

**TRABALHO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO  
ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
EM MINAS GERAIS**

**Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto**

**Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto**

**TRABALHO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO  
ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2004

Dissertação aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dalila Andrade Oliveira – FAE/UFMG  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Maria Zákia Lian Sousa – FEUSP

---

Prof Dr Fernando Selmar Fidalgo – FAE/UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – FAE/UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Maria Cancelli Duarte – FAE/UFMG  
Suplente

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosemary Dore Soares – FAE/UFMG  
Suplente

Belo Horizonte, de de 2004.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Dalila, minha orientadora, pela segurança, conhecimento capacidade de trabalho, pessoa digna, de quem gosto muito. Obrigada pela oportunidade de trabalhar com você.

Ao Frederico, meu filho, pela sua dedicação e empenho neste trabalho, especialmente na formatação. Obrigada Fred pelos momentos em que juntos trabalhamos. Aprendi com você.

Ao Juarez, meu esposo, pela paciência em minha trajetória acadêmica e colaboração na revisão da escrita e normalização.

Aos meus familiares, pelo apoio. Daniel, meu filho, meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e noras. Em especial minhas irmãs, Penha, por sua dedicação e apoio, e Rosa, pelo seu depoimento como professora de escola do Estado.

Às minhas colegas de Inspeção, que assumiram as escolas sob minha responsabilidade, para que em 2002 eu pudesse me licenciar para o Mestrado na FaE/UFMG e também fornecendo informações, documentos para minha pesquisa. Obrigada Izabela, Rosmari, Luzia Magalhães, Wani Lima, Yara Lindomar.

Aos meus colegas do NETE/FaE, em especial Savana e Adriana pelo apoio e colaboração neste trabalho e pelas oportunidades de trabalho conjunto.

Aos digitadores Agnaldo e Thiago, meus colegas da SEE/MG, e Elizete do NETE.

Às equipes docentes e ao pessoal da secretaria das Escolas Norte e Sul pela recepção durante o trabalho de campo, e pela inspiração no desafio contemporâneo de realizar o trabalho docente.

Aos funcionários da FaE, Marli, da biblioteca, Rose, da secretaria da Pós.

Ao Professor Carlos Roberto Jamil Cury, pela orientação sobre o assunto Formação de Professores para a Educação Básica.

Aos funcionários da SEE/MG e SRE em Belo Horizonte, que forneceram dados e informações, durante a pesquisa documental.

*Aos meus dois filhos, Frederico e Daniel.*

*Aos colegas professores da Rede Estadual  
de Ensino, pelo desafio contemporâneo de  
realizar o trabalho docente.*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO</b> .....	22
1.1 O Estado, a educação – alguns pressupostos teóricos.....	22
1.2 A Reforma do Estado e a educação .....	29
1.3 A escola pública – seu papel como instituição social .....	34
1.4 As reformas educacionais e a gestão escolar: autonomia e participação .....	39
1.5 A rede estadual de ensino em Minas gerais – REE/MG .....	48
1.5.1 Composição e estrutura .....	48
1.5.2 Gestão da educação na REE/MG, no período de 1999 a 2004 .....	50
<b>2 O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE</b> .....	64
2.1 Elementos teóricos para análise do processo de trabalho .....	64
2.2 Organização do processo de trabalho escolar .....	73
2.3 Organização do processo de trabalho escolar na rede estadual de ensino .....	78
2.4 Plano de carreira: um reflexo das relações de trabalho na rede estadual .....	89
2.4.1 Uma história de luta .....	89
2.4.2 A posição do bloco parlamentar da minoria, na Assembléia Legislativa .....	93
2.4.3 A posição do sindicato dos trabalhadores da educação .....	95
2.4.4 A expectativa sobre a ação do governo .....	97
<b>3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	98
3.1 O trabalho docente – a identidade profissional do professor .....	98
3.2 A atuação docente no contexto das reformas educacionais – Os parâmetros e as diretrizes curriculares da educação básica .....	105
3.3 A formação profissional: certificação docente e regulação.....	110
<b>4 UMA IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DA REE/MG EM BELO HORIZONTE</b> .....	119
4.1 Aspectos teórico-metodológicos que justificam o estudo empírico do cotidiano escolar .....	119
4.2 As escolas pesquisadas .....	120

4.2.1	Características gerais .....	120
4.2.2	Os alunos das escolas Norte e Sul .....	123
4.3	A fase exploratória do trabalho em campo .....	126
4.3.1	Os primeiros contatos .....	126
4.3.2	Os Professores da Escola Norte e Sul .....	129
4.3.3	Ampliação do recorte temporal e continuidade do trabalho em campo em 2003 .....	131
4.4	Uma observação mais focalizada: o início dos trabalhos em 2004.....	137
4.4.1	Categorias analíticas .....	137
<b>5</b>	<b>O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: A CONTRADIÇÃO SE FAZ PRESENTE .....</b>	<b>148</b>
5.1	Tempo de trabalho: o ritmo, a intensificação, o sobretrabalho .....	150
5.2	Salário como meio de subsistência e busca de outros meios de aumentar a renda familiar .....	155
5.3	Práticas Pedagógicas. O ensino em ciclos e em séries .....	161
5.4	Respostas dos Professores às exigências das reformas educacionais nas atuais condições de trabalho .....	169
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>178</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>182</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR .....</b>	<b>191</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>193</b>

## RESUMO

Esta dissertação analisa as condições em que se realiza o trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, no contexto das reformas educacionais, a partir da década de 90, compreendendo as mudanças referentes à Proposta Educacional “Escola Sagarana”, e as medidas em implantação pela atual gestão, que se inserem na Proposta de Reforma do Estado, denominada “Choque de Gestão”. Parte-se do entendimento que as propostas de reformas educacionais visam responder às demandas dos processos de reestruturação produtiva do capitalismo e, como consequência, são definidas pelos governos novas formas de organização do ensino, gestão escolar, e novas exigências sobre atuação dos professores. Nesta pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa, abrangendo identificação e análise documental, e trabalho de campo em duas escolas estaduais em Belo Horizonte. A partir do referencial teórico foram delineadas as categorias analíticas metodológicas, referentes às relações de trabalho entre os professores e o Estado. Após análise das condições de trabalho do cotidiano escolar, pode-se inferir a sua inadequação às exigências de atuação profissional contidas nas reformas educacionais. Por condições de trabalho, entende-se a forma como é organizado o trabalho nas escolas estaduais: horários, jornadas, atribuições, formas de remuneração, administração das carreiras docentes. Os resultados encontrados apontam situações de precariedade, a que se vêm submetidos os professores: intensificação, exploração, salários parcos, que os obrigam a submeter-se a outras formas de trabalho, para complementar a renda mensal, para subsistência. O reconhecimento da falta de condições e a reflexão sobre o sentido do trabalho representam a existência do conflito, as resistências e as demandas por novas relações profissionais.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the conditions in which teachers carry out the teaching work in the Minas Gerais State Network of Education, in the context of the educational reforms, from the nineties decade, understanding the changes promoted by the Educational Proposal “Sagarana School” (*Escola Sagarana*), and by the measures implemented by the current management, which is inserted in the State Reform Proposal, called “Shock of Management” (*Choque de Gestão*). It assumes that the proposals of educational reforms aim to answer to the demands of the processes of capitalism’s productive reorganization and, consequently, new organizational forms of teaching, and new requirements on performance of the professors, are defined by the government. In this research the qualitative methodology was used, enclosing identification and documentary analysis, and fieldwork in two state schools in Belo Horizonte. From theoretical referential the analytical methodological categories had been delineated, referring to the relations of work between professors and State. After analysis of the work conditions at school’s day-to-day, can be inferred its isolation to the requirements of professional performance presented by educational reforms. Work conditions are understood as the form in which the work in the state schools is organized: schedules, days, attributions, remuneration forms, administration of the teaching careers. The results reveal precarious situations to which the professors are subjected: intensification, exploration, sparse wages that compel them to submit it other forms of work, to increase the monthly income, for subsistence. The recognition of the lack of conditions and the reflection on the work direction reveal the existence of the conflict, resistance and the necessity for new professional relations.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADE	– Adicional de Desempenho
ALEMG	– Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais
AMIE	– Associação Mineira de Inspectores Escolares
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APPMG	– Associação de Professores Primários de Minas Gerais
BIRD	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBA	– Ciclo Básico de Alfabetização
CCQ	– Círculos de Controle de Qualidade
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CGP	– Condição Gerais de Produção
CLACSO	– Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNTE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	– Conselho de Secretários Estaduais de Educação
CPP	– Consultoria em Políticas Públicas
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRH	– Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos
DEOP	– Departamento de Obras Públicas
DPRO	– Diretoria de Produção de Dados
EB	– Educação Básica
EC	– Emenda Constitucional
EF	– Ensino Fundamental
EM	– Ensino Médio
ENEM	– Exame Nacional de Ensino Médio
FACE	– Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG
FAE	– Faculdade de Educação da UFMG
FAPEMIG	– Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GQT	– Gerência da Qualidade Total
INDEC	– Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPCA	– Índice de Preços ao Consumidor Amplo
IPEAD	– Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	– Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
ONU	– Organização das Nações Unidas
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDP	– Projeto de Desenvolvimento Profissional de Professores
PDRE	– Plano Diretor de Reforma do Estado
PEC	– Projeto de Emenda Constitucional
PEB	– Professor de Educação Básica
PL	– Projeto de Lei
PNE	– Plano Nacional de Educação
PRC	– Parcela Remuneratória Complementar
PROCAD	– Programa de Capacitação de Dirigentes
PROCAP	– Programa de Capacitação de Professores
QI	– Quadro Informativo
REE/MG	– Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	– Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEPLAG/MG	– Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SRE	– Superintendência Regional de Ensino
SIAPE	– Sistema de Ação Pedagógica
SIMAVE	– Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SIND-UTE	– Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
TCE	– Teste de Conhecimentos Específicos
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UNDINE	– União dos Dirigentes Municipais de Ensino
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UTE	– União dos Trabalhadores do Ensino

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Professores Efetivos e Designados em Exercício nas Escolas Estaduais em Minas Gerais	49
2	Resoluções da SEE/MG. Organização do ensino de REE/MG – Período 1998 – 2003	57
3	Resoluções da SEE/MG. Normas complementares para a organização do quadro de pessoal da REE/MG e definição do número de alunos por turma – Período 1999 – 2002	58
4	Programas de capacitação de Professores e Diretores na REE/MG – Período 1999 – 2002	59
5	Relação Professor aluno - Ensino Fundamental na REE/MG	61
6	Cargos e habilitação na REE/MG	78
7	Organização escolar e Organização do Trabalho Escolar na REE/MG	88
8	Vencimento Base da Carreira do Magistério de 1994 a 2004	93
9	E.E.Norte - Alunos por etapa do ensino e turno de funcionamento – 2003	124
10	E.E. Norte - Alunos por série e turma - 5ª à 8ª série - Ensino Fundamental – 2004	124
11	E.E. Sul - Alunos por ciclo de formação/correspondência às séries – 2003	125
12	E.E. Sul - Alunos por série e turma - 5ª à 8ª série - Ensino Fundamental – 2004	125
13	E.E. Norte - Servidores por situação funcional – 2003	129
14	E.E.Sul - Servidores por situação funcional – 2003	129
15	Anos de serviço no Estado e na escola	130
16	Exercício de outro trabalho, além de Professor no Ensino Fundamental e horas de trabalho além da regência - E.E. Norte	142
17	Exercício de outro trabalho, além de Professor no Ensino Fundamental e horas de trabalho além da regência - E.E. Sul	143
18	Ampliação da Jornada de Trabalho	146
19	Paralelo entre a Resolução nº 521/2004 e Resolução nº 466/2003, vigentes para o ano de 2004	149

## INTRODUÇÃO

Na presente investigação, procura-se compreender, a partir das reformas educacionais da década de 90, alguns aspectos das relações de trabalho entre os professores das escolas da Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais (REE/MG) e o Estado. Partindo-se do contexto local, onde se processa a ação dos sujeitos e suas práticas, contempla-se também a dimensão macro-estrutural, ou seja, o papel do Estado, que exerce, entre outras, as funções de regulação normativa, de manutenção e coordenação política dos serviços educacionais.

Esta pesquisa surgiu da minha experiência profissional na área da educação pública. Atuando na esfera técnica, em ações compreendidas no âmbito da modernização administrativa e desenvolvimento gerencial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), foi possível acompanhar as mudanças, que ocorriam na instituição, inicialmente ao final da década de 70, com o planejamento de propostas educacionais centralizadas. O racionalismo prevalecente e as decisões embasadas em dados sobre dimensão da rede escolar caracterizavam as medidas propostas pelas áreas de planejamento e coordenação, pois nesta época o objetivo era atender a toda a demanda de vagas.

Na década de 80, a SEE/MG, na tentativa de responder aos movimentos educacionais dos trabalhadores do ensino, em sua luta pela abertura democrática, procurava criar espaços de diálogo, e nesse período a área pedagógica se constituiu em centro das políticas educacionais. A SEE/MG, juntamente com outras instituições, promoveu, então o I Congresso Mineiro de Educação, no ano de 1983, coordenado pelo professor Neidson Rodrigues, Superintendente Educacional. Algumas pretensões desses movimentos dos educadores foram incorporadas pela política do governo, tanto em âmbito federal como nos estados.

Um pouco mais tarde, período 1991 a 1998, acompanhei as mudanças que vieram a ocorrer na REE/MG, com a proposta de reforma educacional, denominada “Minas aponta o caminho”. Nessa ocasião, defendiam-se mecanismos de participação das comunidades na gestão das escolas,

com o lema da autonomia pedagógica, financeira e administrativa. Nos gabinetes, trabalhava-se, sob assessoria dos consultores externos e do Banco Mundial, no sentido de propor estratégias para eliminar a cultura da repetência. Além do acesso à escola, procurava-se garantir a regularização do fluxo escolar, pois os estudos técnicos dos consultores revelavam a elevação dos custos e os desperdícios, com a repetência e a evasão escolar. O viés autoritário e tecnocrático norteava as ações da SEE/MG sobre políticas educacionais, a despeito da pretensa democratização da gestão escolar.

A chamada descentralização administrativa entre outras medidas, transferiu às escolas, os serviços de administração de pessoal do magistério, que era até então executado pelas Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Esse fato gerou resistências às mudanças. Fez-se necessário adequar as SRE às novas atribuições e papéis que viriam a assumir, na orientação às escolas em sua busca de autonomia. Atuei em ações de modernização organizacional das Superintendências e na preparação e implantação de manuais de procedimentos, como também na área comportamental, em trabalhos de desenvolvimento de equipes.

No período de 1999 a 2002, como Inspetora Escolar, acompanhei as mudanças da fase “Escola Sagarana”, mas desta vez, atuando junto às escolas, vivendo o conflito próprio das relações sociais.

O pensamento político, entendido aqui em um sentido mais amplo, como reflexão e questionamento das ações dos órgãos gestores, norteou a minha decisão de trabalhar junto às escolas, exercendo funções mais pedagógicas de orientação e assessoria.

Esta pesquisa relata muitas ações deste período, sendo possível ter participado dos movimentos de resistências às mudanças, como os que ocorreram, quando da realização do Fórum Mineiro de Educação, e dos Fóruns sobre Organização dos Tempos Escolares.

Sentia inquietações na prática de trabalho, e assim o problema e o objeto de estudo foram formulados, considerados como parte ativa e inseparável do processo de construção do conhecimento, por meio do diálogo.

Havia a preocupação de que uma maior experiência de trabalho na REE/MG, condicionasse a forma de tratamento dos dados e a realidade, considerando-a como estática, em uma lógica formal, mecanicista, em uma relação de causa e efeito.

Segundo Rey (2003, p. 105), “a produção do conhecimento é um processo construtivo e interativo em que os diferentes indicadores sobre o objeto em estudo vão tomando sentido”. Esses indicadores podem atuar para corrigir o curso da investigação, dando um caráter interativo na produção das informações. O processo dialógico tem papel importante na interpretação da realidade pesquisada.

Ao ler os documentos da SEE/MG, era possível depreender que o governo apregoava o compromisso com o sucesso do aluno, como objetivo explícito de sua proposta educacional. Por outro lado, no contato com as escolas, percebia-se que havia a necessidade de mudanças nos processos de organização do trabalho dos professores e na organização da escola, pois as condições em que se estruturava o trabalho, poderiam tanto ser favoráveis e facilitadoras, quanto desfavoráveis e adversas às práticas pedagógicas.

Havia a necessidade de encontrar respostas a algumas indagações:

- quais os efeitos das reformas educacionais sobre o trabalho docente?
- em que condições se realizava o trabalho docente, quais os procedimentos vivenciados no ambiente escolar?
- quais as respostas dos professores, diante da implantação das mudanças e das exigências sobre o seu trabalho?

A menção às condições de trabalho dos professores se apresentava como um dos fatores a merecer maiores análises e necessidade de mudanças, nos estudos existentes e pesquisas da área. Entretanto, tais estudos não aprofundavam o tema, não detalhavam e nem descreviam tais condições.

Nesta pesquisa, procura-se, portanto, identificar, descrever e analisar as condições em que se realiza o trabalho docente, no contexto das reformas educacionais, quais as exigências das reformas para os professores e suas conseqüências nas relações de trabalho. A referência para conceituar condições de trabalho, consistiu em Oliveira (2002, p. 131), onde a autora discute os

termos “organização do trabalho escolar” e “organização escolar”; e como também em Santos (1992, p. 41-61), “Escola e Trabalhadores – O campo da Prática dos Trabalhadores”.

A literatura da política e gestão escolar e os estudos sobre a reforma do estado da década de 90, ajudaram a compreender os condicionantes sociais e econômicos, ligados à organização e estrutura escolar.

A expressão “condições de trabalho”, nesta pesquisa, refere-se à forma como está organizado o processo de trabalho docente: a distribuição dos conteúdos escolares pelos horários e jornadas de trabalho, as formas de avaliação, os procedimentos didático-pedagógicos, a admissão e administração das carreiras docentes, a manutenção dos professores e a relação salário e tempo de trabalho.

A divisão social do trabalho e as formas de regulação, o controle e autonomia do professor no seu trabalho, bem como a estruturação das atividades escolares, os critérios de enturmação, os horários, também estão compreendidos no conceito de condições de trabalho.

Conforme Oliveira (2003, p. 21), as reformas da educação<sup>1</sup> nos anos 90 tiveram como foco central a educação básica. Nesta concepção, a educação básica é apresentada como capaz de atender às exigências de novos modos de organização do trabalho, uma educação que contemple a formação de competências, a flexibilidade e a polivalência, a capacidade de o indivíduo se inserir em diferentes contextos no mundo do trabalho, constantemente em mudança.

As reformas educacionais, a partir da década de 90, apresentam um novo perfil do trabalhador docente, implementando mudanças, tais como novas prescrições sobre a maneira de realizar o trabalho, novas diretrizes sobre a atuação e a prática docente. Se, por um lado, as novas atribuições estão consistentes com a gestão democrática, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, que pressupõe envolvimento do professor na gestão escolar; por outro, indicam estar em similitude com as novas competências definidas para

---

<sup>1</sup> O estudo das reformas contemplou, além da LDB - Lei 9394/96, a Lei 9424/96, os Pareceres nº 15/98 e 4/98 e as Resoluções nº 2 e 3, do CNE, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais e também os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Compreendem também o estudo das diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, a Portaria 1403/2003 e 1179/2004, do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e também Pareceres e Resoluções da SEE/MG sobre o assunto.

os trabalhadores na área empresarial e, assim, ampliam-se a abrangência e o contexto da ação docente: novas habilidades e competências são demandadas do professor.

Do confronto entre as exigências sobre o trabalho docente, contidas nas reformas e as condições de trabalho encontradas na realidade escolar, no cotidiano das escolas públicas estaduais procurou-se definir as categorias de análise, construídas ao longo do processo de investigação, como “determinações abstratas, que conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”.<sup>2</sup>

Algumas propostas das reformas, que buscam, segundo seus objetivos, a melhoria da qualidade do ensino ficam comprometidas por medidas de natureza econômico-administrativas; e dependem para sua viabilização, de condições materiais ou questões afetas à gestão de pessoal do magistério das escolas, e pelas formas de organização do trabalho. As conseqüências sobre as relações de trabalho são perceptíveis no contexto das mudanças.

Nesta pesquisa, procurou-se examinar inicialmente as propostas de mudanças e reformas educacionais da Política Educacional, denominada “Escola Sagarana – educação para a vida com dignidade e esperança”, período 1999 a 2002. Ao final do exercício de 2002, ocorreu mudança de governo no Estado de Minas Gerais. Decidiu-se então ampliar o recorte temporal da pesquisa, com o objetivo de acompanhar as medidas em implementação no novo governo, uma vez que elas geravam repercussões na organização escolar e nas relações de trabalho, e conseqüentemente apreensão e incertezas.

A metodologia qualitativa, empregada na pesquisa, consistiu em uma primeira fase de coleta e análise de documentos, compreendendo:

- textos que contêm a descrição dos programas, os objetivos, as diretrizes políticas e estratégias de ação da proposta Escola Sagarana;
- a análise das disposições normativas, as leis, os decretos, as resoluções que estabelecem a forma como se organiza o ensino na REE/MG, a composição e as normas de administração do quadro de pessoal;

---

<sup>2</sup> MARX, K., 1977, p. 218.

