas en España**: una revisión de las últimas décadas. Universidad de Valencia e Instituto Paulo Freire de España, 2005.

DRUCK, G.; FRANCO, T. (Orgs.) **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo, Boitempo, 2007.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139-154, março de 2002.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal/Porto: Porto Editora, 2005.

DUNN, W. **Public policy analysis**: An introduction. 2. ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1994.

ESPAÑA (país). Decreto nº 184/2015, de 29 de julio. Consejería de Educación, Juventud y Deporte, Madrid, 2015.

ESPAÑA (país). Ley Orgánica de Educación (LOE), nº 2 de 03 de maio de 2006.

ESPAÑA (país). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), nº 8 de 9 de diciembre de 2013.

ESTEVE, J. M. **O Mal-Estar Docente**. Lisboa: Escher / Fim de Século Edições, 1992.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. **Programa de Formação de Professores – USP**. 2004. Disponível em <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/institucional/curriculo/licenciatura/site-cg-feusp-02.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2016.

FAGUNDES, L. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília, DF: SEED, 2006, p. 67-78.

FÁVERO, M. de L. A.; BRITTO, J. M. (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 1999.

FERNANDES, M. J. da S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, p. 75-101, 2010.

FERRETTI, C. J. Ensino Médio e mudanças na legislação. Trabalho apresentado no GT09. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, out./2015.

FIDALGO, F. S. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. **Trabalho & Educação**, p. 94-109, 1996.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: **Anál. & Conj.** Belo Horizonte, 1986, p. 107-127.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, set./dez., 2009, p. 1123-1138.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID. **Informe FORPIBID nº 07/2016**. Disponível em <<http://www.uneb.br/pibid/files/2016/03/INFORME-FORPIBID-N%C2%BA-07.2016-.pdf>>. Acesso em 13 de jun. 2016.

FRAGA, G. J.; BACHA, C. J. C. Abertura comercial, capital humano e crescimento econômico no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v.43, n.2, agos. 2013, p.381-418.

FRANCO, C. **Estudos sobre avaliação da educação e valorização do magistério**. Documento elaborado para o CONSED, mar. 2005.

FRANÇA, A. C. L. Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. **Revista Brasileira de Medicina Psicossomática**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.79-83, abr./mai./jun., 1997.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. Tradução Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora USP, 1998.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, out., p. 911-933, Campinas, 2005.

GADOTTI, M. Diretores e gestão democrática da escola. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**, projeto político-pedagógico, Brasília: MEC, 1998. p. 15-30.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: Hypolito, A. M.; Vieira, J. S.; Garcia, M. M. A. **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p.271-283.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 65-81, 2001.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, vol.42, n.145, p. 88-111, 2012.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 293p.

GATTI, B. A.; et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, (Série Estudos e pesquisas educacionais, v.1), 2014.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 111-177.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo, 1991.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GONÇALVES, N. I. C. **Fatores de (in) sucesso na educação em Portugal: perspectiva comparada do sistema educativo português e finlandês**. Tese de doutorado. Instituto Universitário de Lisboa, 2013.

GOODSON, I. F. Mudança educativa e crise do profissionalismo (com Andy Hargreaves). In: **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Portugal: Porto Editora, 2008.

HARGREAVES, L. The status and prestige of teachers and teaching. In: LAWRENCE, J. S.; DWORKIN, G. A. (Org.) **International handbook of research of teachers and teaching**. Nova York: Springer, p. 217-229, 2009.

HARNIK, S. Cinco redes estaduais não pagam o piso ao professor. **Revista Educação** [on line]. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/107/salarios-dos-professores-279028-1.asp>> Acesso em 10 de jun. 2016.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Schools**. East Lansing, MI: The Holmes Group, 1990.

_____. **Tomorrow's Teachers**: a Report of the Holmes Group. East Lansing, MI: The Holmes Group, 1995a.

HOUSE, E. R. Tendencias en evaluación. **Revista de Educación**, n. 299, p.43-55, 1992.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 3-21, 1991.

_____. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/400.pdf>> Acesso em 02 mai. 2016.

KUENZER, A. As Mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.), 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.33-57.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 2003.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional De Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set., 2010.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**, vol. 13, n.2, p.243-276, 2002.

_____. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, mar/2003.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4 ed. São Paulo, Revista e Ampliada, Atlas, 1992.

LE GRAND, J.; BARLETT, W. (Org.). **Quasi-markets and social policy**. Basingstoke: Macmillan, 1993.

LIBÂNEO, J. C. O. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, out. 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, C. M. G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I. de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Vol. 4. Ribeirão Preto, jan/1996. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 de nov. 2013.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LÓPEZ MELERO, Miguel. ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p.3-20, jan./abr. 2008.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Anais do II seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004.

MARTÍNEZ, R.; MORA, J.; VILA, L. Educación, actividad y empleo en las Comunidades Autonomas españolas. **Revista de Estudios Regionales**, n.36, p. 299-331, 1993.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MEZOMO, J. C. **Educação e qualidade total**: a escola volta às aulas. Petrópolis: Editora Vozes. 2 ed. 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Piso Salarial Profissional Nacional** – Lei nº 11.738, de 16/7/2008. <Disponível em <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>> Acesso em 09 de jun. de 2016.

MIRANDA, M. J. C. **Educação Infantil**: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, 2011.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v.18, n.52, p.185-202, 2003.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no SINPRO-SP. Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), 2006. [on line]. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em 02 mai. 2016.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

_____. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, A. **Pedagogia universitária**: já estamos no século XXI ou ainda não? Conferência proferida na abertura do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência, 24 a 27 de jun., 2012.

NÚÑEZ, I. El magisterio y la política educacional. In: **Transformaciones educacionales bajo el régimen militar**. Santiago: PIIE, vol.1, 1984.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago, 2013.

OLIVEIRA, D. A. de. Da terceirização e da flexibilização como estágios para a globalização. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos**, Bauru, n. 21, p. 187-231, abr./jul. 1998.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. **Políticas educativas y trabajo docente**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. 1 ed. CCS Gráfica e Editora: Camaragibe, 2014.

PADILHA, P. R. Diretores e gestão democrática da escola. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**, projeto político-pedagógico, Brasília: MEC, 1998. p. 67-78.

PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.11-20, mai./1988.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, Papyrus, 1996.

PERIARD, G. O Ciclo PDCA e a melhoria contínua. **Sobre Administração**, 01 de jun. de 2011. Disponível em <<http://www.sobreadministracao.com/o-ciclo-pdca-deming-e-a-melhoria-continua/>> Acesso em 10 de set. 2015.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo, SP: Xamã, 2008, p. 111-127.

PERONI, V. et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 19, n.32, p.17-35, jan./jun., 2009.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo, e a doutrina da auto-administração. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Ed.). **Globalização e Educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisas**, n. 114, São Paulo, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_arttext&lng=es>. Acesso em 08/10/2013.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a Técnica de Gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, C. **Excelência na Educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. 1994.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Ed, 1986.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, no 13, jan.-dez. 2005.

ROVIRA, A. Z.; BRIS, M. M. Factores que pueden dotar de personalidad propia a un instituto de secundaria. In: **Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño**. Eladio Sebastián Heredero y Mario Martíns Brís (Org.). Universidad de Alcalá, 2011.

SALDAÑA, P. 4 em cada 5 escolas têm turma sem professor. **Jornal Estadão**, 05 de agosto de 2013. Disponível em <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,4-em-cada-5-escolas-tem-turma-sem-professor-imp-,1060691>> Acesso em 12 de mar de 2015, às 08:30h.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTANA, L. C. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política**. Tese para obtenção do título de doutor em educação. Campinas: UNICAMP, 1996.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado conjunto CGEB/CGRH de 27/02/2014. São Paulo, 2014b.