- as propostas pedagógicas de escolas e regimentos escolares, elaborados a partir da Lei 9394/96.
- textos e documentos que descrevem o Programa de Governo, “Choque de Gestão”, e propostas educacionais, da nova gestão da SEE/MG, bem como anteprojetos de lei sobre as medidas, que seriam implantadas, que se transformaram em leis, ainda durante a investigação.

A fase seguinte da pesquisa consistiu no trabalho de campo em duas escolas selecionadas. Na seleção das escolas, foram considerados aspectos referentes à localização, população atendida, tamanho, etapas da educação básica que contemplavam, situações funcionais dos seus professores, procurando abranger tanto os professores efetivos (situação mais estável de trabalho) como os designados – contratados temporários, (em situação instável de trabalho). Buscou-se também contemplar escolas, que tivessem posições distintas sobre o regime de progressão escolar, denominado “progressão escolar continuada”. O trabalho em campo foi realizado de agosto de 2003 a agosto de 2004.

Neste período, verificou-se que a “Escola Sagarana”, considerada como uma proposta da gestão anterior, não se consistia mais referência durante as reuniões pedagógicas, nos documentos e propostas de trabalho, nem das escolas e nem dos órgãos gestores.

A reforma do Estado, gestão 2003 a 2006, denominada “Choque de Gestão”, tem como objetivo, de acordo com os documentos que a contêm, melhorar a qualidade dos serviços públicos, a reorganização e modernização do arranjo institucional e o modelo de gestão. Compreende o desenvolvimento e implantação de uma política de Recursos Humanos para servidores do Estado, que inclui um novo sistema de avaliação de desempenho individual e institucional, denominado Adicional de Desempenho (ADE). Esse sistema apresenta mudanças significativas na gestão da educação, e de outros serviços do Estado.

Em vista disto, fez-se necessário abrir novo campo de busca de dados junto à Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALEMG), onde tramitavam as propostas de reforma e junto à Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG/MG), que coordena a Reforma do Estado e o programa “Choque de Gestão”.

O trabalho de campo consistiu em observações, entrevistas, coleta de dados na secretaria da escola, serviços pedagógicos e direção, bem como análises dos regimentos escolares e das

propostas pedagógicas. Após a permissão das escolas para o início do trabalho, procedeu-se a um período de exploração, antes de iniciar a fase de maior focalização.

Vem a propósito citar Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 161):

Uma vez obtido o acesso ao campo pode-se iniciar o período exploratório, cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados.

Os dados obtidos nessa fase são analisados e discutidos com os informantes, para que opinem sobre a pertinência das observações e relevância dos aspectos destacados. O principal objetivo do período exploratório é obter informações suficientes para orientar decisões iniciais sobre questões relevantes.

Definidos os contornos da pesquisa, passa-se à fase de investigação focalizada, na qual se inicia a coleta sistemática de dados. Na fase exploratória, o pesquisador conta unicamente com seus olhos e ouvidos, e já na fase focalizada pode recorrer a questionários, entrevistas e outros instrumentos.

Assim, na fase exploratória, os contatos foram feitos com os professores, em intervalos de aulas, nos horários de recreio, e em reuniões com a direção da escola, com os serviços pedagógicos e administrativos. Os registros nos cadernos de campo eram feitos logo ao término do horário de observação, e sempre iniciados com data e horário de início e fim, local, os diálogos e os atos, mas também as impressões, a necessidade de maior aprofundamento em algumas questões. Foi possível, nesta fase, observar o descontentamento dos professores com o sistema de ciclos, com o processo de avaliação e com o regime de progressão continuada. Ainda, constatar a grande insatisfação dos professores com o sistema, com o governo estadual. Verificou-se também a existência do conflito, e o fato de se sentirem desvalorizados, devido aos salários e às poucas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Na tentativa de conhecer a realidade escolar e as práticas docentes, procurou-se cumprir o objetivo da pesquisa: identificar e analisar as condições em que se realiza o trabalho docente na REE/MG. Há um conflito constante, e faz-se necessário entendê-lo, interpretar os fatos por meio do referencial teórico e da literatura sobre o tema. As informações e os exemplos indicavam o caminho a seguir. Evitou-se guiar pela clássica relação estímulo-resposta, mas criar um processo dialógico com o ambiente. A relação estabelecida com os docentes foi bastante ampla, de tal

forma que a minha presença não os constrangia. Faziam comentários e relatos, e ainda atuavam em suas práticas didáticas, todos com muita naturalidade.

A fase de maior focalização no campo de trabalho consistiu em participação direta nas atividades, em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, acompanhamento das aulas de alguns professores e outras práticas didático-pedagógicas. Foram também realizadas entrevistas estruturadas, de modo a abranger todos os professores do Ensino Fundamental, de 5ª à 8ª série, em atuação nas duas escolas.

Para as entrevistas abertas, foram selecionados professores, sendo quatro de cada escola, a fim de propiciar aprofundamento do tema investigado. O propósito das entrevistas era compreender como os professores pensam e sentem os reflexos da organização escolar e das reformas educacionais sobre seu trabalho, como se ajustam e quais as mudanças possíveis.

Esta dissertação é estruturada em cinco capítulos, nos quais se expõe o tema pesquisado, tendo em vista atingir os objetivos estabelecidos.

No primeiro capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho, a concepção de Estado, o reflexo da reforma do Estado da década de 90 sobre as reformas educacionais. Discorre-se sobre a escola pública como instituição social, e a gestão escolar, identificando convergências com os novos modelos de gerência empresarial e os pressupostos que orientam as mudanças implementadas na educação. Descreve-se, ainda, a composição e o dimensionamento da REE/MG, bem como as mudanças implementadas no período, 1999 a 2004.

O processo de trabalho escolar é discutido no segundo capítulo, de modo a explicitar a polêmica sobre sua natureza: é trabalho produtivo ou não? Nesse sentido, são apresentadas as posições de vários autores. Descreve-se neste capítulo a organização do trabalho escolar na REE/MG, com o intuito de analisar as condições em que é realizado. O tema Plano de Carreira da Educação é discutido ao expor as posições divergentes sobre o assunto: oposição ao governo na ALEMGO, o sindicato da categoria, e a posição institucional, bem como as expectativas dos professores sobre as mudanças.

As reformas educacionais e o trabalho docente são os temas do terceiro capítulo, que se inicia com a discussão sobre a identidade profissional do professor e as mudanças sociais que atingem

as escolas. São também analisadas neste capítulo as exigências em relação a atuação docente no contexto das reformas, segundo os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para educação básica. As Diretrizes Curriculares para a formação de professores<sup>3</sup>, a Portaria nº 1403/2003, revogada pela Portaria nº 1179/2004, são o objeto de reflexão neste capítulo, uma vez que a certificação de competência no novo plano de carreira do governo de Minas Gerais será adotada como critério de avaliação de desempenho.

O capítulo quatro, denominado “Uma imersão no contexto escolar da REE/MG em Belo Horizonte”, apresenta a descrição do trabalho em campo, onde são realizadas as observações e entrevistas com professores e diretores. A partir da construção das categorias metodológicas de análise, o trabalho foi mais focalizado procurando abordar questões referentes às condições de trabalho. Apresenta dados obtidos nas entrevistas, os quais demonstram a ampliação da jornada de trabalho e a utilização de horas não remuneradas além da regência.

As resistências dos professores às formas de trabalho definidas pela SEE/MG, bem como aos salários e à desvalorização profissional, são apresentadas no quinto e último capítulo, de caráter mais conclusivo. Procura-se demonstrar como as precarizações do trabalho levam ao conflito e formas de luta, e como estas ocorrem na REE/MG. Deixa-se em aberto a necessidade e a possibilidade da abertura de novos campos de trabalho, uma vez que as medidas iniciadas na gestão 2003/2006, estão ainda sendo implementadas.

Este estudo compõe a pesquisa “Gestão Escolar e Trabalho Docente: as reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino de Minas Gerais”, coordenada pela Professora Dalila Andrade Oliveira. A pesquisa conta com recursos da FAPEMIG e CNPq, e teve início em 2002, como fruto das ações do Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente/Rede Estrado/CLACSO, sediado na FaE/UFMG.

---

<sup>3</sup> Minuta em discussão. Conselho Nacional de Educação/MEC. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 28 de setembro de 2004.

## **1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

### **1.1 O Estado, a educação – alguns pressupostos teóricos**

O Estado representa na concepção contemporânea a ordem jurídica nacional, a manifestação da soberania, isto é, da vontade popular, sendo a democracia representativa a atual forma de organização do Estado no Brasil. Não pode, portanto, deixar de ser considerado como elemento de destaque na análise das políticas educativas.

No Brasil, de acordo com Faoro (1989, p. 738), a organização da nação, a partir de uma unidade centralizadora, desenvolve mecanismos de controle e regulamentação específicos, característicos de um modelo patrimonialista, no qual o capitalismo é politicamente orientado pelo Estado. Esta forma historicamente determinada de organização política pode contribuir à melhor compreensão dos mecanismos de atendimento às demandas sociais.

Pela Constituição Federal de 1988, o Estado tem o dever de oferecer a educação, direito de todos, sendo que o “não oferecimento pelo poder público importa a responsabilidade da autoridade competente” (Art. 208 §2º).

A educação é um serviço público a cargo do Estado, mas pesquisar sobre as políticas educacionais, no contexto atual, significa buscar entender a realidade, e ir além do discurso oficial.<sup>4</sup>

Os governos propõem políticas públicas educacionais, e procuram implementar medidas para viabilizá-las, tais como o atendimento à população escolar, conforme o explicitado no artigo 208 da Constituição Federal:

---

<sup>4</sup> O direito à educação e o dever de oferecê-la estão delimitados no título III, artigos 4º ao 7º da LDB – Lei 9394/96.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...]

Em Minas Gerais, o atual governo declara, por meio do documento “A Educação Pública em Minas Gerais 2003/2006 – O desafio da Qualidade”, em relação à educação básica:

Minas Gerais perdeu posição histórica de primeiro lugar no país, passando à quarta posição, abaixo do Distrito Federal, do Rio Grande do Sul e do Paraná, pelos dados do SAEB/2001. Essa piora relativa, se fez acompanhar de algo mais grave: o desempenho dos estudantes mineiros, na última avaliação, piorou em relação à própria performance de quatro anos atrás.

As medidas propostas pelo Estado de Minas Gerais na retomada de melhores resultados, tais como a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com o ingresso de crianças de seis anos, demandam o acréscimo de investimentos estatais de recursos na educação básica, uma vez que, se ocorre aumento do número de alunos dessa idade a serem atendidos, deve ocorrer disposição do governo em oferecer o adequado atendimento: professores preparados, espaços e equipamentos e recursos pedagógicos apropriados em vista dos resultados desejados.

O Estado oferece a educação básica. Existem vagas disponíveis. Não se pode afirmar que o acesso seja negado aos que procuram as escolas. Mas os resultados do ensino, e a qualidade do atendimento nas escolas públicas indicam que há um longo caminho a ser trilhado na luta por uma nova política educacional, em busca de uma educação de qualidade, e por melhores serviços educacionais.

Ao longo da história, para os indivíduos a educação se torna um direito e um dever, e para o Estado, necessidade e obrigação.

Se por um lado, a educação aparece e é vista como um bem que todos defendem, e é tida como um dos setores privilegiados da ação estatal, considerada a ampliação das oportunidades educacionais, como fator estratégico no desenvolvimento do país e redução de desigualdades, por

outro, os rumos que têm tomado as reformas educacionais nos últimos anos indicam que as políticas não são mais pensadas exclusivamente em termos nacionais.

De qualquer forma compete, pois, ao Estado Nacional o investimento de recursos e condições para viabilizar os serviços educacionais prestados às populações. Fornecer os meios suficientes à oferta de tal direito – o direito à educação.

O Estado não pode deixar de ser considerado como elemento chave na análise das políticas de educação, mas o próprio fato de a educação fundamental se constituir em direito público subjetivo<sup>5</sup>, a própria obrigatoriedade do ensino, pode conduzir ao fato de o governo oferece-la às populações em patamares considerados insatisfatórios, onde a qualidade dos serviços, deixa a desejar. De acordo com Enguita (2004, p. 98), “a instituição escolar conta com um público cativo, pois a escolarização é obrigatória”.

Offe (1995, p. 226), ao tratar do tema da racionalidade política no sistema de representação de interesses, considera que sob condições de baixa institucionalização dos grupos de interesse, as demandas são aceitas do ponto de vista de quem faz a política. O padrão de racionalidade política seria atender o maior número de demandas, dentro dos limites dos recursos fiscais e outros, calculando as razões custo-benefício, com a utilização de métodos de planejamento orçamentário e indicadores sociais, de modo a satisfazer o máximo de interesses, o que requer o aumento da efetividade e eficiência do uso governamental dos recursos.

Um outro tipo de racionalidade entra em cena, para o autor, devido à falta de recursos fiscais e institucionais à disposição dos que elaboram as políticas. Trata-se de manter os resultados em níveis considerados razoáveis ou suportáveis, canalizando as demandas, de acordo com os recursos disponíveis. O modo de resolução de conflitos é, nesse caso, a variável a ser manipulada. Para Offe (1995, p. 232), nessas circunstâncias o “modelo de uma ‘boa’ política, para colocar de forma mais simples possível, é não satisfazer demandas, mas dar-lhes uma forma e canalizá-las de modo a torná-las possíveis de serem satisfeitas”.

---

<sup>5</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Capítulo III. Seção I. Artigo 208. §1º e §2º.

O esforço é estruturar os problemas de modo a torná-los administráveis, estabelecendo parâmetros institucionais, e/ou físicos e econômicos, que garantam que os problemas a serem enfrentados não excedam o raio de ação dos recursos disponíveis. A quantidade e o nível de qualificação da força de trabalho são colocados, nesse caso, entre outros, como foco das políticas que não respondem aos problemas, mas que são colocados de um modo a possibilitar respostas futuras.

Há autores que consideram o Estado como “expressão de uma vontade geral”, não possuindo ideologia, nem propósito subjacente, exceto o de refletir aquela vontade. Provê a educação porque simplesmente isso faz parte de um “conjunto de bens sociais comuns”. A principal razão do Estado é servir como mecanismo neutro, provedor de bens coletivos<sup>6</sup>. Trata-se da teoria pluralista, perspectiva de “autonomia ampla” do Estado, em relação às políticas públicas – Estado Neutro.

As perspectivas marxistas, em que a base é a análise das classes sociais, consideram o Estado como imerso nos conflitos de classe porque, ao mesmo tempo em que deve mediar os conflitos intrínsecos à não homogeneidade de interesses no interior da classe dominante, ele próprio é um instrumento essencial da dominação da classe<sup>7</sup>. Nesta perspectiva o Estado tem “autonomia relativa” em relação à formulação de políticas, e não é instituição isenta às relações de classe. Por outro lado, cabe ao Estado manter ou criar condições de harmonia social, e nesse caso não exerce abertamente sua força de coação, mas media os conflitos, formalmente.

Para melhor compreensão da questão do Estado, seu papel e a natureza das suas ações, a partir do processo de reestruturação capitalista, que pressupõe a secundarização do papel do Estado, é importante buscar em Bernardo (1991, p. 162) uma concepção de Estado que vai além da forma geralmente aceita – Estado Nacional. O autor concebe o Estado como o conjunto de todas as formas organizadas e, portanto institucionalizadas do poder das classes capitalistas. Trata-se do que esse autor, João Bernardo, denomina “Estado Amplo”. As ações do nível político do capitalismo emanam, segundo o conceito, dos centros decisórios dos

---

<sup>6</sup> Cf. AFONSO, A.J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação. Estado e Teorias do Estado*, p. 95-123. Cortez. 2000.

<sup>7</sup> Cf. CARNOY, M.; LEVIN, H., 1985, p. 27-38.

grandes grupos transnacionais, articulados com os organismos econômicos internacionais<sup>8</sup> e organismos político-administrativos, oriundos das esferas governamentais, cooptados pelas grandes empresas. O Estado Amplo é constituído pelos mecanismos de produção da mais-valia, ou seja, processos que asseguram ao capitalista a reprodução da exploração. Fica assim, caracterizada uma nova estrutura, pois a autoridade conferida às grandes empresas dá-lhes o poder de decisão.

O Estado Nacional, limitado em sua capacidade de ação, é denominado por Bernardo (1991, p. 162) de Estado Restrito. Inclui apenas o aparelho político reconhecido judicialmente e definido pelas constituições dos vários países. Atualmente, temos assistido a uma retração do Estado Restrito e crescente hegemonia do Estado Amplo, em face da transnacionalização da economia, conforme já mencionado. A desestruturação do setor público é indício de retração do Estado Restrito.

Bernardo (1998, p. 51) considera que hoje o que se denomina neoliberalismo é a hegemonia exercida pelas empresas transnacionais, com poder e controle sobre o Estado Restrito. As privatizações, segundo o autor, são o reconhecimento jurídico formal de um processo iniciado há muito, e que consiste na passagem das instituições do âmbito do Estado Restrito para o Estado Amplo.

O poder do Estado tem sido utilizado para impulsionar e estimular o capitalismo, desde os primórdios deste sistema. De acordo com Braverman (1989, p. 242), “o Estado é o penhor das condições das relações sociais do capitalismo e o protetor da distribuição, cada vez mais desigual, da propriedade que o mesmo enseja”.

Na atualidade, o processo econômico, de acordo com Bruno (2001, p. 39), não é mais definido e controlado por qualquer país, mas por uma rede de grandes grupos econômicos, que se configuram como centros incontestes de poder. Não há possibilidade de desenvolvimento fora do quadro da economia internacionalizada.

---

<sup>8</sup> Entre os organismos citados, pode-se mencionar a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

As mudanças, que vêm ocorrendo no capitalismo, entretanto, tornam as grandes empresas mais integradas economicamente, com mais poder de decisão, acarretando a redução da intervenção do Estado na economia. Aos processos fundamentais necessários à integração das unidades econômicas, ao nível da atividade produtora, Bernardo (1991, p.155) denomina “Condições Gerais de Produção (CGP)”:

Não se deve entender aqui produção num sentido meramente técnico, mas em toda a sua amplitude social. As CGP não se limitam ao que geralmente se denomina ‘infra-estruturas’, mas cobrem todo o campo da tecnologia, que defino como aquele em que as relações sociais de produção se articulam com a sua realização material. As técnicas são esta realização estritamente material, e na tecnologia concebe-se a articulação das técnicas com a sociedade. É nesta perspectiva que proponho o conceito de CGP.

Cabe muitas vezes ao Estado Nacional criar as CGP, respaldando-as juridicamente e legitimando-as junto à sociedade. A organização e a administração das condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo ficam, assim, sob a incumbência do Estado, que proporciona o espaço favorável ao processo concorrencial entre empresas. A concorrência no próprio processo de produção dá origem às CGP, pois de acordo com Bernardo (1991)<sup>9</sup>, citado por Santos (1992, p. 43), o capitalismo pressupõe a integração econômica e tecnológica entre empresas. A integração econômica pressupõe a diferenciação recíproca dos processos produtivos. Assim, concorrência e integração não se opõem no capitalismo; são na verdade instâncias de um mesmo processo.

A educação se constitui como CGP, entre aquelas que o autor denomina Condições Gerais de Produção e Reprodução da força de trabalho, posto que as escolas são agências especializadas, onde ocorre trabalho para formar trabalhadores.

A educação pública se estrutura de acordo com as condições, limites e determinações do Estado Restrito, e pode responder às demandas do capitalismo, na fase de reestruturação das condições de produção.

---

<sup>9</sup> BERNARDO, J., 1991, *Economia dos conflitos Sociais*. São Paulo: Cortez Ed, p. 155.

As reformas educacionais, que têm ocorrido na década de 90, em relação aos currículos, às formas de organização escolar, à organização do processo de trabalho docente, podem ser compreendidas nesse enfoque de ajuste do sistema às exigências do processo de trabalho no capitalismo.

Por outro lado, torna-se necessário refletir sobre dois aspectos de uma questão relativa à educação pública. O primeiro refere-se à luta dos trabalhadores pela oferta de uma educação pública de qualidade para todos e à ampliação dos direitos sociais. Outro aspecto refere-se à reação do sistema a esse movimento de luta. Ocorre nessa situação o que é denominado por João Bernardo, como “recuperação” das lutas de classe trabalhadora. A recuperação, de acordo com o autor, se torna possível, na medida em que o Estado incorpora os aspectos reivindicativos, e os devolve em forma de políticas públicas. Entretanto, o Estado assimila as reivindicações, mas muda o seu significado, pois os serviços educacionais oferecidos não correspondem exatamente aos interesses da classe trabalhadora. Santos (1992, p. 22) explica:

Este (o proletariado), agora, já não se contenta com a igualdade formal do direito burguês. Luta pela obtenção da igualdade real. E, para isso, um instrumento decisivo é obter a igualdade de acesso e permanência na escola, para ter condições de ascender ao saber sistematizado. A luta pela igualdade real implica a distribuição igualitária de conhecimentos. Desta forma, torna-se necessária uma pedagogia centrada na igualdade real entre os homens (a ser alcançada ao final do processo).

Desta forma, os movimentos sociais representam movimentos de luta por mudança nas condições de opressão, mas ocorrem tentativas dos grupos dominantes para reproduzir as condições de domínio. As mudanças que ocorrem na economia, nas relações sociais e na cultura podem, assim, ser explicadas. Os conflitos sociais, as lutas dos trabalhadores, os próprios movimentos sociais determinam as mudanças, e são por elas determinados. Depreende-se, desta forma, que não se trata apenas de repensar processos de transmissão de conhecimentos. A função mediadora da educação é mais abrangente, pois exige instrumentalizar a classe trabalhadora, e comprometer-se com seus interesses.