_____. Decreto nº 49.394 de 22 de fevereiro de 2005. Secretaria de Estado de Educação, 2005.

_____. Decreto nº 52.344 de 9 de novembro de 2007. Secretaria de Estado de Educação, 2007.

_____. Decreto nº 55.078 de 2009. Secretaria de Estado de Educação, 2009.

_____. Decreto nº 59.850 de 29 de novembro de 2013. Secretaria de Estado de Educação, 2013.

_____. Decreto nº 61.466, de 2 de setembro de 2015. Secretaria de Estado de Educação, 2015.

_____. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Secretaria da Educação, 2011.

_____. Lei Complementar n. 958, de 13 de setembro de 2004. Secretaria de Estado de Educação, 2004.

_____. Lei Complementar nº 1.093 de 16 de julho de 2009. Secretaria de Estado de Educação, 2009.

_____. Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009. Secretaria de Estado de Educação, 2009.

_____. Lei Complementar nº 1.097 de 27 de outubro de 2009. Secretaria de Estado de Educação, 2009.

_____. Lei Complementar nº 1.143 de 11 de julho de 2011. Secretaria de Estado de Educação, 2011.

_____. Lei complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012. Secretaria de Estado de Educação, 2012a.

_____. Lei Complementar nº 1054, de 7 de julho de 2008. Governo do Estado de São Paulo, 2008.

_____. Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978. Secretaria de Estado de Educação, 1978.

_____. Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985. Secretaria de Estado de Educação, 1985.

_____. Lei complementar nº 725, de 16 de julho de 1993. Palácio dos Bandeirantes, 1993.

_____. Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997. Secretaria de Estado de Educação, 1997.

_____. Lei nº 1.010 de 02 de junho de 2007. Secretaria de Estado de Educação, 2007.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Secretaria de Estado de Educação, 2008.

_____. Lei nº 500 de 13 de novembro de 1974. Secretaria de Estado de Educação, 1974.

_____. Manual de gestão das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Modelo de gestão educacional de São Paulo. São Paulo: SEE, 2012.

_____. Orientações para o Planejamento Escolar 2014. Secretaria da Educação, 2014.

_____. Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF). Secretaria de Estado de Educação, 2014.

_____. PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança. São Paulo: SEE, 1986.

_____. Programa Educação – Compromisso de São Paulo. Secretaria de Estado de Educação, 2015. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp/>>. Acesso em 05 de set. 2015.

_____. Resolução SE nº 12 de 31 de janeiro de 2012. Secretaria de Estado de Educação, 2012b.

_____. Resolução SE nº 18 de 24 de janeiro de 2006. Secretaria de Estado de Educação, 2006.

_____. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. Secretaria de Estado de Educação, 2010.

_____. Resolução SE nº 2, de 8 de janeiro de 2016. Secretaria da Educação, 2016.

_____. Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996.

_____. Resolução SE nº 50, de 14 de julho de 2006. Secretaria de Estado de Educação, 2006.

_____. Resolução SE nº 66 de 03 de setembro de 2008. Secretaria de Estado de Educação, 2008.

_____. Resolução SE nº 7 de 18 de janeiro de 2006. Secretaria de Estado de Educação, 2006.

_____. Resolução SE nº 8 de 14 de fevereiro de 2012. Secretaria de Estado de Educação, 2012c.

_____. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Secretaria de Estado de Educação, 2005.

_____. Orientações para elaboração do Plano Individual. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2014c.

_____. Tutorial de Recursos Humanos Programa de Ensino Integral. Governo do Estado de São Paulo, 2014a. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>>. Acesso em 18 de jun. 2016.

SCHWARTZMAN, S. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados** [online]. 2006, vol.20, n.56, pp. 161-189. ISSN 0103-4014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28633.pdf>. Acesso em 29 abr. 2016.

SEE. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.rizomas.net/images/stories/artigos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf> Acesso em 21 de jun. 2016.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp). Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>>. Acesso em 26 de ago. de 2015.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ESTADO DE SÃO PAULO. Abertas inscrições para interessados em atuar no ensino integral. Saiba como participar. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/abertas-inscricoes-para-educadores-interessados-em-atuar-no-ensino-integral-saiba-como-participar>> Acesso em 26/11/2013.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012. São Paulo, 2012.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE nº 65, de 16 de setembro de 2013. São Paulo, 2013.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE nº 84, de 19 de dezembro de 2013. São Paulo, 2013.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE nº 87, de 20 de dezembro de 2013. São Paulo, 2013.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>> Acesso em 02 de marc. De 2016.