## 1.2 A Reforma do Estado e a educação

Ao analisar as políticas e diretrizes para a educação no país, deve-se levar em consideração, a sua relação ao contexto da Reforma do Estado, iniciada no final da década de 80, e que prosseguiu pela década de 90. Como se sabe, a necessidade de reformar o Estado se justificou, no entendimento dos que a realizaram, por considerar o modelo burocrático dos serviços públicos, como um dos fatores de empecilho para superação da crise fiscal e econômica.

Essa reforma preconizou a transformação do Estado, com a premissa de ajustar o país aos novos requerimentos impostos pelo modelo econômico, face às exigências do mercado internacional. Foi proposto um Estado, que não interferisse no mercado, e que fosse moderno, flexível, eficiente e eficaz na condução das políticas públicas. A Reforma do Estado é, pois, justificada como meio de se atingir alto grau de racionalidade técnica nas decisões e ações públicas.

A transição do modelo de gestão burocrática, lenta e ineficaz, para uma administração pública gerencial, se justificaria com o objetivo de ter mais agilidade no processo decisório e maior qualidade na prestação dos serviços públicos. A modernização dos serviços públicos tomaria o lugar do conservadorismo e do clientelismo, lentos e custosos.

A globalização e as inovações tecnológicas, que transformaram o setor produtivo, impõem a necessidade de que o Estado exerça um novo papel, que seria o de facilitar que a economia nacional se tornasse competitiva<sup>10</sup>. Para tal, haveria necessidade de redução dos custos trabalhistas, previdenciários e carga tributária sobre o capital, fatores que se constituem em obstáculos à competitividade. O Estado é pressionado pelas empresas nesse sentido: corte de gastos trabalhistas, redução de encargos e recolhimentos, medidas de flexibilização na legislação do direito do trabalho, entre outras<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Em 1995, o extinto Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), documento que continha a proposta oficial sobre administração do aparelho governamental política fiscal, tributação, ociosidade dos serviços públicos e entraves burocráticos.

<sup>11</sup> Cf. GANDINI, R.P.C.; RISCAL, S.A. A Gestão da Educação como Setor Público não estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F., *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

A redução dos gastos com pessoal da área pública e uma administração mais racional, centrada em resultados, com acompanhamento e avaliação do desempenho, são vistos como necessários, em função da crise fiscal do Estado, para o ajuste às novas atribuições e viabilização da reforma administrativa.

Tais medidas exigiram a modificação da Constituição Federal de 1988, o que foi realizado com as emendas constitucionais em vigor, neste sentido.

A descentralização do ponto de vista político, que pressupõe a transferência de recursos e competências, a delegação de autoridade aos administradores públicos, transformados em gerentes mais autônomos, a horizontalização de funções e a redução de níveis hierárquicos, a introdução do conceito de atendimento ao cidadão como cliente dos serviços públicos, são características assumidas pela administração pública gerencial, conforme explica Bresser Pereira (1999, p. 242).

Assim, a promoção da eficiência e da produtividade, a racionalização do trabalho, a economia nos investimentos na área social são os grandes norteadores da Reforma do Estado, que exerce influência em outras reformas, como a educacional, que veio a ocorrer no mesmo período.

As mudanças e reformulações propostas na área educacional, na gestão e no controle do ensino iniciadas na década de 90, se tornaram evidentes, com o objetivo da melhoria dos resultados da educação, segundo os idealizadores. Dessa forma, de acordo com Gandini (2002), as características assumidas pelo modelo gerencial na administração pública são observadas na área da educação, ou seja, o ajuste dos sistemas e das escolas aos princípios da eficiência – relação ótima entre resultados e custos. Tais medidas são implementadas como forma de garantir a qualidade dos serviços educacionais.

A intenção da racionalidade administrativa e da modernização dos processos escolares está presente nos programas oficiais para a educação, na descentralização das formas de gestão e de organização dos processos de trabalho, nos sistemas escolares. A descentralização é considerada um instrumento de modernização dos serviços públicos, pela crença nas suas possibilidades de promover a sua eficiência e eficácia. Observa-se, assim, que ocorreu, no governo Fernando

Henrique Cardoso, alteração na distribuição de competências na área educacional, entre as diferentes esferas de administração: União, Estados e Municípios.

Um dos itens da reforma educacional, que ocorreu no período, referia-se à promoção da municipalização e à valorização do magistério. Foi então elaborado um Projeto de Emenda Constitucional (PEC) neste sentido, que originou a EC nº 14, de dezembro de 1996, prevendo que, pelo prazo de 10 anos, Estados e Municípios deveriam aplicar, no mínimo, 15% de todas as suas receitas no ensino fundamental, e que 60% destes recursos deveriam ser aplicados exclusivamente no pagamento dos professores em efetivo exercício. A Emenda foi regulamentada pela Lei 9424/96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado a partir de 1º de janeiro de 1998. Os recursos do Fundo, aplicados exclusivamente no ensino fundamental, são repassados para contas únicas dos governos estaduais, Distrito Federal e municípios, competindo à União complementar os recursos sempre que o valor por aluno não alcançar o mínimo definido em nível nacional, estabelecido por ato do Presidente da República.

A descentralização entre as diferentes instâncias de governo, denominada municipalização, permitiu direcionar os gastos públicos a alvos específicos, e trouxe como consequência uma significativa redistribuição de matrícula nesta etapa da educação básica, com um crescimento de 34,5% nos municípios, enquanto se verificava decréscimo nas redes estaduais de ensino.<sup>12</sup>

A proximidade entre os problemas e a gestão é também considerada razão para a descentralização, pois responderia melhor às demandas dos usuários dos serviços educacionais.

A descentralização para a escola é conhecida como autonomia escolar. A escola é vista como o espaço privilegiado da reforma educacional, e representa o último elo do processo de descentralização. Deveria funcionar como centro de decisões nas áreas, financeira, administrativa e pedagógica. O objetivo da descentralização seria a dinamização da prática escolar e a flexibilização das diretrizes, para permitir que o projeto pedagógico tenha sentido para os usuários. De fato, a política educacional se reveste de uma perspectiva democrática. No entanto, conforme Oliveira (2001, p. 79), há na realidade uma “tentativa de descentralizar decisões de

---

<sup>12</sup> Censo Escolar de 1997 a 2000 – MEC.

segunda ordem”, repassando serviços dos órgãos centrais e regionais para as escolas, processo que “não corresponde à liberdade e à autonomia das escolas para se autogerirem”, uma vez que as decisões de primeira ordem e a concepção das políticas e ações educativas são formuladas em nível central. O processo de abertura política, ao final da década de 80, quando ocorreu grande demanda por políticas sociais e gestão mais democrática, deflagra a abertura das mudanças, que vêm ocorrendo na educação, quando na Constituição Federal de 1988 são definidos os princípios, direitos e deveres, competências e atribuições dos entes federativos e as formas de financiamento da educação escolar, nos artigos 205 a 214.

Na década de 90, registraram-se intensas mudanças na educação. A Lei 9394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentada pela Lei 9424/96, cria o FUNDEF. Essa legislação reafirma os princípios gerais da educação, mas, em relação à questão do financiamento, observa-se restrição da efetividade ao Ensino Fundamental, que passa a ser objeto de uma política de focalização. A vinculação dos recursos ao Ensino Fundamental, que compromete a oferta de outras etapas da educação básica, considerando que são aplicados em educação apenas 4,3% do PIB no país, poderia ser solucionada com a ampliação dos investimentos e abrangência a todas as etapas da educação básica.

Sérgio Haddad, em artigo escrito para o Fórum Mundial de Educação<sup>13</sup>, afirma que os valores mínimos anuais deveriam ser regulados por uma legislação, criada especificamente para tal finalidade, uma vez que o governo federal não repassa os valores que deveria, conforme complementação prevista em lei, estando em dívida com os entes federados. Nesse sentido, os recursos deveriam contemplar, nos programas de valorização profissional, todos os trabalhadores da educação e não apenas professores do ensino fundamental.

As reformas no campo educacional devem ser compreendidas, portanto, em sua relação com o ajuste e inserção do país no processo de globalização e reestruturação produtiva. A reforma da educação básica e a da educação profissional, na realidade de desemprego vivida no país, revelam o caráter instrumental da política educacional da década de 90. Trata-se, segundo Frigotto (2000), de “uma educação que desenvolva habilidades básicas no plano do

---

<sup>13</sup> ‘O Financiamento da Educação’. Disponível em: <[www.forummundialdeeducacao.com.br](http://www.forummundialdeeducacao.com.br)>.

conhecimento, atividades e valores, formação de competências, formação polivalente e flexível para a competitividade e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’”.<sup>14</sup>

Este conceito refere-se à capacidade de os trabalhadores se manterem empregados ou encontrarem novos empregos, quando demitidos, a partir de suas possibilidades de resposta às exigências de maiores requisitos de qualificação, demandadas pelas mudanças tecnológicas do processo produtivo.

Outro ponto importante é a política da desregulamentação. As escolas foram, de acordo com Cury (2002), aliviadas das múltiplas exigências cartoriais e burocráticas, que cerceavam sua autonomia.

Um exame dos artigos 23 e 24 da Lei 9394/96 permite a compreensão da desregulamentação e da flexibilidade em relação à escolha de modalidades de organização de processos de progressão escolar. Muitas atividades, exercidas anteriormente por órgãos intermediários dos sistemas de ensino, são agora executadas pelas instituições escolares – a expedição de diplomas ou certificados de conclusão de curso, por exemplo.

O sistema nacional de avaliação, entendido como um eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas, contempla o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004 e que visa traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no Brasil. Em relação ao sistema nacional de avaliação pode-se considerar que configura um controle dos resultados e uma recentralização das decisões, na esfera federal. Se, por um lado, a política da educação estimula e propõe a descentralização, permite a flexibilização na escolha de processos de organização escolar, e ainda o governo federal transfere recursos diretamente às escolas, chamadas então de unidades executoras; por outro, controla os resultados, a partir das avaliações realizadas. O aumento do controle centralizado é o contraponto à política de desregulamentação, à flexibilidade e autonomia escolar.

---

<sup>14</sup> Cf. FOGAÇA, Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: DUARTE M.R.T.; OLIVEIRA D.A. *Política e Trabalho na Escola*. Outros autores também discutem o conceito de empregabilidade (BERGER, 1999; LEITE, 1997).

### **1.3 A escola pública – seu papel como instituição social**

A escola, no dizer de João Bernardo (1992), é um dos lugares de convergência de amplas contradições do mundo contemporâneo, e desde há muito tempo sua forma organizacional adquiriu os contornos do sistema capitalista, pois reproduz as relações de trabalho que são próprias deste sistema. Nos tempos atuais, a escola se encontra diante de novos desafios, que vão além da sua capacidade de transmitir conhecimentos organizados e desenvolver habilidades previamente determinadas, muito embora seja a sua função precípua, de acordo com a tradição cultural, a socialização do saber sistematizado.

De acordo com Saviani (1984), a Escola tem uma inegável função social, que se torna complexa devido à sociedade, em que se insere: razão dos novos desafios que lhe são postos. Torna-se, pois, importante analisar e tentar compreender as características da organização escolar e as contradições, que esta instituição vem vivendo ao longo das últimas décadas.

Os novos desafios relacionam-se à diversidade de situações sociais e familiares dos alunos que atende. A escola pública não é uma instituição fechada, imune às pressões sociais. A articulação com o meio em que se insere e com as famílias representadas, traz a emergência das questões sociais.

A expansão quantitativa do sistema escolar, que ocorreu no país a partir dos anos 60, produz mudanças nessas instituições escolares, acostumadas a atender a um seletivo e limitado grupo de alunos. As escolas então abrem seus portões, abrigam mais alunos, ampliam o atendimento a toda a população em idade escolar. Novas funções e novos papéis lhe são atribuídos, e a organização dos serviços pedagógicos e administrativos se torna mais abrangente e complexa. Nesse sentido, Enguita (1998, p. 18) afirma: “A escola deu passos gigantescos na universalização, no sentido quantitativo, o que, no entanto, ainda não se concretizou qualitativamente”.

As expectativas de políticas democráticas da década de 80, de certa forma, dão origem às reformas educacionais, que se iniciam em final da década, a partir do artigo 206 da Constituição Federal, e que se prolongam pela década de 90, com a Lei 9394/96, a qual

estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, e trazem alterações significativas na organização e funcionamento das escolas. São reformas macropolíticas, segundo Carnoy e Levin (1993), pois representam alterações na gestão e no controle político do ensino. Ampliam-se as competências das instituições escolares, pois, conforme o artigo 15 da LDB, lhes são atribuídos “progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”. A autonomia traz implícita a idéia de que compete à escola gerenciar os recursos financeiros e os seus servidores. Dessa forma, ocorre na década de 90 a descentralização de funções para a escola, muda o perfil do cargo de diretor, que passa a exercer novas funções, alterando as características da gestão escolar. Compete ao diretor, além das atividades próprias do cargo, articular a comunidade escolar, no sentido de fazer com que participe da gestão escolar, e se envolva, até certo ponto, em aspectos referentes à administração da escola. Considerando a limitação de recursos e de condições de trabalho, as funções exercidas pelo diretor da escola se tornam desafiantes, exigindo muita dedicação e trabalho. É comum entre os diretores a sobrecarga de trabalho, pois são demandados pelos sistemas escolares para participar de reuniões, grupos de trabalho e comissões. O trabalho docente é acrescido de atribuições, além da regência de aulas e execução de atividades a ela pertinentes. Os professores devem participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, bem como dos conselhos de classe e dos colegiados escolares.

As exigências de desempenho de outras tarefas, além da regência de aulas, por um lado, são positivas, pois representam a atuação do professor na gestão da escola e compõem uma função mediadora na formação do aluno. Por outro lado, revelam a contradição do sistema, pois as condições de trabalho são inadequadas, as classes numerosas, o tempo de trabalho insuficiente, há falta de recursos materiais e muitos professores têm jornadas duplas de trabalho. A prática educativa fica assim muitas vezes comprometida, pois os professores não conseguem realizar todas as tarefas, que deles são esperadas.

Tragtenberg (1978), ao analisar sistema burocrático da educação, considera a escola como organização complexa, e explica:

a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados, porém, a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa operários embrutecidos, mas seres conscientes da sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. Para tal, constitui um sistema de ensino que se apresenta com finalidades definidas e expressas.

A análise do processo educacional feita por Tragtenberg, embora em 1978, revela o caráter instrumental da educação, e é muito apropriada ao momento atual, quando as exigências do mercado de trabalho requerem a predisposição às mudanças sociais. Segundo o autor, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico nas instituições escolares, e a escola se apresenta, como centro de reprodução das relações de produção e contribui para a reprodução da força de trabalho. A produção social, entendida como transformação da natureza, pressupõe o conhecimento objetivo, sob diversas formas e conteúdos, sendo a sua aquisição, função da escola.

As relações de poder, na instituição escolar, também são analisadas por Tragtenberg nas situações em que o professor é submetido à hierarquia administrativa e pedagógica, que o controla.

Os vários movimentos de reformas educacionais, ocorridos nas últimas décadas do século XX e início do XXI, podem ser explicados como o ajuste dos sistemas de ensino às demandas do capitalismo. A educação básica, a partir das DCN e dos PCN, propõe o desenvolvimento de competências e habilidades, atividades e valores na observância dos princípios de interdisciplinaridade e contextualização, bem como a identidade, diversidade e autonomia das escolas na constituição dos currículos.<sup>15</sup> A formação polivalente e flexível do aluno, numa concepção, em que as disposições subjetivas e a facilidade de adaptação às mudanças adquirem peso e importância, visa preparar o aluno para o mundo do trabalho.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> O Parecer nº 15/98 e a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio explicam a vinculação da educação com o mundo do trabalhador e a prática social.

<sup>16</sup> Cf. PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI P.; FRIGOTTO G. (comp.) *A Cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho.

O enfoque na formação de competências para o mundo do trabalho, em uma realidade de desemprego estrutural, se torna um dos fatores da contradição do sistema escolar.

Assim, debate-se a idéia de que a relação entre educação e trabalho tem se constituído mais em um processo de legitimação de mudanças no mercado de trabalho, via desemprego e precarização social, do que a concreta exigência dos processos de produção de bens e serviços.<sup>17</sup> Os jovens percebem que ocorre retração do emprego, e que não mais existe a expectativa de mobilidade social. Estudos antropológicos sobre a juventude indicam que a forma de viver o cotidiano se modifica, como também as projeções em relação ao futuro. A educação pública, neste contexto sócio-econômico, em situações de extrema desigualdade, se apresenta muitas vezes para os alunos como “desmotivadora”, e sem significado, uma vez que a conclusão da escolaridade média não garante o emprego.

É condição indispensável, mas não suficiente, devido a pouca oferta de trabalho e emprego. Enguita (1998, p. 20) nos diz que “se a educação não é eficaz para abrir portas, sua falta pode fechá-las, especialmente para aqueles que não possuem outros recursos para abri-las”.

Os reflexos dessa situação são vivenciados, no ambiente escolar, pelos professores das redes públicas de ensino, que muitas vezes se vêem em situação de conflito, pois são impossibilitados de agir e de dar a atenção de que os jovens necessitam. Os professores trabalham em uma estrutura de organização escolar, que limita e restringe a atuação mediadora, que deveriam ter, junto ao público que atendem.

Nas escolas há grande ênfase no formalismo e nos procedimentos burocráticos, que muitas vezes engessam a capacidade de inovação nas práticas docentes. Os horários, os calendários, os diários de classe, a chamada escolar, os controles representam, muitas vezes, situações de limites. As normas regulamentares são acompanhadas pelos órgãos gestores, e as escolas são também submetidas ao sistema de avaliação do seu desempenho, através do SAEB, do MEC, e outros sistemas de avaliação regionais. As escolas participam anualmente do Censo Escolar, Sistema Integrado de Informações Educacionais, em que são feitos levantamentos de dados

---

<sup>17</sup> SEGNINI L. Educação, Trabalho e Desenvolvimento: uma complexa relação, *Trabalho & Educação* NETE/FaE/UFMG, nº 6, Belo Horizonte, jul/dez, 2000.

sobre caracterização física, cadastro de escolas, dados de matrícula, espaços, equipamentos existentes, professor por conteúdo curricular e nível de formação, formas de organização de ensino, etc. Há, portanto, muitos dados e informações sobre a educação básica no país, que poderiam subsidiar as mudanças que se fazem necessárias.

Um outro aspecto de contradição do sistema escolar refere-se à forma de organização escolar: – a adoção do sistema de ciclos nas escolas públicas, sem a implementação das condições necessárias. São decisões que emanam dos órgãos superiores, muitas vezes sem consulta às bases. As novas formas de funcionamento são comunicadas às escolas que devem a elas se adaptar, alterar seus regimentos, informar às comunidades escolares, professores, pais, alunos. Aí se verifica, portanto, um paradoxo: o sistema de ciclos demanda mudanças na escola, que muitas vezes não são realizadas. As salas de aula são sempre cheias, os professores não têm tempo disponível para atendimento, têm pesadas cargas horárias, são pouco qualificados para as novas habilidades exigidas deles. Em muitas escolas, a infraestrutura é inadequada, não existem laboratórios, bibliotecas, recursos de informática.

São diversas e amplas as questões, que afetam a organização escolar, e determinam a complexidade das relações sociais vivenciadas no cotidiano escolar. O processo de educação requer uma pedagogia articulada com os interesses da classe trabalhadora, como mediação.

As informações, de que os órgãos gestores dispõem sobre as suas escolas, referem-se não apenas ao desempenho acadêmico, mas também ao perfil sócio-econômico dos alunos, aos professores que integram a rede, formação, situação funcional, e tempo de serviço, e às condições de organização e funcionamento das escolas (Dados dos Censos Escolares e dos sistemas de avaliação).

As informações existem, estão disponíveis para que sejam tomadas as medidas que se fazem necessárias à melhoria do desempenho das escolas não apenas em termos quantitativos, mas também como instituições sociais, em que a democratização do saber, em suas relações com a sociedade, esteja compreendida.

#### **1.4 As reformas educacionais e a gestão escolar: autonomia e participação**

Para melhor compreensão das mudanças nas políticas educacionais, faz-se necessário um retorno à década de 80, ao processo de abertura democrática e aos movimentos de luta dos educadores no Brasil, em defesa da educação pública e de melhores condições de trabalho.

É a partir desse quadro que a discussão acerca da gestão democrática da educação faz sentido. No início da década de 80, as reivindicações dos trabalhadores docentes foram ganhando respaldo, com o movimento de eleições diretas.

A gestão democrática da educação foi uma importante bandeira de luta dos professores nesta época, com o pleito da eleição dos diretores e da criação dos colegiados escolares. Essa luta relacionava-se aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e de participação popular nos processos decisórios.

De acordo com Mendonça (2000, p. 92), esta luta está vinculada também ao excessivo grau de centralismo administrativo, rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola, do período anterior à década de 80.

Algumas experiências relatadas por Cunha (1991), tais como as dos governos estaduais eleitos em 1982 (Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná), quando as Secretarias de Educação foram ocupadas por educadores identificados com as lutas pela democratização do ensino público, revelam o propósito de conduzir os sistemas de ensino, de forma participativa. Em Minas Gerais, é realizado o I Congresso Mineiro de Educação, no ano de 1983. A diretriz que o norteava era a busca da coletividade, para discussão ampla e aberta da questão educacional. O congresso foi realizado, tendo por base um diagnóstico da situação das escolas no Estado, com participação das comunidades escolares das redes públicas de ensino. Em outubro de 1983, em Belo Horizonte, após o encontro central, foi elaborado o documento “Diretrizes para a Política de Educação Mineira”, base para o Plano Mineiro de Educação 1984/1987. Esse documento buscava expressar, através de 42 propostas aprovadas e de fundamentos teóricos e políticos, as prioridades levantadas durante o Congresso para

ação no Estado no setor educacional.<sup>18</sup> Dentre as deliberações do Congresso, recomendava-se que o processo de redemocratização das escolas caminhasse em direção à criação de colegiados escolares e eleição de diretores.

Entretanto, no Estado de Minas Gerais, de 1986 a 1990, ocorre um período de retrocesso em relação às medidas de características mais democráticas da gestão anterior. Trata-se neste período, da gestão Newton Cardoso<sup>19</sup>, quando os trabalhadores da educação se constituíram em alvo de políticas restritivas.

Em sua tese sobre as relações de trabalho na Rede Estadual de Minas Gerais, Silva (1994, p. 114) expõe que, na segunda metade da década de 80, um conjunto de medidas “racionalizadoras”, relativas à gestão de pessoal é adotado. São medidas que interferem nas condições de trabalho dos professores e das escolas, e se constituem em obstáculos às propostas pedagógicas da SEE/MG.

Com o advento da Constituição de 1988, ocorre uma “recuperação”<sup>20</sup> pelo Estado da reivindicação popular de gestão democrática da educação, que é assimilada ao texto, no artigo 206, item VII. De acordo com Bruno (2002, p. 19), na regulamentação do artigo, nos diversos Estados, surgem concepções diversas e até antagônicas ao termo, dando origem à prática social diversa do que se propunha. Bruno considera que as políticas públicas que emanam do Estado nunca implicaram em gestão democrática. A sua gestão é um atributo dos gestores do Estado, e serve aos seus interesses e da classe que o controla, ainda que, em determinados momentos, o Estado tenha sido obrigado a incorporar exigências dos trabalhadores, para evitar rupturas revolucionárias.

---

<sup>18</sup> Cf. RODRIGUES, N. Anos 80: a educação pós-regime autoritário. In: FARIA, L.M.; PEIXOTO, A.M. (Org.) *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação, 2000.

<sup>19</sup> Newton Cardoso, do PMDB, foi prefeito do município de Contagem no período de 1982 a 1985 e governador de Minas Gerais no período de 1986 a 1990. Sua administração foi caracterizada segundo pesquisas, por medidas de centralização do poder e coerção em relação à gestão dos conflitos.

<sup>20</sup> As reivindicações dos trabalhadores por redução do tempo de trabalho são seguidas de mecanismos de cedência dos capitalistas, que respondem introduzindo instrumentos e métodos de trabalho, que permitem maior produtividade e aumentam a massa de *output*, quando o tempo de trabalho diminui.

Pelos artigos 14 e 15 da Lei 9394/96, os sistemas de ensino devem definir as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, com participação dos profissionais da escola e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico, bem como nos conselhos escolares. No mesmo sentido, graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público, devem ser assegurados.

A instituição escolar, como qualquer organização, precisa ser administrada, e o diretor, que assume a gestão da escola, não pode exercer esta atividade sem a participação da comunidade escolar. Na realização do trabalho escolar, deve ocorrer a participação de todos, em distintas formas e graus, pois neste local de trabalho – a escola pública, os que ali se inserem, empregam sua força de trabalho, para produção do serviço educacional. Portanto, no trabalho dos professores, nas condições em que se realiza, há uma relação social em que o diretor é o gestor que fala pelo sistema, pois o representa neste espaço escolar. Há um componente de “controle” nas relações de trabalho na gestão escolar.<sup>21</sup> Os gestores exercem funções técnicas ou diretivas, na esfera pública ou privada. Existem como classe desde o início do capitalismo. Os postos preenchidos pelos gestores permitem deter informações, exercer controle, tomar decisões. Integram as administrações das empresas e os sistemas públicos.

A gestão participativa exerce efeito nas relações de trabalho, e pode-se constituir como um recurso a resguardar o surgimento do conflito e da resistência, uma vez que todos os sujeitos do universo escolar devem estar representados nos colegiados escolares, garantindo, de certa forma, que as medidas necessárias sejam implementadas. A representação também deve garantir o controle dos resultados das medidas, através de acompanhamento e monitoramento.

O termo participação, de acordo com Motta (1987, p. 91), oculta diversas concepções, e traz embutidos diversos posicionamentos ideológicos; daí a complexidade de defini-lo, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de qualificá-lo. Afinal, de que participação se trata: participação conflitual ou participação funcional?

---

<sup>21</sup> Cf. BERNARDO, J. *Estado: A silenciosa multiplicação do Poder*, 1998, p. 51-56 e BRUNO, L.; SACCARDO, C. *Organização, Trabalho e Tecnologia*, 1986, cap. 8.

O autor explica:

até que ponto as pessoas efetivamente participam na tomada e implementação de decisões, que dizem respeito à coletividade, e até que ponto são manipuladas.

Participar é algo que decorre de valores democráticos, isto é, da idéia de que a sociedade e as coletividades menores, como a empresa ou a escola, são pluralistas, constituindo um sistema de pessoas e grupos heterogêneos, que por isso mesmo precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta.

A forma consensual de tomada de decisões na escola implica, portanto, numa participação e envolvimento dos sujeitos, que convivem no cotidiano escolar, em que a autoridade, o poder não fica concentrado apenas na direção ou na figura de uma só pessoa.

A gestão democrática da educação pressupõe uma auto-organização dos envolvidos no processo de educação, em que a participação não seja outorgada, mas conquistada, em um espaço de luta, onde os interesses são debatidos, podendo ocorrer alternativas, que entrem em confronto com as hierarquias de poder e de comando, que são impostas.

Autonomia, conforme definida no artigo 15 da Lei 9394/96, significa que a administração dos sistemas de ensino não deve eximir-se da responsabilidade de fixar as diretrizes e metas de uma política educacional. O que está implícito é que as escolas devem trabalhar em seus projetos dentro de limites definidos, pelo próprio fato de constituírem em instituições públicas, sujeitas às normas gerais da “res pública”.

Portanto, autonomia, nesse sentido, não significa a capacidade de se autogovernar, de traçar as normas de sua própria conduta, sem restrições de qualquer ordem. Dentro do espaço permitido pelas normas do direito público, pode realizar o seu trabalho pedagógico, sem sentir-se engessada em sua capacidade de ação.

A descentralização que se processou, com o repasse de competências para as escolas, não chegou a transferir poder e a promover envolvimento das comunidades na gestão das escolas, significando que o processo decisório ainda é restrito, nessas unidades de ensino. Os procedimentos administrativos e pedagógicos são muitas vezes uniformes e lineares, levando a uma padronização.

Oliveira (2001, p. 69-97) trata da questão da autonomia na experiência da reforma educacional que ocorreu em Minas Gerais, no período de 1991 a 1998:

A autonomia da escola foi destacada como a primeira prioridade, compreendida em três dimensões: financeira, administrativa e pedagógica (...).

A autonomia pode ser considerada, em certa medida, uma concessão política de maior liberdade administrativa pela SEE/MG aos estabelecimentos de ensino. Tendo como principal objetivo a participação da população na gestão escolar, e respondendo aos anseios do movimento social organizado em torno da defesa da escola pública, esse processo, contudo, não corresponde exatamente à liberdade e à autonomia das escolas para se autogerirem (...).

Foram ampliadas as responsabilidades e os espaços de decisão. As escolas continuam, entretanto, a pertencer a um sistema de ensino organizado na sua forma burocrática e constituído nos termos da lei (...).

É uma tentativa de descentralizar decisões de segunda ordem, repassando serviços e recursos.

Azanha (1993)<sup>22</sup> trata da questão da autonomia com propriedade, e afirma que o uso dos termos “gestão democrática”, “autonomia”, “participação” se tornaram tão presentes nos discursos pedagógicos, que hoje condicionam os debates sobre a gestão escolar. Desta forma, o autor considera que as palavras se tornaram meros *slogans* e não indicação de soluções. Assim, informa Azanha:

Na verdade, hoje o princípio da autonomia transformou-se numa expressão vazia. A adesão verbal de todos ao princípio retirou-lhe qualquer força operativa. A preocupação é estabelecê-lo na letra das normas. Nada mais. Nada se faz para desenvolver em cada escola, em cada professor, a percepção de que o exercício da autonomia escolar é a única defesa contra os pacotes dos órgãos centrais. O magistério como um todo precisa ser educado para esse exercício.

É preciso compreender que a autonomia não é algo a ser implantado, outorgado, mas, sim, algo a ser assumido pela escola. É no interior das escolas que se processa a ação educacional.

---

<sup>22</sup> AZANHA, J.M.P. Autonomia e Gestão democrática. *Revista Idéias*, nº 16. Governo de São Paulo, 1993.

O tema “autonomia da escola” aparece nos discursos políticos, ocupando lugar destacado, mas a distância entre o que se propõe e a realidade escolar, tem sido objeto de estudo de alguns autores. Lima (2001, p. 138), ao tratar da reforma educativa que ocorreu em Portugal nos anos 1980/90, afirma que a estratégia adotada sobre a autonomia se assenta na desconcentração, criação de serviços regionais. Segundo o autor, pode-se falar, com propriedade na hipótese de uma recentralização de poderes por controle remoto, através da criação de uma espécie de “capitanias” regionalmente disseminadas em termos geográficos, mas não regionalizadas em termos políticos e administrativos. Martins (2002, p. 172) relata pesquisa sobre autonomia na gestão da escola pública, em que estuda a distância entre as intenções políticas, expressas nas propostas do governo de São Paulo (leis, resoluções e pareceres) e a sua materialização no cotidiano escolar. O estudo compreende a (re) significação das diretrizes oficiais de governo, no exercício da autonomia, quais as características revestem a distância entre a autonomia outorgada e a construída pelos atores escolares.

Em Minas Gerais, na Rede Estadual de Ensino, a marca da chamada “gestão democrática da educação”, bem como a autonomia pedagógica, administrativa e o repasse de recursos financeiros, concretizou-se em algumas ações e medidas legais, que perduram. As medidas, iniciadas em 1991, tinham como objetivo, prover a escola de autonomia, possibilitando-lhe definir suas metas, avaliar seu desempenho, e se organizar com o envolvimento e comprometimento da comunidade escolar.

Dessa forma, em 1991 a SEE/MG implantou a seleção competitiva interna para escolha de diretor de escola, o colegiado escolar, o sistema de transferência de recursos diretamente às Caixas Escolares. Tais medidas configuraram, de acordo com a SEE/MG, um novo modelo de gestão escolar, que implicou mudanças nas funções e atribuições dos diretores escolares e de demais funcionários da escola, como membros dos Colegiados Escolares, e na execução das atividades administrativas e financeiras, então a cargo da escola. Segundo o documento “Gestão da escola - sugestões e esclarecimentos”, emitido pela SEE/MG, em 1994, a escola tem espaço para decisões na área administrativa – sobre prédios, equipamentos, mobiliário e pessoal; financeira, sobre a aplicação de recursos e pedagógica, em relação ao calendário

escolar, enturmação de alunos, estratégias de ensino, avaliação dos resultados acadêmicos, currículo.

A SEE/MG esclarece, entretanto, que o espaço de decisão é limitado pela legislação federal sobre educação, e normas emanadas do próprio Estado. Informa também que a escola está sujeita ao controle externo, ao processo de avaliação dos seus resultados, e deve prestar contas do seu trabalho. O Colegiado Escolar, instituído pelo Decreto nº 33334/92, publicado no jornal “Minas Gerais” de 16/01/92, representou uma forma de organizar a participação dos vários segmentos da comunidade escolar na gestão da escola. De acordo com a legislação que o regulamenta, o colegiado tem funções deliberativas e consultivas, sendo constituído por professores, outros funcionários, pais e alunos. O colegiado só existe quando está reunido, e o diretor da escola é membro nato do colegiado e seu presidente. Para que tenha força de representação é recomendável que sua constituição aconteça a partir de uma eleição com participação da comunidade da escola.

A Caixa Escolar é uma sociedade civil, sem personalidade jurídica e de direito privado. Constitui-se em condição indispensável para que a escola possa receber recursos e administrá-los. Não integra a administração pública. O diretor da escola é o presidente da Caixa Escolar, que deve ter também um tesoureiro e um secretário. A SEE/MG obteve, através do Parecer nº 8253 de junho de 1992, da Procuradoria Geral do Estado, a dispensa das Caixas Escolares do processo de licitação. As escolas recebem, através das Caixas Escolares recursos de dois tipos: vinculados, repassados via convênio; e não vinculados, repassados mediante um Termo de Compromisso. Estes recursos são gastos em prioridades estabelecidas pela própria escola.

Em 2003, a SEE/MG promoveu mais um processo de seleção pelas comunidades escolares, de candidatos ao cargo de diretor e vice - diretor das escolas estaduais. O processo incluiu aferição de conhecimentos específicos, aptidão para a liderança e habilidades gerenciais necessárias ao exercício do cargo e da função, de acordo com a Resolução nº 452 de novembro de 2003. Realizou-se em duas etapas, sendo a primeira um teste de conhecimentos específicos (TCE), e a segunda etapa, a indicação pela comunidade escolar das chapas constituídas de candidatos a diretor e vice-diretor. A indicação pela comunidade foi realizada

por meio de votação simples. As chapas escolhidas, em 15 de fevereiro de 2004, foram nomeadas no mês de abril e estão exercendo a direção das escolas.

A reorganização das funções administrativas, o repasse de recursos financeiros, e a proposta de participação da comunidade escolar na gestão das escolas foram implementadas com o objetivo de reduzir custos e tempo e imprimir um caráter mais democrático e, ao mesmo tempo, mais técnico, à gestão das escolas. Pode-se assim estabelecer uma analogia, identificando as similitudes entre a gestão empresarial, nas práticas de persuasão e integração dos indivíduos à organização e aos pressupostos, que orientam as mudanças implementadas na gestão escolar, na SEE/MG, a partir da década de 90.

A prática da gestão torna-se complexa, exigindo novas formas de lidar com as mudanças, tanto no ambiente externo, como interno. Grande parte das empresas hoje funciona em sistema de rede, como instituições pluralistas, em pequenas unidades descentralizadas. Funcionam em novos modelos organizacionais, baseados em práticas participativas, mas se trata de uma participação controlada e uma autonomia meramente operacional. Ocorrem novas formas de “controle social”. Há um estímulo à cooperação e integração dos indivíduos à empresa, em que se propala a participação. É “aparência” de autonomia e gestão democrática. Na verdade, o controle é inerente ao próprio processo de trabalho, e nas formas participativas de trabalho, os trabalhadores se controlam uns aos outros. Há valorização do discurso da mudança, com possibilidade de adaptação ao contexto externo também mutável, o que, de forma não aparente, oculta a manutenção da hegemonia do sistema da empresa, do controle central e da elevada concentração de poder. As empresas querem reduzir encargos, e dessa forma pressionam o governo no sentido de redução de custos trabalhistas, previdenciários e carga tributária, bem como desejam medidas de flexibilização na legislação do direito do trabalho, entre outras. Na busca de integração, do comportamento individual e empresarial às mudanças, são empregados estudos técnicos, ligados à cultura e clima organizacional, desenvolvimento organizacional e de equipes de trabalho, análise transacional, vivência de técnicas de treinamento para resolução de conflitos intrapessoais, interpessoais e intergrupais. São enfatizadas as habilidades gerenciais, com o objetivo de tornar os gestores mais aptos e eficazes na coordenação das ações e controle dos processos, com vistas à obtenção de resultados.

Nos princípios que orientam as mudanças na gestão da educação podem ser percebidos processos similares: é enfatizada a gestão por resultados, a descentralização administrativa, pedagógica e financeira; são criados os Colegiados Escolares, em que o objetivo é a obtenção do consenso na tomada de decisão.

Nos programas da SEE/MG, destinados à capacitação dos diretores das escolas, são incluídos conteúdos ligados, não só à fundamentação legal da organização escolar (prestação de contas e elaboração do projeto político-pedagógico, por exemplo). São também abordados aqueles que enfatizam o relacionamento interpessoal e intersetorial na escola, a valorização da participação e do trabalho coletivo, com ênfase na gestão democrática, avaliação de desempenho.<sup>23</sup> Ainda, realizam-se, no ambiente escolar, programas de treinamento para incrementar a motivação, a integração e cooperação dos professores e a formação de equipes de trabalho, para os quais são contratados serviços de consultoria.<sup>24</sup>

As medidas de natureza econômico-administrativas, que têm por objetivo a racionalização dos serviços e o controle de gastos, relativos à gestão de pessoal, interferem nas condições de trabalho dos professores, de funcionamento das escolas e na organização pedagógica.

Bruno (2003, p. 40) afirma, em relação à gestão da educação:

O controle exercido pela organização focal (Ministério de Educação ou Secretarias de Educação, ou ainda por parcerias) passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição da informação, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias ao bom funcionamento do sistema educacional como um todo.

Reportando ao que diz Bruno (2003), a distribuição de recursos, a avaliação dos resultados e o estabelecimento de padrões gerais de funcionamento das unidades escolares pelos sistemas

---

<sup>23</sup> Projeto de Capacitação de Dirigentes (PROCAD) – Fase Escola Sagarana – SEE/MG, 2001.

<sup>24</sup> Consultoria em Políticas Públicas (CPP), empresa de consultoria, que elaborou e coordenou o SIAPE, programa de treinamento e capacitação em serviço para equipes de professores, desenvolvido em 2001 e 2002 pela SEE/MG.

de ensino estabelecem os limites, a partir dos quais as escolas podem e devem operar para oferecer a educação pública. A partir da compreensão das relações do Estado Amplo e do Estado Restrito e de que a educação se constitui em uma das CGP, em uma retrospectiva das mudanças, que vêm ocorrendo na educação no país, e do significado de tais mudanças no contexto do capitalismo, torna-se necessário analisar as condições, em que se realiza o trabalho docente na Rede Estadual de ensino em Minas Gerais.

## **1.5 A rede estadual de ensino em Minas Gerais - REE/MG**

### ***1.5.1 Composição e estrutura***

O sistema de ensino na Rede Estadual se organiza em uma estrutura hierárquica, composta de três níveis – Órgão Central, SRE, com funções normativas (de supervisão, de manutenção e de organização do sistema), e as escolas que se constituem em microssistemas, e se incumbem de oferecer a educação pública, nos termos legais. O conjunto das instituições de ensino constitui a SEE/MG. O Estado de Minas Gerais possui a segunda maior rede de educação básica do país, ou seja, 5.161.490 estudantes (9,4 do alunado nacional) dos quais 68,31% matriculados no ensino fundamental e 17,74% no ensino médio.<sup>25</sup> A rede estadual de ensino compõe 51,03% desse total, ou seja, 2.634.029 alunos.

As unidades escolares, situadas na base da pirâmide, que representa o organograma da SEE/MG, são diversificadas quanto ao tipo de ensino que oferecem e dimensão, número de alunos, trabalhadores docentes, espaço físico, etc. Das 3.905 escolas, 1.561 oferecem apenas o ensino fundamental, 80, exclusivamente o ensino médio, e 2.240, ambas as modalidades. As escolas têm uma estrutura hierárquica semelhante, composta de direção, serviços pedagógicos, administrativos e corpo docente.

A SEE/MG, desde sua criação em 1930 pela Lei 1147/30, tem passado por reestruturações organizacionais, no sentido de procurar acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo no país, na

---

<sup>25</sup> Dados do IBGE – Censo Escolar de 2002.

área educacional. A administração é descentralizada, compondo-se de 45 Superintendências Regionais de Ensino – SRE, localizadas em municípios-pólo, com jurisdição definida pelo Decreto nº 43238 de 27 de março de 2003. As SRE têm a função de acompanhar, assessorar e coordenar as ações educacionais das unidades escolares que as integram.

A estrutura orgânica da SEE/MG é definida pela Lei Delegada 59, de 29 de janeiro de 2003, e pelo Decreto nº 43238 de 27 de março de 2003. A estrutura das SRE é semelhante à do Órgão Central, e se divide em áreas-fim, as diretorias, com função pedagógico-educacional, e as de natureza administrativo-financeira.

O número de servidores é condicionado ao de alunos e ao espaço físico, e prevalece sempre a exigüidade do quadro de pessoal em relação às necessidades reais. A forma de provimento é o concurso público, para os cargos técnicos, docentes e administrativos, mas existe a figura do servidor “designado”, em situação precária de trabalho.<sup>26</sup> A forma de provimento do cargo de diretor é a eleição pela comunidade escolar, que prevalece em Minas Gerais desde 1991, quando ocorreu o primeiro processo.

A REE/MG conta com 158.904 professores em exercício, assim distribuídos:

#### QUADRO 1

##### Professores Efetivos e Designados em Exercício nas Escolas Estaduais em Minas Gerais

EFETIVOS		DESIGNADOS <sup>(2)</sup>	
Em sala de aula	Fora da sala de aula <sup>(1)</sup>	Em sala de aula	Fora da sala de aula <sup>(1)</sup>
90.959	18.526	46.882	2.597
<b>TOTAL: 109.485</b>		<b>TOTAL: 49.419</b>	

**Fonte:** EKAB/SIGEP/SPS – Data: 03/04/2003

**Nota:** 1 - Fora da sala de aula estão incluídos: diretor, vice-diretor, coordenador de escola, especialistas, professores na biblioteca, eventual.