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. UFSC, Florianópolis 2001, p.41-42.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

SZYMANSKI, H. (Org.), ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, Liber Livro, 2008.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr, 2000, p.5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255- 277.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, vol.40, n.140, p. 445-477, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. **Cinco grados de la UAH entre los mejores de España, según 'El Mundo'**. Disponível em <<http://www.uah.es/>>. Acesso em 13 de mai. 2015.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 87, n. 216, 2006.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Rev. Port. de Educação**, vol.22, n.1, pp. 179-206, 2009. ISSN 0871-9187

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: SP, Papirus, 2004.

VILLAR, M et. Al. **Informe - El Prestigio de la profesión docente en España**. Percepción y realidad. Fundación Europea Sociedad y Educación, 2012.

XAVIER, C. M. et al. **Metodologia de gerenciamento de projetos**. Rio de Janeiro: Brasport, 2005.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. London: Sage, 1984.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Duas visões sobre a formação de professores para o século XXI. In: **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.7-50.

APÉNDICE A – Guía para entrevista con el profesor orientador

Nombre _____

Sexo: () Femenino () Masculino

1. ¿Cuáles son las posibilidades de la carrera docente de un maestro o maestra?
¿Y las de un profesor de Instituto?
2. ¿Considera que el sistema de sexenios “pago por hacer un determinado número de horas de formación” se puede considerar carrera docente?
3. ¿Por qué cree que en España los maestros y profesores no hacen más formación, específicamente, otros “grados”?
4. ¿Cree que la formación del Máster en Educación (la fórmula actual) es suficiente para la formación de un profesor de Instituto? ¿Qué contenidos cree que le faltan?
5. ¿Cree que la existencia de concursos como el de “catedrático” (aunque ahora no existan) ayudan a mejorar la carrera docente?
6. ¿Cree que mejora de la carrera docente y mejora de la práctica pedagógica van juntas? ¿Por qué?
7. ¿Cómo cree que podrían articularse la “formación en centros de trabajo” para mejorar la práctica docente?
8. ¿Existiría alguna forma de unir la formación en centros de trabajo con la carrera docente? Y ¿La realización de prácticas pedagógicas innovadoras, podría unirse de alguna forma con carrera docente?

APÉNDICE B – Guía para entrevista con el director

Nombre _____

Sexo: () Femenino () Masculino

1. ¿Por qué eligió ser director? ¿Se preparó durante algún tiempo o lo decidió de un día para otro?
2. ¿Cómo valora el sistema de selección de directores?
3. ¿Qué formación específica recibió una vez elegido director? ¿Qué cree que debería saber para ejercer mejor como director?
4. ¿Cuáles fueron las líneas generales de su proyecto de dirección?
5. ¿Qué he sido lo más difícil en su tarea como director?
6. ¿Ha pensado que podría existir algún otro modelo de dirección de centros educativos que sea más efectivo?
7. ¿Cree que la función de director (o de Inspector) se puede considerar como carrera docente? ¿Por qué?

**APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com professor (a) da unidade
educacional “Gama”**

Nome do(a) professor(a) _____

Sexo: () Feminino () Masculino

1. Como você entende a carreira docente? Poderia falar um pouco?
2. Como vê a carreira docente atualmente com a adesão à Escola de Tempo Integral, você a considera mais interessante?
3. O que você pensa das avaliações propostas no modelo de Escola de Ensino Médio de Período Integral?
4. Neste novo modelo de escola você se sente mais valorizado?
5. Quais são as vantagens e desvantagens desse modelo?

**APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com gestor(a) da unidade educacional
“Gama”**

Nome do(a) gestor(a) _____

Sexo: () Feminino () Masculino

1. Qual a importância de uma carreira docente digna? E quais as principais contribuições do novo modelo de escola nesse sentido?
2. Quais são as vantagens e desvantagens do modelo de Escola de Ensino Médio de Período Integral?
3. O que você acha do processo seletivo para seleção dos docentes para o projeto? As perguntas são pertinentes? A escola participa desse processo?
4. Você tem percebido algum tipo de mudança dos/nos professores após a implantação da Escola de Ensino Médio de Período Integral?
5. É um projeto que merece ser expandido às demais escolas da rede regular de ensino do Estado de São Paulo?