2 - Professores designados são contratados, temporários, em situação precária de trabalho.

Em relação à qualificação e formação profissional, observa-se que, dos professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, 47% possuem habilitação em nível superior, ou

<sup>26</sup> Esta situação será analisada em maior profundidade, em outro capítulo deste trabalho.

seja: 15.157 professores.<sup>27</sup> Nas últimas séries, dos 60.690 professores em exercício em sala de aula, 84% têm habilitação específica: a licenciatura plena na área em que lecionam. No ensino médio, entre os 39.964 professores, apenas 6% não se habilitaram ainda em nível superior.<sup>28</sup>

### ***1.5.2 Gestão da educação na REE/MG, no período de 1999 a 2004***

O crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, até o final da década de 90, possibilitou o ingresso de representativo número de alunos das camadas populares, fazendo com que a taxa líquida de escolarização, ao final do século XX, no ensino fundamental, se aproximasse da marca dos 100%, e que a matrícula no ensino médio triplicasse, passando de 2,6 milhões para mais de 9,1 milhões de alunos, no país. É fato notório, entretanto, que a incorporação desse amplo contingente da população, não significou a solução do problema da qualidade do ensino ministrado, conforme demonstram os resultados do SAEB, em que o desempenho dos alunos fica abaixo de 50% do esperado (MEC/INEP, 2003).

Em Minas Gerais, no período de 1991 a 1998, foram amplas as políticas educacionais implementadas para equacionar os problemas da evasão e da repetência, ligados à regularização do fluxo escolar, defasagem de alunos, segundo idade/série. Ao final do ano de 1997, quando as escolas estavam em fase final dos trabalhos escolares, a SEE/MG emitiu a Resolução nº 8086/97<sup>29</sup>, implantando os Ciclos de Formação com progressão continuada no ensino fundamental, em dois períodos, compreendendo o primeiro, os quatro anos iniciais e o segundo, os quatro anos finais. Tal medida provocou ampla resistência nas escolas e famílias, devido à forma como ocorreu, sem preparação das comunidades escolares.

---

<sup>27</sup> Nesse sentido a SEE/MG vem realizando o Projeto Veredas, em convênio com instituições universitárias do Estado. O Veredas, iniciado em fevereiro de 2002, tem previsão de encerramento em julho de 2005, e vem atendendo 14.096 professores em todo o Estado, na rede estadual e municipal.

<sup>28</sup> Estudos mostram que as áreas de Física, Química e Matemática são aquelas em que os professores não são ainda habilitados, com licenciatura plena.

<sup>29</sup> A SEE/MG emite um documento denominado “Ciclos de Formação Básica” (sem data), em que justifica a implantação dos ciclos no Ensino Fundamental. Segundo o texto, aprendizagem é um processo formativo construtivo e estruturante. O ritmo e a liberdade do aluno são respeitados nos ciclos de formação.

Em agosto e setembro do ano de 1998, a chapa da coligação partidária PMDB e PFL, candidata ao governo do Estado, encabeçada pelo candidato Itamar Franco, para o período de 1999 a 2002, realizou em Minas Gerais, através do Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário (INDEC), de Juiz de Fora, o I Fórum Mineiro de Educação, coordenado por Murílio de Avelar Hingel. O objetivo desse evento, segundo os seus idealizadores, seria o de realizar o diagnóstico da educação pública no Estado e apresentar as propostas governamentais para a educação. Verificou-se grande participação no Fórum, dos dirigentes das SRE, técnicos e professores da rede pública estadual.

Vencida a eleição estadual por Itamar Franco, ficaria confirmado como Secretário de Educação, Murílio Hingel, que fora Ministro da Educação no período 1992 a 1994, quando Itamar substituiu Fernando Collor na presidência.

Durante sua gestão como ministro, foi realizada em Brasília de 10 a 14 de maio de 1993, a “Semana Nacional de Educação para Todos”, com intensa participação de órgãos governamentais e de entidades da sociedade. Desse evento resultou o documento “Compromisso Nacional de Educação para Todos”, assinado pelo ministro, pelo presidente do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) Walfrido Mares Guia, pela presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) Olindina Monteiro e pelo representante da UNESCO no Brasil, Miguel Angel Enriquez. Foi assim elaborado, em 1994, o Plano Decenal de Educação para Todos, com metodologia de “planejamento participativo ascendente”, segundo palavras de Murílio Hingel.<sup>30</sup> Na realidade, este Plano não chegou a ser executado.

Ao iniciar a sua gestão estadual no período 1999 a 2002, o Secretário Murílio Hingel apresenta duas propostas: a primeira, que seria a construção do Sistema Mineiro de Educação. Para sua materialização necessitaria de um instrumento legal, ou seja, de uma lei de diretrizes e bases da educação mineira. Entretanto, esta proposta não chegou a se concretizar. Em 2001, com esta finalidade, a SEE/MG realiza, de junho a outubro de 2001, o II Fórum Mineiro de

---

<sup>30</sup> FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1, *Anais...*, 1998. De acordo com relato de José Eustáquio Romão, diretor do Instituto Paulo Freire, contido no prefácio dos Anais do Fórum Mineiro de Educação, as ações que envolviam os movimentos sociais na formulação das políticas educacionais, idealizadas com a realização de Fóruns Nacionais de Educação, em Brasília, foram interrompidas pelo governo FHC, em 1995.

Educação, “para ouvir, dialogar e obter consensos em prol da política educacional norteada por valores democráticos”.<sup>31</sup>

A organização do Fórum foi estabelecida em Regimento, e compreendeu oito encontros regionais nas sedes de algumas SRE, de junho a setembro, e em nível central, em outubro de 2001, em Belo Horizonte, onde foram consolidados os temas discutidos nos encontros regionais.

A segunda proposta foi apresentada após um semestre de gestão, em 1999. A SEE/MG divulgou a proposta de diretrizes e prioridades para a educação no Estado, denominada “Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança”, à comunidade educacional.

O governo, por meio da publicação Escola Sagarana – SEE/MG (1999, p. 33), justificou a escolha do termo Sagarana<sup>32</sup>:

Escola Sagarana – uma educação que, perseguindo a qualidade, toma por base a cultura dos mineiros, mineiridade que nos faz singulares, identidade do povo. Escola Sagarana é isto: Educação a serviço da construção de uma vida com dignidade e esperança para todos os mineiros.

Neste programa, foram eleitas as seguintes estratégias:

- garantia de acesso e permanência do estudante na escola;
- projeto político-pedagógico que garanta educação de qualidade para todos;
- autonomia e gestão democrática da escola;
- valorização dos profissionais da educação;
- aprofundamento das relações com a comunidade.

---

<sup>31</sup> Documento base para discussão nos encontros regionais. II Fórum Mineiro de Educação.

<sup>32</sup> A palavra Sagarana, criada por João Guimarães Rosa, escritor mineiro, autor de livro com este nome, em 1946, significa: SAGA – narrativa épica em prosa, RANA – termo de origem tupi que significa “a maneira de”, “típico ou próprio de”.

O governo definiu então, ainda por meio da publicação “Escola Sagarana” – SEE/MG (1999, p. 23), os seguintes objetivos da sua política educacional:

- desenvolver planos, programas e ações, com vistas a garantir a educação de qualidade para todos os mineiros;
- definir o aluno como centro das atenções educacionais, e fortalecer o compromisso da política estadual de educação com a obtenção do sucesso do aluno no processo ensino/aprendizagem e de sua formação como cidadão.

A SEE/MG, ao iniciar a gestão 1999/2002, encontra em vigor a Resolução nº 8086/97, sobre a organização do ensino, na rede pública estadual. Esta Resolução definia que o ensino fundamental teria dois ciclos, compreendendo quatro anos de escolaridade cada um. Nas escolas registrava-se grande descontentamento com a organização do ensino em ciclos, devido à forma como se estruturava a organização escolar, estando em vigor para 1999, sobre o quadro de pessoal, a Resolução nº 9529/98, de 12 de dezembro de 1998.

Com o propósito de democratizar a decisão, em janeiro de 1999, por meio da Resolução nº 12/99, a SEE/MG, delega às escolas da rede estadual a competência para definir a forma de organização do tempo escolar no ensino fundamental: ciclos de formação ou seriação. Durante todo o ano de 1999, ocorrem nas escolas estudos, discussões, cursos, seminários, consultas sobre a forma de organização do ensino. Há participação dos professores, pais e toda a comunidade escolar. São realizados os Fóruns sobre Organização dos Tempos Escolares<sup>33</sup> em níveis local, regional e estadual.

---

<sup>33</sup> Os Fóruns sobre Organização dos Tempos Escolares foram realizados em todo o Estado, sob coordenação das SRE. Na experiência de discussão que ocorreu nas escolas ficou evidente a oposição dos professores à opção pelos ciclos, devido à falta de condições de trabalho, tais como: muitos alunos em sala, pouco tempo para o atendimento individualizado, devido à carga horária de trabalho dos professores. Não é previsto tempo para formação continuada, a infra-estrutura é inadequada: ausência de laboratórios, espaços físicos. Outros fatores também se constituem em motivos para a oposição dos professores como o desinteresse pelas atividades escolares, por parte dos alunos, pois seriam eliminadas as notas na avaliação da aprendizagem. Nos Fóruns Regionais, por outro lado, ficou clara a posição favorável aos ciclos, por parte da SEE/MG (técnicos, e gerentes, e ex-professores da FaE/UFMG, que fazem palestras nos Fóruns Regionais, apresentam argumentos e fundamentos teóricos positivos). Uma das explicações, para a maioria da opção pelos ciclos de formação por parte das escolas, poderia ser o receio de não serem contempladas com recursos e programas de capacitação para professores, caso optassem pela seriação, pois a apologia dos ciclos de formação era muito forte, por parte da SEE/MG. A posição da SEE/MG, oficialmente, embora velada, era pró-ciclos.

O resultado apresentado no Fórum Estadual, em 22 de novembro de 1999, indica que 63% das escolas fizeram opção por ciclos de formação, 33% por seriação e 4% ficou por definir.

Nesse sentido, a SEE/MG, no intuito de formalizar a opção das escolas, emitiu em janeiro de 2000 a Resolução nº 6/2000, a qual dispõe sobre a organização do ensino fundamental em ciclos e em séries, nas escolas REE/MG. São definidos três ciclos: o básico, com duração de três anos, o intermediário, com a duração de três anos e o avançado, com a duração de dois anos, assegurando aos alunos a progressão continuada, como parte integrante do processo pedagógico, com avaliação contínua e qualitativa. Já nas escolas optantes pela seriação é mantida a avaliação classificatória, com retenção do aluno de rendimento escolar abaixo do exigido para aprovação.

A Resolução nº 6/2000 estabelecia que, nas escolas de ciclos, seriam criados os Núcleos de Aprendizagem Interativa, com o objetivo de atender alunos que, no processo ensino/aprendizagem, necessitassem de acompanhamento específico para a superação das dificuldades identificadas. Estabelecia também que os professores deveriam se reunir, na escola, no mínimo quinzenalmente por duas horas consecutivas, para discussão coletiva do trabalho do ciclo, período esse incluído na carga horária normal do professor, não implicando prejuízo das atividades desenvolvidas pelos alunos. Delegava ainda às SRE a competência em orientar as escolas nas “adaptações necessárias ao bom funcionamento da organização em ciclos”.

Durante o ano escolar de 2000 ocorreram três fatos decisivos. Primeiro fato: no período subsequente à opção, que ocorreu em 22 de novembro de 1999, não foram registradas ações de assessoramento e acompanhamento por parte das unidades gestoras, as SRE, em relação às ações pedagógicas, para viabilizar a implantação do regime de ciclos com progressão continuada. Segundo fato: as escolas não encontram condições adequadas para implantação dos ciclos, pois as normas sobre organização do quadro de pessoal permanecem as mesmas, como também a organização do ensino em grades curriculares, através da Resolução nº 170/99, que vigorava no ano de 2000. Terceiro fato: não se altera o número de alunos por turma e nem a carga horária dos professores. O agrupamento dos alunos segundo estágios de desenvolvimento, - um dos pressupostos da organização em ciclos - e a organização do trabalho dos professores para atendimento às necessidades individuais dos alunos, se tornam então difíceis de viabilização na rede estadual. Com relação a estes fatos não se tomou nenhuma medida.

Em meados do ano de 2001, a SEE/MG iniciou um programa de capacitação docente destinado às escolas do Estado, denominado Sistema de Ação Pedagógica (SIAPE), parte constitutiva da proposta educacional Escola Sagarana. Tratava-se de um curso interativo, que previa:

- organização e monitoramento pedagógico regional através dos MOPES – Comissões Regionais de Monitoramento Pedagógico, equipes integradas por técnicos das SRE;
- elaboração de kits pedagógicos: dicionários do professor, vídeos temáticos, a serem trabalhados nas escolas, nas reuniões quinzenais, previstas na Resolução nº 6/2000;
- criação de um *site* educacional: espaço de interlocução e consulta de temas pedagógicos, pelos professores.

Em publicação denominada ‘Dicionário do Professor’<sup>34</sup> (Caderno de Avaliação – SIAPE - SEE/MG, 2001, p. 53) fica evidenciada a posição da SEE/MG, sobre os ciclos de formação:

O trabalho do professor consiste em orientar o aluno em seu processo de aprender, que supõe avanço, retrocesso e períodos de latência. O aluno vai desenvolver formas de ação e procedimentos para elaborar os conteúdos. O professor deve fazer as mediações necessárias, para que a aprendizagem se efetive. A escola deve trabalhar em uma perspectiva de Progressão Continuada, desenvolver um trabalho pedagógico, permitindo que o aluno prossiga no seu processo escolar, perspectiva esta orientada para a formação humana, que tem como centralidade o aluno e o seu processo de formação. Escola voltada para a formação humana não comporta a prática da aprovação/reprovação. Seu compromisso é com a aprendizagem de todos.

Ao final do período letivo de 2001, a SEE/MG emite a Resolução nº 151/2001, publicada dia 19 de dezembro de 2001, para orientar as escolas em relação à organização escolar para o ano de 2002. O artigo 25 da referida Resolução é o que se segue:

Art. 25 - As atividades curriculares devem ser desenvolvidas tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN- e programas em vigor na rede estadual.

Parágrafo único: Cabe à escola orientar a implementação do currículo, de forma que sejam respeitados os diferentes ritmos dos alunos, levando em conta suas experiências e conhecimentos já acumulados, assegurando a progressão continuada.

---

<sup>34</sup> A fundamentação teórica dos Cadernos do SIAPE, denominados “Dicionário do Professor”, tem por base teórica vários autores (COLL, 2000; HERNANDEZ, 2000; PERRENOUD, 1999-2000; PIAGET, 1983; VYGOTSKY, 1984; ZABALA, 1998).

Essa Resolução trouxe muitas dúvidas e questionamentos por parte de toda a rede escolar, uma vez que não respeita a opção das escolas, datada de novembro de 1999, e propõe a progressão continuada para todas as escolas da rede estadual, independentemente da forma de organização escolar, ciclos ou séries. Causou impacto e resistência em muitas escolas, o que pode ser comprovado por correspondências das SRE ao órgão central, solicitando esclarecimentos (Anexo 1). Muitas escolas, “desconhecendo” a exigência e não encontrando meios de adaptar-se à progressão continuada, com avaliação formativa, uma vez que as condições do trabalho escolar não haviam sido alteradas, permaneceram ainda com a avaliação classificatória, a retenção de alunos e os procedimentos didáticos similares aos anteriores à medida. Em 2002, estava em vigor a Resolução nº 153/2001, que estabelecia o quadro de pessoal das escolas e o número de alunos por turma (35 no ensino fundamental e 40 no ensino médio, no mínimo). A progressão continuada, mais específica dos ciclos, pressupõe um trabalho diferenciado do professor para atendimento aos alunos, de acordo com os ritmos distintos de aprendizagem. Exige mais tempo no acompanhamento e mais atenção do professor aos alunos de menor rendimento, bem como um registro mais pormenorizado das diversas etapas do desenvolvimento de cada aluno. A avaliação deve ser realizada no sentido de identificar os itens do programa, que precisam ser retrabalhados e as dificuldades de cada aluno. Tem, portanto, um aspecto formativo e não classificatório. A escola deve oferecer muitas oportunidades de aprendizagem e diversidades pedagógicas no atendimento, respeitando os diferentes estilos de aprender de seus alunos. A SEE/MG, sempre que consultada, orientava em correspondências as equipes técnicas da SRE e emitia avisos, sobre a adoção da progressão continuada, informando que esta deveria ocorrer independente da forma de organização – ciclo ou série.<sup>35</sup> A SEE/MG procurava dirimir dúvidas em relação à progressão continuada, e informava que a Resolução nº 151/2001 não menciona, em momento algum, que não haveria retenção. O aluno que não apresentar condições para prosseguir os estudos poderá ficar retido. (Trata-se de um paradoxo: progressão continuada com retenção de alunos).

---

<sup>35</sup> As correspondências mencionadas integram o Anexo 1 desta pesquisa. Através delas, a SEE/MG ratifica as orientações sobre a progressão continuada: (Ofício circular SD 04/2002 e Ofício circular 276/2002). Tais correspondências são encaminhadas às SRE, não chegando, entretanto, às escolas. Este fato pode significar que as dúvidas não haviam sido dirimidas e que as resistências foram se confirmando. Segundo a orientação, o aluno poderia ficar retido, mas não é recomendável a divulgação, para que não se generalizasse a sua aplicação.

Durante 2002, último ano da gestão Itamar Franco no governo de Minas e de Murílio Hingel, na SEE/MG, não se realizaram novos encontros e nem foram emitidos documentos demonstrativos do prosseguimento nas ações para a construção do Sistema Mineiro de Educação.

Para melhor compreensão das mudanças, os quadros a seguir expõem a coexistência das medidas, algumas restritivas sobre o quadro de pessoal e número de alunos por turma, e outras, que propõem novas formas de ensino na REE/MG, como seriação, ciclo e progressão continuada.

## QUADRO 2

### Resoluções da SEE/MG sobre organização do ensino na REE/MG – Período 1998 - 2003

NÚMERO	DATA DA EMISSÃO	EMENTA	TÉRMINO DA VIGÊNCIA	O QUE MAIS ESTABELECE
8086	18/12/1977	Institui na Rede Estadual de Ensino/MG o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, organizado em 2 ciclos.	20/01/2000	- Capacitação docente - Monitoramento das medidas - Dependência para alunos de 5ª a 7ª séries - Estudos especiais de recuperação em janeiro de 1998
12	26/01/1999	Delega às escolas públicas da REE/MG a competência para definir a forma de organização do ensino fundamental e dá outras providências.	31/12/1999	- Manutenção da situação vigente, durante o ano de 1999. - Discussão pelos profissionais da escola acerca do sistema de organização do ensino - Definição pela escola sobre organização do ensino em ciclo ou série, ao final de 1999.
6	20/01/2000	Dispõe sobre a organização do ensino fundamental em ciclos e em séries nas escolas da REE/MG.	18/12/2001	- Progressão continuada em escolas de ciclo - Núcleos de Aprendizagem Interativa para atender alunos com dificuldades de aprendizado - Reuniões de 2h, quinzenais, incluídas na carga horária normal do professor. - SRE deverão orientar as escolas nas adaptações necessárias ao funcionamento em ciclos.
151	18/12/2001	Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de MG e dá outras providências.	02/02/2004	- Reuniões mensais por 4h consecutivas, dentro da carga horária normal de trabalho. - Atividades curriculares, com base nos PCN, respeito aos diferentes ritmos dos alunos, assegurando a progressão continuada.

Fonte: SEE/MG

O segundo grupo de medidas, que se refere à forma de organização do quadro de pessoal das escolas e estão representadas no quadro 3, que relaciona as resoluções definidoras dos critérios de classificação dos candidatos à designação. As resoluções são anuais, e emitidas geralmente ao

final do ano letivo, e terão vigência no ano seguinte. Como se pode observar, os critérios para composição de turmas e aproveitamento de cargos, não se alteram com o passar dos anos, bem como o número de alunos por turma.

### QUADRO 3

#### Resoluções da SEE/MG que estabelecem normas complementares para a organização do quadro de pessoal da REE/MG e definem o número de alunos por turma – 1999 - 2003

NÚMERO	DATA	EMENTA	VIGÊNCIA	O QUE MAIS ESTABELECEM
9529	29/12/1998	Estabelecem normas complementares sobre organização das escolas estaduais e dão outras providências.	1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuição de turmas e aulas entre os professores efetivos;</li> <li>• Normas de designação para função pública em escolas;</li> <li>• Critérios para composição de turmas e aproveitamento de professores e de cargos nas escolas estaduais, sendo, no mínimo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas 4 séries iniciais do ensino fundamental: 30 alunos</li> <li>- Nas 4 últimas séries do ensino fundamental: 35 alunos</li> <li>- Nas 3 séries do ensino médio: 40 alunos.</li> </ul> </li> </ul>
170	29/12/1999		2000	
151	28/10/2000		2001	
153	12/12/2001		2002	
350	19/11/2002		2003	

Fonte: SEE/MG

Outras medidas implementadas na gestão do período 1999 a 2002 referem-se aos programas de capacitação de professores e de diretores, denominados PROCAP e PROCAD. Estes cursos tiveram público, abrangência e recursos financeiros diferenciados.

O PROCAP e o PROCAD, iniciados em 1998 e financiados em parte com recursos do BIRD, consistiam em cursos de capacitação de professores e diretores para reciclagem profissional realizados no próprio espaço escolar, a partir de cadernos de textos elaborados por consultores e especialistas. Tais cursos tiveram continuidade em 1999, com investimentos na ordem de R\$11.030.823,00 como pode ser verificado no quadro a seguir.

O PROCAP destinou-se aos professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, compreendendo os conteúdos de português e matemática na primeira etapa, e ciências, geografia e história na segunda. Os professores das quatro últimas séries do fundamental e os do ensino médio não foram contemplados nas ações do programa.

#### QUADRO 4

##### Programas de Capacitação de Professores e Diretores na REE/MG – 1999 - 2002

PROGRAMA	PÚBLICO	Nº DE CAPACITADOS	RECURSOS INVESTIDOS (R\$)
PROCAD (1)	Diretores	3.911	4.780.625
	Vice-Diretores e coordenadores	2.890	
	Superintendentes e técnicos educacionais	123	
	Inspetores	600	
	Diretores de escolas Municipais	2.890	
	Dirigentes de APAE	170	
	<b>Sub-total</b>	<b>10.584</b>	
PROCAP (1)	Professores das escolas estaduais	32.410	6.250.198
	Professores das escolas municipais	72.768	
	<b>Sub-total</b>	<b>105.178</b>	
SIAPE	Professores do Ens. Fund. do Estado	90.706	1.543.782
	Professores do Ensino Médio do Estado	36.100	
	<b>Sub-total</b>	<b>126.806</b>	

Fonte: SEE/SDE/SDRHE/DCRH, 2002 – Dados do Censo Escolar.

Nota (1): Dados referentes ao período de 1999 a 2002

Em 2003 assume o governo de Minas Gerais a coligação PSDB/PL e outros partidos políticos: gestão Aécio Neves. Para a Secretaria de Educação é indicada a professora Vanessa Pinto Guimarães, ex-reitora da UFMG. Retornam ao governo alguns dirigentes e técnicos do período de 1991 a 1998, como o Secretário-Adjunto João Antônio Filocre e sua equipe de gestores. A propósito, no período em referência, as ações se pautavam pelo tecnocracismo autoritário e centralização da tomada de decisão.

A administração da educação pública para o período 2003/2006 assume as diretrizes da reforma do aparato institucional do Estado, com a introdução da proposta “Choque de Gestão”<sup>36</sup>, que estabelece os seguintes princípios: a) redução do aparato institucional do Estado; b) compromisso com o conceito de desenvolvimento com redistribuição, o que significa para o governo, correção das desigualdades inter-regionais de renda e promoção da igualdade social.

As estruturas administrativas seriam racionalizadas com o objetivo de desburocratizar, diminuir gastos, monitorar e avaliar ações e resultados de intervenções governamentais. Com o propósito

<sup>36</sup> O plano de Reforma do Estado é denominado “Choque de Gestão”, sendo constituído por ações de otimização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho individual e institucional. Tem o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir custos dos serviços públicos, mediante reorganização e modernização do arranjo institucional e do modelo de gestão do Estado. Disponível em: <www.seplag.mg.gov.br>

de alcançar a racionalização e modernização da administração do sistema, propõe-se a revisão da jurisdição das SRE, já iniciada por meio da Lei Delegada 56, de setembro de 2003, em que a ênfase é “dar solução aos problemas onde efetivamente estejam localizados. As SRE terão um novo modelo de atuação, privilegiando-se o pedagógico sobre o cartorial”.<sup>37</sup>

A nova gestão para o período 2003/2006 apresenta preocupação com a perda de posição do Estado nos resultados do SAEB/2001, MEC, considerando que tal perda relativa de posição se fez acompanhar de queda em relação à sua própria performance de quatro anos atrás. Propõe-se a manter as conquistas alcançadas, incluindo nessas conquistas o Projeto Veredas – destinado à formação de professores em Curso Normal Superior – e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE.

Propõe-se, ainda, a implementar os seguintes programas:

- racionalização e modernização da administração do sistema;
- universalização e melhoria do ensino médio, garantido a todos os concluintes do ensino fundamental, com ênfase especial aos programas de formação para o trabalho;
- atenção à educação de jovens e adultos jovens;
- ampliação e melhoria do ensino fundamental, matriculando crianças de 6 anos, levando-as a cursar 9 e não mais 8 anos. O objetivo do atendimento precoce é atuar de forma preventiva, evitando a retenção escolar;
- implantação de uma Ouvidoria Educacional, canal direto de contato da sociedade com o sistema.

A gestão da SEE/MG, ainda em 2003, propôs também a reativação dos colegiados escolares, promovendo eleição dos seus representantes, que deveria ter ocorrido em período anterior. Deu também prosseguimento ao processo de escolha dos dirigentes escolares, como já mencionado, pois a última eleição havia ocorrido há quatro anos, em 1999. Instituiu algumas novidades e retornos neste último pleito, tal como: o TCE, a primeira etapa do processo, ao qual todos os participantes, candidatos a diretores, vice-diretores e demais funcionários, que desejassem se inscrever deveriam se submeter. Os resultados do TCE estão sendo utilizados para diagnóstico das necessidades de capacitação para o Programa de Formação de Dirigentes Escolares, o Progestão, que está em elaboração e deverá ser implantado ainda em 2004.

---

<sup>37</sup> SEE/MG. *A Educação Pública em Minas – O desafio da qualidade – 2003-2006*, p. 7, 2003.

Trata-se de um programa desenvolvido pelo CONSED, que a SEE/MG, após ter apreciado favoravelmente o seu conteúdo, metodologia e recursos instrucionais, propõe-se a adotar em seus cursos para diretores escolares.<sup>38</sup>

Ao mesmo tempo, a SEE/MG ao propor o ensino fundamental em nove anos, através da Resolução nº 469/2003, de 19 de dezembro de 2003, declarou que tal medida não significaria a criação de novas despesas, pois seriam utilizados espaços, recursos e professores ociosos.

A afirmação da ociosidade dos professores é uma questão que deve ser esclarecida, pois na REE/MG, existe a figura do professor “designado”, que é contratado de acordo com a demanda. É fato comum a substituição do professor que se ausenta, por supervisor pedagógico ou vice-diretor, quando são poucos dias de afastamento. Todos os professores que integram o quadro da escola têm suas funções estabelecidas e os designados são dispensados, quando os efetivos licenciados retornam.

Segundo informação da Diretoria de Produção de Dados – DPRO, da SEE/MG, o número de professores em relação ao número de alunos, no ensino fundamental, vem gradativamente decrescendo desde 2001, como mostra o quadro 5 a seguir:

**QUADRO 5**  
**Relação Professor-Aluno no Ensino Fundamental na REE/MG**

<b>ANO</b>	<b>MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>Nº DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO EF</b>	<b>RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO</b>
2001	1.822.179	89.340	20,39
2002	1.810.226	89.975	20,11
2003	1.758.648	89.634	19,62

**Fonte:** DPRO – SEE/MG

Verifica-se que, de 2001 para 2003, são 63.532 alunos a menos no ensino fundamental na rede estadual, enquanto o número de professores mantém-se relativamente estável.

<sup>38</sup> Estes cursos serão desenvolvidos e implementados nas escolas estaduais, a partir de 2004.

É importante registrar que no total de professores estão incluídos os que estão fora da regência de aulas, os que se enquadram na figura de “ajustamento funcional”<sup>39</sup>, em sala de aula e os afastados em licenciamento/saúde e disposições para outros órgãos, daí a relação apresentar uma média de 20 alunos por professor, quando na verdade as classes funcionam com média de 30 alunos nas séries iniciais e 35 alunos nas séries finais. Não existe ociosidade, portanto, entre os que estão exercendo as funções de regência efetivamente em sala de aula.

A SEE/MG emitiu em 31 de julho de 2003 a Resolução nº 428/03, determinando que todos os afastados excedentes voltassem para a sala de aula, e que o quadro de pessoal fosse redimensionado de tal forma que o número de pessoas fosse o estritamente necessário. A Resolução estabelece ainda procedimentos de controle permanente dos recursos humanos da escola.

A gestão 2003-2006 estabelece uma medida importante, a vigorar a partir do ano letivo de 2004. Trata-se da Resolução nº 521/2004, de 02 de fevereiro de 2004, que dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais, estabelece a progressão continuada nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, em dois ciclos de formação: ciclo inicial de alfabetização (duração de três anos) e ciclo final de alfabetização (duração de dois anos). Nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio será adotada a progressão parcial em até dois conteúdos da grade curricular. É considerada completa a conclusão da escolaridade, em cada etapa do ensino, quando conseguir a aprovação em todas as disciplinas. Pode acontecer que o aluno fique retido em uma ou duas matérias na 8ª série, devendo cursá-las isoladamente, antes de iniciar o Ensino Médio. A Resolução, em seu artigo 17, frisa a importância de que as escolas envidem todos os esforços, inclusive recuperação de alunos, para sanar as dificuldades de aprendizagem, e evitar a retenção, devendo para isso oferecer amplas oportunidades de ensino. Incentiva as escolas a buscar parcerias para desenvolver projetos educativos, assinando convênios para tal fim, com instituições filantrópicas, e

---

<sup>39</sup> O ajustamento funcional corresponde, segundo o serviço médico do Estado, à situação do profissional, que por motivo de saúde se vê impedido de exercer as funções próprias do cargo e tem o direito de assumir um outro cargo, do qual sua morbidade não seja comprometedora.

iniciativa privada, etc. Regulamenta em seu artigo 39 a recuperação, quando informa: “a escola deve organizar diferentes estratégias para ampliar as oportunidades de aprendizagem e avaliação de alunos, oferecendo no decorrer do ano letivo e no encerramento do mesmo, estudos orientados e estudos independentes”.

A Resolução nº 521 estabelece em cinco incisos as “diferentes estratégias”, que chama de estudos orientados e estudos independentes:

- I. Estudos orientados a partir de atividades especificamente orientadas para atendimento de alunos ou grupos de alunos, que demonstrarem dificuldades de aprendizagem.
- II. Estudos orientados presenciais, imediatamente após o encerramento do ano letivo, para os alunos que não apresentam domínio suficiente da aprendizagem.
- III. Estudos independentes a serem realizados no período de férias escolares com avaliação prevista para a semana anterior ao início do ano letivo subsequente, se as estratégias dos incisos I e II forem insuficientes.
- IV. Estudos orientados ao longo do primeiro semestre letivo do ano subsequente, para alunos em regime de progressão parcial, podendo ser liberados ao longo do semestre, tão logo se verifique domínio da aprendizagem.
- V. Estudos independentes, no segundo semestre do ano letivo em curso, para os alunos em regime de progressão parcial que não obtiveram resultados satisfatórios nos estudos do inciso IV, devendo os mesmos, serem avaliados ao final do ano letivo.

As medidas em implementação e outras, que já ocorreram no período em estudo (1999 a 2003), exigem atendimento diferenciado aos alunos, bem como novos procedimentos de ensino, dispêndio de maior tempo dos professores e novas tarefas a serem executadas, tais como, registro e acompanhamento dos resultados de cada aluno.

## 2 O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE

### 2.1 Elementos teóricos para análise do processo de trabalho

Propõe-se, neste capítulo, descrever as relações sociais de trabalho na escola, como se estrutura e como se define o processo de trabalho docente.

O trabalho, de acordo com Marx (1983, p. 149), é um processo segundo o qual o homem “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural, de uma forma útil para sua própria vida”.

A partir deste conceito, depreende-se que o trabalho se compõe de três elementos:

- ação humana – dispêndio de força de trabalho;
- objeto de trabalho – matéria prima, a que se aplica o trabalho;
- meios de trabalho – todas as outras condições necessárias à realização do processo de trabalho (máquinas, ferramentas, recursos, prédios).

O processo de trabalho é a forma pela qual os homens, a partir de determinados meios, produzem uma transformação no objeto ou matéria prima, para que lhe seja útil, possa servir ao consumo. O trabalho, pois, altera o estado natural do objeto para transformá-lo, e tornar possível sua utilização. No trabalho, pela sua ação, o homem produz um objeto que tem um valor de uso, adaptado às suas necessidades. Emprega, portanto, sua força de trabalho em uma quantidade de tempo, para produzir um valor de uso. Por exemplo: o lavrador vai ao campo, ara e prepara a sua terra, transformando-a em área produtível, de onde vai tirar o sustento para si e para sua família. O trabalho sempre existiu não só entre os homens, como também entre os animais, mas a concepção *a priori* do que se pretende criar ou transformar, é exclusivamente humana.

Com o advento do capitalismo no século XVIII, a produção de mercadorias em bases capitalistas e a venda da força de trabalho, o trabalho adquire um novo significado. O processo capitalista de produção expressa uma maneira historicamente determinada de os homens produzirem as

condições de sua existência, em um tipo específico de relações sociais entre classes, em uma situação em que, segundo Bruno (1991, p 13): “o processo produtivo é compartilhado por dois conjuntos sociais, de práticas sociais antagônicas. A contradição entre a posição que as mobiliza no processo produtivo, determina o conflito”.

As duas classes sociais fundamentais, capitalistas e trabalhadores, situam-se em pólos opostos, mas articulados, nesse sistema.

O capital é o proprietário dos meios de produção, e possui, portanto, controle sobre o processo de produção. As relações sociais se constituem em relações de exploração de uma classe sobre a outra, na forma de apropriação da parte excedente do trabalho da classe dos trabalhadores.

Isso se torna possível, porque o trabalhador vende ao proprietário dos meios de produção a sua força de trabalho, e a vende porque não tem nenhum acesso aos meios de subsistência, exceto através da venda da sua força de trabalho, e é livre para vendê-la. Entretanto, não vende a sua capacidade de trabalho. Ele a retém. Vende a sua força de trabalho por um determinado período de tempo.

Na organização do processo de produção capitalista, o trabalho ocupa, portanto, um dos pólos da relação, onde a desigualdade se faz presente – a mais-valia.

João Bernardo (1985, p. 86) define a mais-valia da seguinte forma: “o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é menor que o tempo de trabalho que a força de trabalho é capaz de despende no processo de produção”.

Assim, o tempo de trabalho incorpora-se de forma desigual, de acordo Bernardo (1985), em cada um dos termos da relação. Um dos termos se refere à formação, manutenção e reprodução da força de trabalho, o que se torna possível pela remuneração do trabalhador, e o outro termo diz respeito à apropriação pelo capital, do produto do processo de trabalho.

Ao analisar o processo de trabalho capitalista, torna-se necessário considerar que, além do valor de uso, nas relações sociais de trabalho, ocorre também valorização, pois os trabalhadores produzem excedência ou valor. É esse valor excedente que interessa ao capital.

Silva Jr (1993) explica que trabalho excedente é aquele não pago pelo capitalista, é o trabalho que, por ir além do que é necessário à reposição dos meios de subsistência, permite ao capitalista

a apropriação da mais-valia resultante. É o trabalho explorado que, por isso mesmo, na lógica do capital, se constitui em trabalho produtivo, pois ao produzir mais valia produz também a ampliação do capital. O conceito de utilidade aparece aqui com a significação que a lógica do capital lhe atribui: trabalho produtivo é trabalho útil para a ampliação do capital; trabalho improdutivo é trabalho inútil para a ampliação do capital.

O valor da força de trabalho se mede pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la, ou seja, pelo consumo dos meios necessários à sua subsistência (alimentação, vestuário, educação, saúde). Como o trabalhador é capaz de produzir algo mais do que é necessário à sua subsistência, este valor adicional é trabalho excedente, ou mais trabalho. O trabalhador cria mais valor do que o contido na força de trabalho paga pelo capitalista. Este valor adicional é o objetivo do sistema capitalista – a mais-valia, apropriada pelos proprietários dos meios de produção, que assim vêm ampliado o seu capital investido, como também pelos gestores, uma vez que pela função que exercem, alguns participam da apropriação de mais valia. Detêm o controle sobre o seu tempo de trabalho, e exercem o controle sobre o trabalho alheio.

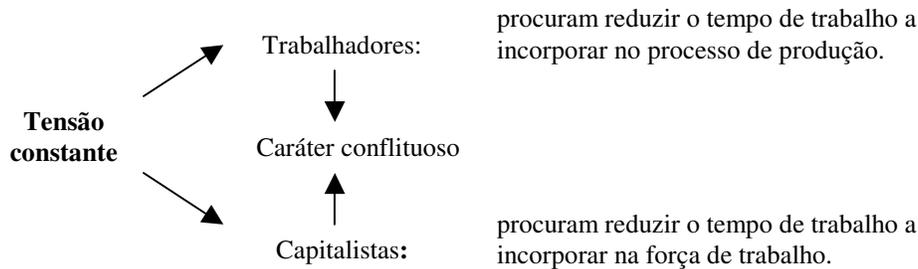
A exploração do trabalho, dessa forma, é vista como necessária e natural, independente da consciência dos que nela estão envolvidos.

Segundo Santos (1992, p. 42), no modo capitalista de produção, onde a desigualdade na relação é inerente, existe uma tensão constante, pois as práticas são antagônicas. Dessa tensão, resulta o caráter conflituoso da relação, devido à incapacidade de prever a quantidade de tempo de trabalho, que a força de trabalho vai incorporar, o que depende de sua resistência e luta. A sua luta é para reduzir o dispêndio de tempo de trabalho a incorporar no produto.

Os capitalistas buscam reduzir o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho e, como decorrência, surge a necessidade do controle e da administração do processo de trabalho, pelos proprietários dos meios de produção, e pelos gestores.

O estudo da evolução das formas de organização do processo de trabalho pressupõe a compreensão das relações entre as classes que o constituem, e dos conflitos sociais, próprios desta relação. Dessa forma, é importante compreender como se processa a administração do trabalho e as razões do controle e da sua organização.

O tempo de trabalho é a base que determina a exploração. O capital precisa do controle real sobre o processo de trabalho, pois existe tensão constante na relação entre as classes.



A incapacidade de prever a quantidade exata de tempo de trabalho, que a força de trabalho vai incorporar no processo de produção, determina a necessidade de organização, controle e administração do processo de trabalho. O controle do processo não fica, pois, com os trabalhadores. É retirado deles e fica com os gestores. Decorre deste fato um efeito degradante sobre a capacidade técnica do trabalhador – a alienação, uma vez que este é expropriado dos saberes necessários ao exercício do trabalho, e a divisão do trabalho – parcelarização, retira dele o conhecimento do todo, de todo o processo.

Dessa forma, a força de trabalho converte-se em mercadoria. O trabalho agora é alienado. O processo de trabalho tornou-se responsabilidade do capitalista.

De acordo com Marx (1991, p. 57), no capitalismo, o processo de trabalho não é mais do que um meio de valorização, processo que, por sua vez, enquanto tal, é essencialmente produção de mais-valia, isto é, processo de objetivação de trabalho não pago.

O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições de venda da força de trabalho, e sua compra pelo empregador. As condições sociais não dão ao trabalhador outro meio de ganhar a vida, e o empregador converte parte do seu capital em salários.

Conforme Braverman (1978, p. 58), o que o capitalista compra é limitado em sua concretização pelo estado subjetivo do trabalhador, pelas condições sociais gerais, sob as quais trabalha, pelas condições próprias da empresa e condições técnicas do próprio trabalho.

Não se pode tratar o processo de trabalho de um ponto de vista meramente técnico, como conjunto de procedimentos técnicos para realizar a função. Como seu propósito é criação de valor, deve ser entendido do ponto de vista social, das relações entre as classes sociais.

No final do século XIX, tem início, de acordo com Braverman, o movimento de administração científica do trabalho, método experimental, com a finalidade de adaptar o trabalhador às necessidades do capital. Trata-se da aplicação de princípios da organização e métodos, tendo em vista o controle do processo de trabalho.

Este movimento é iniciado por Frederick Winslon Taylor (1856-1915), a partir de sua experiência na *Midvale Steel Works*, inicialmente, como operário, depois chefe de turma e, finalmente, como engenheiro, estudioso dos processos de trabalho e conferencista. Os relatos dos experimentos realizados e dos seus estudos estão registrados em seu livro *Princípios da Administração Científica*. O conteúdo do seu trabalho, os princípios e métodos são conhecidos como o taylorismo, e exercem forte influência em todo o âmbito da administração de empresas, em vários países.

Os avanços tecnológicos dos processos produtivos não constituíram, segundo Braverman (1978, p. 101) o objeto de estudo do taylorismo, mas sim os fundamentos da organização dos processos de trabalho e controle sobre ele.

Nos pressupostos do taylorismo, o controle torna-se uma necessidade absoluta para a gerência, que deve impor ao trabalhador a maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado. Dessa forma, toda decisão sobre o trabalho é retirada do trabalhador que deve executar a tarefa, segundo especificações detalhadas em pormenores, em cada fase do processo de trabalho, não só em relação ao modo de exercício, mas também aos tempos e movimentos que são cronometrados.

São os seguintes os princípios do taylorismo:

- dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores;

O administrador deve reunir todo o conhecimento que os trabalhadores tenham, classificá-los, tabulá-los e reduzi-los a regras, leis e fórmulas, úteis ao empregado para execução das tarefas.

- separação entre concepção e execução;

Todo trabalho cerebral deve ser banido da oficina, e centrado no departamento de planejamento e controle. Ocorre então a separação entre execução e concepção, entre trabalho mental e manual.

- utilização do monopólio do conhecimento pela gerência;

O conhecimento é utilizado para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Taylor estabelece que o trabalho de execução deveria ficar então subordinado ao planejamento científico, a cargo da gerência, que fixa e determina o método e os tempos de execução das tarefas.

Na França, Henry Fayol, um contemporâneo de Taylor, também realiza estudos, e define uma série de princípios administrativos, com o objetivo de ampliar o controle dos resultados dos processos de trabalho.

A administração científica do trabalho, conforme concebida por Taylor e seguidores, traz implícita a idéia de que existe uma racionalidade no processo de trabalho – um modo científico, objetivo, racional de realizar o trabalho. As práticas sociais, as relações de trabalho entre as classes, que integram o modo de produção, e os conflitos inerentes são desconsiderados no taylorismo. Na realidade, ao retirar do trabalhador qualquer poder de decisão sobre a forma de realizar o trabalho e o saber, compelindo-os a seguirem as descrições pormenorizadas, a administração científica do trabalho já assume, sem que isto esteja declarado, a posição em favor de um dos pólos da relação – a classe que vai exercer o controle, tendo em vista a maximização do valor.

O ajustamento do trabalhador, às formas de trabalho projetadas pelo capital, no sentido de obter aumento da produção, fica definida a partir da introdução da esteira rolante, linha de montagem na *Ford Motor Company*, por volta de 1914. O funcionamento ininterrupto, a parcelarização das atividades e a combinação de operações permitiam o aceleração da produtividade. O sucesso dessa nova organização apareceu, dessa forma, no resultado da produção: o tempo de montagem do chassi reduziu-se de 12h e 8 minutos para uma 1h e 33 minutos. A operação ficou separada em 45 tarefas extremamente simplificadas. Segundo Fleury (1994, p. 24). O homem era fixo no seu posto de trabalho, os movimentos eram “automáticos”, ele passa a ser quase um componente da máquina, tendo como resultado a desqualificação operária e a intensificação do trabalho. As

novas condições de emprego na indústria automobilística ficam estabelecidas então, a partir das exigências das atribuições dos operários e dos salários padronizados, com o fordismo.

O modo capitalista de produção conquista e destrói as outras formas de organização do trabalho, mas a insatisfação por parte da classe trabalhadora, manifesta-se na relutância ao ritmo de trabalho, na negligência, na hostilidade que se expressam através do crescimento dos movimentos sindicais da época. As lutas e resistências dos trabalhadores, no interior da produção, levam o capital a repensar suas estratégias de organização e controle do processo de trabalho e como consequência ao desenvolvimento do capitalismo.<sup>40</sup>

A escola de relações humanas tem início ao final da década de 20, com os experimentos de Hawthorne, sob a chefia de Elton Mayo, em que o foco de interesse se concentrava nas condições sob as quais o trabalhador pode ser mais bem induzido a cooperar, no esquema de trabalho organizado pela engenharia industrial. Segundo Mayo, a chave do comportamento esperado dos trabalhadores, ou seja, a motivação para o trabalho, residia nos grupos sociais da fábrica. O enfoque do trabalho das escolas de relações humanas é, segundo Braverman (1978, p. 129), a habituação do trabalhador às condições de trabalho no modo de produção capitalista, embora as relações de hostilidade permaneçam latentes, dando margem ao surgimento do conflito.

A escola de relações humanas, na verdade representa um movimento de crítica aos pressupostos racionalistas do taylorismo-fordismo, que viam o homem como instrumento do trabalho. A preocupação com o elemento humano, o reconhecimento das suas dimensões subjetivas representam o pensamento dessa escola, e dão origem aos chamados departamentos de recursos humanos das empresas, constituindo-se também em disciplina, que passa a integrar os currículos dos cursos de Administração.

A década de 70 é a época do auge das áreas de recursos humanos, que se aliam às ações de desenvolvimento organizacional, com o foco no desenvolvimento dos gestores de empresa.

---

<sup>40</sup> Cf. OLIVEIRA, D.A., 2000, p. 70.

Ao final dos anos 70 a indústria japonesa do setor automotivo se sobressai e o enfoque na organização do processo de trabalho, segundo o modelo japonês, começa a ganhar destaque.

Segundo os pressupostos do modelo conhecido como toyotismo<sup>41</sup>, a produção pode ser ampliada com o trabalho realizado, não mais parcelarizado, mas em células de produção, onde os grupos que as integram têm a visão total do processo de trabalho. É uma forma de buscar mais autonomia dos trabalhadores, mais participação e flexibilidade nos processos de trabalho, dando mais significado às atividades, e ao mesmo tempo, reduzindo a fragmentação de tarefas, rotina do trabalho e hierarquias rígidas. Nesse modo de produção, são também eliminados os estoques com o *just in time* e centralizados os processos na melhoria dos resultados com o Kanban e os Círculos de Controle de Qualidade – CCQ.

A partir da década de 70, ocorrem mudanças na forma de organizar o trabalho, sintonizadas com a reestruturação do capitalismo e com a globalização da economia; o processo de produção torna-se mais complexo, e se internacionaliza; ocorre a dispersão das propriedades das grandes empresas com a sociedade por ações, ao mesmo tempo em que se registram transformações nas estruturas do poder, tornando-se proeminente a classe dos gestores, como responsáveis pela organização dos processos de produção.

O processo de trabalho atual, em decorrência das mudanças mencionadas, sofre transformações.

A formação genérica dos trabalhadores adquire peso, no sentido de facilitar-lhes a mobilidade de funções, pois os cargos passam a ser mais generalistas (rodízio de funções ou equipes de trabalho). Os trabalhadores devem apresentar maior capacidade de adaptação às mudanças, habilidade de bom relacionamento interpessoal, facilidade de expressão, trabalhar em equipe.

A preponderância da exploração, de acordo com Santos (1989, p. 31), é do componente intelectual nas formas organizacionais mais flexíveis de trabalho.

---

<sup>41</sup> De acordo Bernardo (2004, p. 80) o toyotismo resultou da dupla tomada de consciência por parte dos capitalistas, de que era necessário explorar o componente intelectual do trabalho e fragmentar ou mesmo dispersar os trabalhadores.

Nas formas atuais de organização do processo de trabalho, a questão do controle adquire importância. Os empregados, apesar das mudanças nas formas de realizarem as tarefas, ainda são assalariados, não trabalham por sua própria conta, estando sujeitos ao controle do capital que os emprega. Mudam, entretanto, as formas de controle, que passam a ser exercidas eletronicamente ou pelos próprios trabalhadores. O controle é exercido, mesmo que não seja de forma direta, através de especificações de tarefas, cotas de produção, controle de processo. O trabalhador continua submetido às condições do capital e sujeito ao processo de valorização, da mesma forma.

A defasagem estrutural que existe nas relações de trabalho é permanente e implica em tensão constante. A reprodução do capital é um processo movido pela luta de classes. Cada forma de dominação corresponde a um terreno de luta de classes. Por este motivo, a dominação não é estabelecida de uma vez para sempre. A dominação tem que estar sempre se restabelecendo sobre novas condições, determinando algumas vezes alteração na forma de organização do trabalho.

O que determina o desenvolvimento do capitalismo são as formas de luta, que do lado da classe trabalhadora representam reivindicações por redução de jornada e acréscimo de remuneração. Do lado oposto, os capitalistas podem responder às formas de lutas, aumentando a complexidade do trabalho e diminuindo o valor dos produtos. Mediante o controle que exercem sobre o processo de produção, os capitalistas introduzem modificações nos instrumentos e métodos de trabalho para aumentar a produtividade, mantendo-se constante o tempo de trabalho despendido.

As lutas dos trabalhadores são, segundo Bernardo (1998, p. 19), recuperadas pelo capital, o que provoca o desenvolvimento do sistema, pois os capitalistas respondem às reivindicações e ao mesmo tempo procuram diminuir o tempo de trabalho incorporado no produto, em termos de valor de troca – tempo de trabalho complexo, efetivamente executado e tempo de trabalho incorporado aos bens produzidos. Ocorre, portanto, o desenvolvimento da produtividade e agrava-se a defasagem entre os termos da relação, a mais-valia.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Cf. BERNARDO, J. *Economia dos Conflitos Sociais*. Cortez, 1991.

## 2.2 Organização do processo de trabalho escolar

A escola constitui-se, de acordo com Santos (1992, p. 44), como CGP, conforme já mencionado, sendo unidade responsável pela produção e reprodução de força de trabalho, onde ocorre trabalho para formar trabalhadores e, desta forma, a organização do trabalho na escola, as práticas sociais que ali ocorrem, os controles, a divisão de trabalho, os papéis, as relações de poder, todo o conjunto das ações deve ser analisado, para que se compreenda o seu funcionamento, e os efeitos das prescrições sobre a forma de realizar o trabalho, no cotidiano escolar.

Para cumprir a sua finalidade como instituição social, a escola necessita de um corpo de professores portadores de determinadas habilitações, devendo organizar-se segundo uma estrutura, adequada aos fins a que se propõe. Existe, portanto, na instituição escolar, atribuições, papéis e funções a serem desempenhadas por diversos setores, uma organização das atividades escolares, aulas, atribuição de períodos, horários, formas de avaliação, procedimentos didático-pedagógicos, registros de resultados, relatórios aos sistemas de ensino, prestação de contas. Todas as funções especificadas correspondem ao trabalho que ali se realiza, e de acordo com Santos (2001, p. 32), “o sistema educacional no capitalismo adquire uma forma organizacional capitalista”.

A forma, como estão definidos os diferentes procedimentos nas instituições escolares, a estrutura organizacional, condiciona e determina, segundo Santos (1989, p. 27) a prática docente. Isto significa que, em sua prática docente, a atuação e a autonomia do professor são limitadas. Os limites, as restrições estão representadas na própria forma de organização do trabalho e na organização escolar.

Hypólito (1991, p. 4) considera que vem ocorrendo uma “modernização” de funções exercidas nas escolas, na máquina burocrática e nas relações de poder. A racionalização administrativa, e a hierarquia de funções levam a um modelo técnico-burocrático, que ocasiona a fragmentação do trabalho e do saber, um forte controle sobre o processo do trabalho dos professores e funcionários, perda de autonomia.

As modificações, que vêm sendo empreendidas na organização escolar e na organização do trabalho escolar, implicam em alterações nas condições de trabalho docente. Oliveira (2002, p.

131) esclarece esses dois conceitos, que considera fundamentais para a compreensão das relações sociais de trabalho na escola na atualidade, efetuando uma distinção entre eles, ao mesmo tempo alerta para a sua interdependência.

Organização escolar refere-se, segundo a autora, à forma como o ensino está estruturado. Compreende, portanto, o currículo, os programas de ensino, as metodologias e procedimentos didáticos, as formas de avaliação, bem como a seqüência dos conteúdos entre as várias séries, os horários de aula, os calendários letivos, a distribuição dos conteúdos em termos de hora-aula, dentro da carga horária anual, estabelecida na legislação.

Já organização do trabalho escolar é um conceito econômico, e refere-se à divisão do trabalho na escola. Pode-se considerá-lo, de acordo com a autora, a forma como o trabalho e demais trabalhadores é organizada na instituição escolar. A atribuição de funções, tarefas, competências, os horários de trabalho e as cargas horárias dos professores em relação aos seus postos de trabalho, as relações de hierarquia, os controles e as formas de avaliação do desempenho funcional.

Para melhor analisar as formas em que se organiza, e as relações sociais de trabalho estabelecidas no ambiente escolar, torna-se importante buscar em Oliveira (2002, p. 131), a compreensão do conceito de organização do trabalho escolar, que segundo a autora,

(...) deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Ele compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica, que é a finalidade da produção sob o signo do capital.

O trabalho docente escolar deve ser analisado, portanto, na trajetória da instituição escolar nos marcos do capitalismo. O Estado mantém relações com empresas, que funcionam segundo a lei do valor. A importância da instituição escolar como “condição geral de produção”, deve ser considerada no contexto de um modelo globalizante com características de integração máxima, no capitalismo. É assim que a formação de trabalhadores pode ser compreendida.

O processo de trabalho escolar é tema de debates, e constitui-se em questão polêmica a conceituação da sua natureza: é trabalho produtivo ou não? Existem entre os estudiosos duas correntes de pensamento sobre o assunto. A primeira considera que, pelas características específicas do trabalho docente na escola pública, não se constitui em trabalho produtivo, não gera valor excedente, já que o setor público não produz para o mercado.<sup>43</sup> Conforme Enguita (1991, p. 49), tratando-se do setor privado, os professores produzem mais-valia, da qual se apropriam os empregadores.

Justificam a argumentação, segundo Hypólito (1991, p. 5) pelo fato de ser trabalho imaterial, em que o produto não é separado do ato de produção. Consideram os autores, que o saber não é expropriado do trabalhador docente, e por este motivo ele ainda detém algum controle e autonomia, no processo de trabalho.

No entanto, segundo alguns autores (ENGUITA, 1991; HYPÓLITO, 1991; PARO, 1986), a escola pública está perpassada pela lógica do capital, embora existam diferenças, não sendo possível aplicar, em relação à escola, a mesma análise que se faz do modelo da fábrica. Reconhecem, entretanto, a precariedade das condições de trabalho e a desqualificação crescente a que se vê submetido o professor. De acordo com Hypólito (1991, p. 4) a escola se encontra em situação de baixa qualidade do ensino e os professores, submersos em condições precárias de trabalho e formação. Salários e planos de carreira não estimulam a busca de melhoria profissional. Para Enguita (1991, p.50), a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório, entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, o lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, são assalariados, perderam a capacidade de determinar os fins do seu trabalho. Todavia, ainda desempenham algumas tarefas de alta qualificação e ainda possuem controle sobre o processo de trabalho, embora o venham perdendo ao longo do tempo.

Segundo Enguita (1991, p. 232) os trabalhadores, de modo geral,

---

<sup>43</sup> João Bernardo (1991, p.188) não concorda com essa posição e considera produtivo todo o trabalho que se insere em um dos termos da relação social capital/trabalho, independentemente de ser produzido ou não um objeto material, sujeito às leis da gravidade. Segundo o autor, o sistema escolar pertence à esfera do trabalho produtivo. A própria evolução da economia demonstra o caráter produtivo da atividade dos professores.

vêm suas tarefas ser progressivamente desqualificadas e vêm perdendo o controle sobre – ou a autonomia em – seu processo de trabalho. Por qualificação do trabalho entende-se o conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego. A desqualificação leva à deterioração do interesse e perda da satisfação no trabalho.

Outro aspecto, de acordo com Enguita (1991, p. 48), que contribui para a desqualificação do trabalho do professor é,

a regulamentação do ensino que, com o tempo, passou da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina o que ensinar, as horas de cada matéria e os temas de que se comporá.

O docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho, pois, este já lhe chega previamente estabelecido, em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação.

(...) A desqualificação é reforçada pela divisão do trabalho, parcelarização do conhecimento e funções e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas.

Pode-se afirmar que, historicamente, tem ocorrido reestruturação, do trabalho dos professores, ligando-o a resultados mensuráveis, associados à avaliação de desempenho. Os professores não gozam de ampla autonomia, em relação à forma de realização o trabalho. As prescrições, regulamentações, e as diretrizes sobre os currículos escolares exercem efeito sobre a escola, e sobrecarregam os professores.

A outra corrente de autores (SANTOS, 1992; SÁ, 1986), demonstra as profundas modificações na organização do processo de trabalho escolar, com a parcelarização de tarefas, introdução de recursos tecnológicos, pacotes didáticos, ensino programado, meios eletrônicos (tele-ensino), que acarretam a alienação, e excluem o professor do controle do processo. Os autores são levados a considerar o trabalho docente como produtivo, pois nas relações de trabalho nas escolas ocorre a exploração, o sobretrabalho.

Santos (1992, p. 31) relata que a produção e formação de força de trabalho, no sistema capitalista, devem ser consideradas no mesmo nível da produção de qualquer bem ou serviço, sendo inseridas no âmbito da mais-valia e regidas pela lei do valor.

Os professores são assalariados e despendem força de trabalho. Em sua prática pedagógica, na transmissão do conhecimento aos alunos, incorporam um tempo de trabalho superior ao que é neles incorporado. Por esse motivo, e reportando à concepção de Oliveira (2002), sobre a organização do trabalho escolar, pode-se entender a submissão dos instrumentos e dos meios de trabalhos, dos currículos e da própria força de trabalho, à lógica capitalista.

Segundo o *Brington Labour Process Group* (1976, p. 32), no processo de trabalho capitalista, a divisão entre concepção e execução, o controle hierárquico, a fragmentação e a desqualificação, constituem as leis iminentes do processo de trabalho capitalista, e o caracterizam. Compreendendo a situação de trabalho dos professores por este ângulo, torna-se possível verificar que os professores da educação básica das redes públicas de ensino não têm completo domínio sobre o ritmo de trabalho e a maneira como o executam. As instruções normativas padronizam o ensino, e o trabalho se fragmenta, pelas próprias especialidades das funções e quantidade de disciplinas do currículo escolar, cada qual com suas metodologias de ensino específicas. Os saberes são compartimentados e não compartilhados.

Por outro lado, as organizações escolares têm uma responsabilidade social, pois a expectativa das populações sobre o seu papel ainda é relevante, e o entorno das escolas tem sofrido mudanças. As relações sociais das famílias se tornam menos estruturadas, há menos emprego, mais violência. São aspectos, que se refletem nas relações de trabalho escolar e as escolas, muitas vezes, devido à forma como estão estruturadas em seu funcionamento, vêm-se sem condições de apresentar as respostas às questões sociais.

A ação educativa é um processo aberto, em construção. Através da prática educativa deveria ocorrer a formação e a transformação dos sujeitos – alunos e professores, que nela se integram. Por esta razão, a regulamentação excessiva e a política educativa autoritária, são prejudiciais à pedagogia mediadora, que deveria ocorrer na escola.

### 2.3 Organização do processo de trabalho escolar na rede estadual de ensino

Pretende-se descrever e analisar as relações de trabalho entre os professores e o Estado, este como empregador, sendo a instituição escolar, o local de trabalho. Propõe-se a descrever a organização do processo de trabalho nas escolas públicas da rede estadual, em que condições se estrutura, e a forma como é gerenciado:

1. Os cargos do magistério, na rede pública estadual em Minas Gerais, se compõem, tendo por referência a legislação estadual<sup>44</sup>, definidos da seguinte forma:

**QUADRO 6**  
**Cargos e Habilitação na REE/MG**

CARGO	HABILITAÇÃO NECESSÁRIA
Professor - P1 / P2	Formação em nível de ensino médio – atuação nas séries iniciais do ensino fundamental
Professor - P3 / P5	Licenciatura plena, ou outra habilitação acrescida de formação pedagógica específica – atuação nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

**Fonte:** SEE/MG

O cargo de professor é identificado pela sigla (letra e número) e acrescido da titulação denominação do conteúdo curricular, nos casos de P3 e P5. Já os professores P1 e P2 responsabilizam-se por turmas, compreendendo todos os conteúdos curriculares<sup>45</sup>.

2. De acordo com o novo plano de carreira, já aprovado na Assembléia Legislativa, em 5 de agosto de 2004, (Lei 15293), o cargo denomina-se “Professor de Educação básica – PEB”, sendo necessária a formação em nível de ensino médio para atuar nas primeiras séries do ensino

<sup>44</sup> Lei 7109 de 15 de outubro de 1977; Lei 9381 de 19 de dezembro de 1986; Lei 10254 de 20 de julho de 1990; Lei 11721 de 29 de dezembro de 1994 e Decreto 26515 de 13 de janeiro de 1987. Esta legislação prevalece, até entrar em vigor, o novo quadro de pessoal.

<sup>45</sup> Os professores têm duas situações funcionais: efetivos e designados. Os efetivos são concursados e já foram nomeados e os designados são os contratados temporariamente. Muitos designados são concursados, aguardando nomeação. Os efetivos são lotados nas escolas, e têm preferência na escolha de aulas. Os professores designados devem concorrer anualmente às vagas remanescentes, no início do ano letivo. Não têm a garantia de permanência na escola, pois os contratos são temporários e não ultrapassam o ano letivo. O controle das designações é feito pelas SRE. Devido à morosidade, às falhas de comunicação entre os órgãos gestores e as escolas, aos recursos impetrados pelos candidatos que se sentem preteridos no processo, tem ocorrido insatisfação entre os professores e desgaste nas relações, principalmente porque a morosidade da contratação acarreta problemas de atraso de pagamento de salários.

fundamental – PEB-I, e licenciatura plena para atuar de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, e Ensino Médio – PEB-II.

O acréscimo da pós-graduação *lato-sensu*, pela estrutura da carreira, daria seguimento ao PEB-III, mestrado ao PEB-IV e doutorado ao PEB-V.

3. Na composição numérica, para formação do quadro de pessoal das escolas, são estabelecidos como critérios a demanda de alunos (procura de matrículas) e o espaço físico (número de salas de aula) da escola. Os planos curriculares a serem cumpridos para integrar os 200 dias letivos e 800 horas-aula anuais<sup>46</sup>, mínimos, definem a quantidade de professores necessários, por conteúdo curricular, de acordo com o número de turmas organizadas, sendo observado o limite de carga horária obrigatória, por cargo. As aulas são então atribuídas aos professores efetivos, seguindo o critério de tempo de exercício na escola. Caso ocorram “sobras de aulas” é feita uma comunicação à SRE, disponibilizando-as para designação. São então contratados os professores designados para classes vagas ou para substituição de efetivos, licenciados ou afastados da regência para outras funções.

4. As turmas são constituídas com uma quantidade de alunos definida pela SEE/MG, sendo para as últimas séries do ensino fundamental 35 alunos por turma, no mínimo e 40 alunos por turma, no ensino médio, de acordo com a última Resolução vigente. Ocorrendo divergência nos quantitativos entre as leis e a Resolução, a SEE/MG deixa claro que deve prevalecer a disposição que definir o menor número de professores. Foi assim estabelecido, por meio da Resolução nº 466 de 15 de dezembro de 2003, o quadro de pessoal das escolas estaduais para o ano de 2004:

- I. Cargos do Quadro de Magistério e afins:
  - diretor e vice-diretor;
  - professor regente de aula ou regente de turmas;
  - especialistas de educação (supervisor pedagógico e orientador educacional);
  - professor para o uso de Biblioteca (auxiliar de biblioteca, bibliotecário e professor nível I e II).
- II. cargos de auxiliar e técnico da educação (auxiliar de secretaria).
- III. secretário de escola.
- IV. ajudante de serviços gerais.

---

<sup>46</sup> Art. 24 da LDB – Lei 9394/96.

Os quantitativos de alunos por turma são rigorosamente acompanhados pelos órgãos gestores, através do Serviço de Inspeção Escolar. Em caso de redução do número de alunos de uma série escolar, ocorre fusão de turmas, o que acarreta dispensa de professores e funcionários designados, seguindo o critério. Este fato é comum nas escolas estaduais. Os professores designados têm uma situação precária de trabalho. Podem ser contratados por um ano letivo, ou por períodos menores (até dias), nas situações de substituição de professores efetivos, que se afastam em licenças. Esta situação de contratação provisória perdura no Estado, há mais de 40 anos, nas situações de contratação de professores para classes vagas. Entretanto, o concurso público era regular e os candidatos nomeados anualmente. A partir da década de 90, os concursos não foram mais realizados com frequência e o número de professores designados foi se ampliando.<sup>47</sup> Dessa forma, em 2003, 34% dos professores da rede pública estadual eram designados, ou seja, 46.822 professores. Em 2001, foi realizado concurso público, mas dos professores nomeados, 4100 desistiram da vaga. Tal desistência ocorreu, segundo reportagem jornalística<sup>48</sup>, e de acordo com informações da SEE/MG, devido aos baixos salários e à localização das escolas em regiões de alto risco, e distantes das residências dos professores nomeados.

Em relação à organização do quadro de pessoal da REE/MG, pode-se afirmar:

- O processo de designação é moroso, desgastante para os candidatos e, sobretudo prejudicial ao funcionamento das escolas, nos casos de substituição por períodos pequenos, quando se torna difícil conseguir candidatos. O cadastro que contém informações sobre os candidatos é centralizado por SRE; e a cada ano letivo os candidatos concorrem às novas vagas, de acordo com a classificação, por critério de habilitação e tempo de serviço. Portanto, a mudança de local de trabalho é freqüente, o que se constitui em fator negativo, pois não há seqüência no trabalho em uma mesma escola. Além disso, o designado perde o seu lugar de trabalho, em qualquer época do ano, nas situações de transferências de efetivos ou nomeações.

---

<sup>47</sup> A SEE/MG não informou, por não ter registro, da data correta do início do processo de designação no Estado.

<sup>48</sup> JORNAL ESTADO DE MINAS, 15/10/2003, p. 21.

- Em qualquer hipótese, existe um mecanismo de controle, na forma organizacional absorvida pelo Estado, sobre o gerenciar pessoas e escolas do seu sistema educacional. Os mecanismos de controle se constituem em parâmetros e referenciais a serem seguidos, na avaliação externa dos resultados, na avaliação de desempenho dos indivíduos e das instituições. Tais mecanismos determinam os salários, as progressões na carreira e as formas de intervenção para redirecionar as ações, tendo em vista o alcance dos objetivos.
- Os professores da rede pública estadual são, pois, contratados para ministrar aulas, são separados por conteúdos, disciplinas, tendo como conseqüência a fragmentação do currículo. Trata-se de uma forma prevista e vinculada a uma concepção de organização escolar em que os conteúdos programáticos integram as “grades curriculares”, um modelo centrado, de acordo com Arroyo (2002 p.84), no “ensinar”, educação como transmissão de conteúdos. De acordo com Arroyo, o modelo de organização escolar, que estrutura o conhecimento por áreas isoladas e disciplinas estanques, horários fechados dos professores, está esgotado, embora permaneça, apesar das resistências.
- Trata-se de uma forma de conceber a educação em que o tempo do professor e o do aluno estão organizados, não de acordo com as necessidades de aprendizagem, mas de acordo com os programas, que compõem as disciplinas estruturantes das grades curriculares. O núcleo é o conteúdo a ser acumulado pelo aluno e ensinado pelo professor.
- As relações de trabalho entre os professores e o Estado são estabelecidas de acordo com esta forma de funcionamento: o papel ou função do professor é organizado por conteúdo, por disciplina especializada. É assim estabelecido o quadro da escola, o professor é designado por turma (1ª à 4ª série do ensino fundamental), disciplinas ou conteúdo curricular de quinta a oitava série. É uma forma de organização curricular contraditória ao que está previsto nas novas atribuições docentes, em que o trabalho deve ser realizado de modo mais coletivo e articulado, envolvendo outras funções além da regência. A prática de trabalho docente, em que sejam vivenciadas situações de reflexão e discussão das questões pedagógicas, se torna, então, difícil de ser contemplada nesta modalidade de organização curricular.
- Existe ainda uma hierarquia dos conteúdos disciplinares em que são privilegiados alguns, em detrimento de outros, dentro das 800 horas-aula anuais. Esta forma de organização provoca

situações tais como um professor se ver obrigado a trabalhar nos três turnos escolares ou em mais escolas para compor as aulas que formam um só cargo, ou ainda conteúdos em que o professor tenha apenas duas ou três aulas remuneradas. Seu cargo compõe-se de duas ou três aulas. O trabalho é fragmentado, segmentado, cada um acaba fazendo o seu trabalho isoladamente, pois os cargos não prevêem horas além da regência para estudos e atividades pedagógicas, reuniões pedagógicas em horários comuns a todos os professores de um turno, atendimento aos alunos que necessitam de recuperação paralela, além das horas de regência. As escolas não têm autonomia para definir a forma de organizar o trabalho dos professores, conforme seus projetos pedagógicos específicos, tornando-se difícil realizar trabalhos interdisciplinares, em que os conteúdos são abordados de forma integrada.

- Assim, o professor ao chegar à escola assina o livro de ponto, e pelo registro de presença é encaminhada uma súmula ao Serviço de Pagamento da SRE que faz os comandos de pagamento, e os envia à SEPLAG/MG. É comum o atraso de pagamento, quando se trata do primeiro contrato de trabalho, devido à burocracia. O professor tem um número de controle, que o acompanha em toda a sua trajetória de vida de trabalho. O professor “controla” o aluno, marca ausências e presenças, cobra trabalhos e atitudes, avalia mediante provas e exames, mas ao cumprir seu papel é ao mesmo tempo controlado, avaliado, absorvido pela burocracia estatal.
- Quanto à forma de ingresso, os professores efetivos submetem-se aos concursos públicos e são nomeados, de acordo com as vagas existentes; já os designados, mesmo sendo concursados, aguardam nomeação e enquanto isso são contratados por um tempo determinado. Seu trabalho começa a partir de um contrato para ministrar aulas, denominado Quadro Informativo – QI, que ele assina juntamente com o Diretor da Escola, sendo a partir do mesmo implantado no Sistema de Pessoal do Estado.
- Então se submete aos exames médicos de praxe e apresenta todos os documentos e comprovantes de tempo de serviço e diplomas, etc. São, dessa forma, cumpridos todos os requisitos burocráticos clássicos conforme argumenta Weber (1922)<sup>49</sup>, citado por Enguita (2004, p.120): seleção mediante exames, exigência de fidelidade à finalidade da organização,

---

<sup>49</sup> WEBER, Max. (1922): *Economía y Sociedad*, Mexico, F.C.E., 2 vols., 1974

remuneração assegurada pela etapa do ensino em que atua, contagem de tempo para fins de aposentadoria, etc.

- A duração do trabalho do professor, correspondente a um cargo é de vinte e quatro horas semanais, compreendendo:

- Módulo I – dezoito horas aula de 50 minutos;
- Módulo II – seis horas relógio, destinadas às atividades extraclasse.

Pela atual legislação, são atribuições específicas do professor:

- Módulo I – regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina em sala aula;
- Módulo II – elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação de alunos, reuniões, auto - aperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola.

A exigência do cumprimento das seis horas semanais do módulo II não é cobrada, no momento, nas escolas estaduais. Os professores das últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio, com um cargo completo, (18 aulas de 50 minutos, ou 20 aulas, por exigência curricular) têm esta jornada de trabalho. Geralmente, os horários são organizados de tal forma que, por conteúdo, os professores tenham um dia de folga, por semana.

Como já foi mencionado, nas lutas de classe, a reivindicação dos trabalhadores se faz por redução das jornadas de trabalho e aumento dos salários. O empregador no caso o Estado, procura manter em níveis suportáveis o dispêndio de recursos financeiros para salários, considerados como capital variável. As negociações com as entidades de classe se dão neste sentido, ao longo do tempo, no caso dos professores da rede estadual.

Para melhor entendimento do não cumprimento formal na escola - das seis horas semanais do Módulo II - torna-se necessário retroceder ao ano de 1991. O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SIND-UTE), solicita aumento salarial para a categoria. A SEE/MG, não podendo atender tal reivindicação, concorda em suspender, da jornada semanal, as 6 horas de trabalho correspondentes às atividades do Módulo II, sem diminuir os salários, mas na realidade, por não poder aumentá-los, conforme solicitado. Tais negociações se firmaram em *compromisso verbal* entre as partes, em data anterior a abril de 1991, pois conforme o aviso nº

6/91, publicado no “Minas Gerais” de 27/04/1991 (Anexo 2), a Superintendência Educacional da SEE/MG reconhece a existência do acordo, e considera importante as atividades do Módulo II para as práticas pedagógicas, mas não exige o cumprimento, e sugere que a carga horária das seis horas semanais do Módulo II, sejam distribuídas ao longo do ano letivo em outras atividades da escola, sem exigir cumprimento em períodos fixos, diários ou semanais<sup>50</sup>. A SEE/MG reconhece, conforme citado no documento, que a questão do não cumprimento das horas do Módulo II dificulta a implementação da proposta pedagógica das escolas.

Durante o trabalho em campo, em duas escolas estaduais em Belo Horizonte, e mesmo em outras escolas estaduais visitadas registrou-se que as horas do Módulo II não são cumpridas na escola. Registrou-se também que muitos professores, nas atividades que realizam com seus alunos, excedem em horas de trabalho, a previsão das horas do Módulo II. Entretanto, a questão permanece em aberto.

Nas atividades docentes, além da regência, tais como preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, registro de notas e conceitos, necessárias ao exercício da função, são despendidas mais de seis horas semanais, e a SEE/MG, através do Serviço de Inspeção Escolar tem conhecimento desse fato. Tais atividades são desenvolvidas por alguns professores, conforme observação *in loco*, nos intervalos de aulas, durante o recreio, ou mesmo em suas residências, conforme relato, mas o acordo de greve torna a questão polêmica, quanto ao cumprimento da jornada semanal de 24 horas de trabalho. Se o professor estiver convencido de que o seu tempo de trabalho termina ao deixar a sala de aula, que seu trabalho é dar aulas e se manifestar recusa em participar de comissões e atividades extraclasse, enfim, se não quer se envolver em nada além das suas atividades de regência, fica difícil para a gestão da escola convencê-lo a atuar de forma diferente, participando das demais atividades escolares. Na verdade, os órgãos gestores somente se manifestam sobre o assunto quando solicitados, reiterando as informações do aviso número 6/91.

Durante o período de observação das atividades escolares, reuniões, intervalos de recreio, nos períodos letivos nas escolas, em conversas com os professores, pedagogos e direção, foi possível

---

<sup>50</sup> Foram pesquisadas as atas das reuniões de negociações entre os representantes do SIND-UTE e SEE/MG referentes ao período do acordo não tendo sido encontrado registro do acordo. Conforme correspondência da SEE/MG, citada no texto, tratou-se de compromisso verbal.

perceber que os professores se sentem sobrecarregados, e questionam a SEE/MG pela falta de condições de trabalho, mas não ocorre entre eles uma manifestação ativa e coletiva por melhores condições de trabalho.

Retornando ao ocorrido em 1991 e que perdura, ou seja, à dispensa do cumprimento das horas do Módulo II, a adesão da classe, a aceitação da redução das horas da jornada de trabalho, pode ter ocorrido, devido à abertura da possibilidade da dobra de turno, permitida à época, ou mesmo à possibilidade de exercer dois cargos em diferentes escolas, uma vez que a redução das horas do cargo amplia o tempo disponível para outros trabalhos. Entre os trabalhadores da educação, a idéia da ampliação da carga horária de um cargo diminui a possibilidade de trabalho, para outros professores. Consideram que é melhor repartir o bolo em fatias menores, de forma a contemplar a todos.

Przeworski (1995, p. 163), a partir de Gramsci, explica algumas questões acerca do conflito entre classes no capitalismo. As relações entre os trabalhadores da educação e o Estado podem ser analisadas sob essa perspectiva. Segundo o autor, as relações capitalistas podem ser perpetuadas sob condições democráticas; a exploração pode ser mantida com o consentimento dos explorados. É o conceito de “consentimento ativo”. O consentimento assenta-se em bases materiais. A base econômica objetiva é necessária, segundo o autor, não só para estabelecer a hegemonia, ou seja, o consentimento à exploração, mas também para mantê-la continuamente.

A hegemonia das classes dominantes deve assentar-se em bases materiais, e por isso é necessário que os interesses dos grupos dominantes sejam “concretamente coordenados” com os dos grupos subordinados, devendo ser organizados certos mecanismos que permitam, em determinado grau, a realização desses interesses. As “concessões” poderiam, segundo Przeworski, representar os mecanismos, que permitem a realização desses interesses e tendências dos grupos, sob os quais a hegemonia deve ser exercida. Devem ser encontradas, porém soluções de compromisso, dentro de limites bem definidos, não diminuindo o lucro em um nível abaixo do necessário à acumulação, e não sendo tão alto, a ponto de fazer entender que os capitalistas estejam defendendo interesses “estritamente corporativos” ou “particulares”.

O capitalismo é uma forma de organização social, em que toda a sociedade depende das ações desse sistema, pois a produção é orientada para a satisfação das necessidades de terceiros, para a

troca, e os que não possuem meios de produção precisam “vender” sua capacidade de produzir ao capitalista. Recebem, portanto, um salário, que representa um meio de aquisição de bens e serviços.

O conflito entre as classes é inerente ao sistema capitalista. Mas ocorre uma “naturalização” na forma em que são tratadas as relações entre as classes. Isto pode ser explicado pelo fato de que os assalariados vejam o capitalismo como um sistema no qual podem melhorar suas condições materiais.

Przeworski explica:

Em uma sociedade capitalista, a realização dos interesses dos capitalistas é uma condição necessária, mas não suficiente, para a concretização dos interesses de qualquer outro grupo. Essa correlação objetiva entre a organização de uma sociedade como um sistema capitalista e os interesses dos capitalistas, abre a possibilidade para um sistema *hegemônico*, no qual a classe dos capitalistas passa a ser concebida como a personificação dos interesses universais e no qual os conflitos políticos tornam-se estruturados como conflitos acerca da realização de interesses materiais, dentro dos limites do capitalismo. Organizado como uma democracia capitalista, o sistema hegemônico estabelece uma forma de compromisso de classes, no sentido de que nesse sistema nem o agregado dos interesses dos capitalistas individuais nem os interesses dos assalariados organizados, podem ser violados, além de limites específicos (1995, p. 174).

Ocorre, pois, um certo “compromisso de classes” que só pode ser reproduzido na condição de os assalariados consentirem com a organização da sociedade. Consentem, de fato, embora o consentimento seja sempre provisório, condicional, porque esperam melhorias em suas condições de subsistência.

O sistema capitalista aparece, portanto, como portador de interesse universal, e, embora o conflito exista, e seja inerente a esse sistema, os trabalhadores podem consentir nas práticas capitalistas de exploração, desde que se produzam resultados, que satisfaçam em certo grau, os interesses materiais, de curto prazo, desses grupos envolvidos. Logo, a aceitação, por parte da categoria dos trabalhadores da educação, de algumas medidas adotadas pelo Estado, que os emprega, poderia ser entendida dessa forma.

Os conceitos de organização escolar e organização do trabalho escolar, conforme Oliveira (2002, p.131), fundamentam a elaboração do quadro 7, que, resume o processo de trabalho escolar, em que se procura mostrar as limitações existentes.

As condições de trabalho são determinadas pela estrutura organizacional da instituição escolar, em seus diversos aspectos: os horários, as jornadas de trabalho, as grades curriculares, a divisão de tarefas, a hierarquia, os diferentes procedimentos pedagógicos.

Santos (1989, p.27) afirma que ocorre uma cisão entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho, e que desta cisão decorrem duas questões. A primeira se refere ao lugar ocupado pelos trabalhadores do ensino. Segundo o autor, devido à separação, o lugar é preenchido pelos gestores (técnicos e diretores dos órgãos normativos da rede estadual). Eles têm a incumbência de conceber, organizar e controlar o processo de trabalho docente. A segunda questão, que decorre da primeira, refere-se ao fato de que os procedimentos técnicos são considerados como neutros, e desta forma, considerados adequados ao aumento da eficiência e produtividade do sistema escolar. Faz-se necessário examinar a real natureza dos procedimentos técnicos, que devem ser vistos, segundo o autor, como materialização das relações sociais. Os procedimentos técnicos não podem, assim, ser considerados neutros, desvinculados das relações sociais.

### QUADRO 7

#### Organização Escolar e Organização do Trabalho Escolar na REE/MG

Organização escolar	Organização do trabalho escolar
<p>As aulas de 50 minutos compõem as grades curriculares, que totalizam 833 horas/relógio anuais, em 200 dias letivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores são efetivos e designados (contratação temporária).</li> <li>- São titulados por conteúdo/disciplina: Por exemplo, P3 – Português, P5 – Matemática.</li> <li>- Um cargo compõe-se de 18 aulas semanais de 50 minutos. A jornada semanal corresponde, por cargo a 15h, em sala de aula. É o tempo necessário ao professor à sua permanência na escola, além dos intervalos do recreio.</li> </ul>
<p>O conhecimento estruturado em áreas e disciplinas isoladas, que compõem os planos curriculares. Os horários das grades curriculares são definidos por disciplinas dos currículos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na carga horária semanal não há previsão de horas de trabalho na escola (horas além-regência) para preparação de aulas, reuniões pedagógicas, correção de trabalhos, registro de resultados escolares, capacitação em serviço, ou atendimento aos alunos que necessitam de recuperação paralela.</li> </ul>
<p>O número de alunos por turma é fixado em Resolução da SEE/MG, sendo no mínimo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- últimas séries do EF: 35 alunos</li> <li>- ensino médio: 40 alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O número de aulas semanais por disciplina é definido nos horários escolares em função da importância atribuída ao desenvolvimento do aluno pela comunidade escolar. Há uma hierarquia de disciplinas.</li> </ul>
<p>A Resolução nº 521 de 02/02/2004 estabelece a progressão parcial como forma de organização escolar, no EF últimas séries e Ensino Médio, em que o aluno pode ficar com dependência em até dois conteúdos do programa, devendo vencê-los para ser aprovado, ao final da etapa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores são nomeados ou contratados por horas-aula e por disciplina. Como o número de alunos por turma é determinado, para compor as aulas de um cargo (18), o professor deve trabalhar no Ensino fundamental com 315 alunos no mínimo se a disciplina tiver 2 aulas por semana.</li> </ul>
<p>Não há horários específicos de recuperação paralela. Não há professor designado para esta atividade. A recuperação é realizada de forma não presencial (trabalhos para casa) ou ao final do ano letivo, quando ocorre dispensa dos alunos já aprovados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A remuneração é estabelecida em função do cargo e do tempo de serviço.</li> <li>- A Lei Delegada 40, de 12/05/2000, equiparou todos os funcionários de um mesmo nível, sem considerar o tempo de serviço diferenciado, ao estabelecer um teto salarial de R\$ 660,00 e a parcela remuneratória complementar - PRC.</li> </ul>

**Fonte:** SEE/MG

## **2.4 Plano de carreira: um reflexo das relações de trabalho na rede estadual**

### ***2.4.1 Uma história de luta***

O embate sobre Planos de Carreira do Magistério, na rede pública estadual em Minas Gerais, determina a necessidade de levantar o contexto histórico da luta dos trabalhadores da educação, pela qualidade da educação pública. A Constituição de 1988, no inciso 5 do artigo 206, estabelece, como princípio da valorização dos profissionais do ensino, a garantia de plano de carreira, piso salarial profissional, ingresso por concurso público e regime jurídico único.

A Emenda Constitucional nº 14, promulgada em 12 de setembro de 1996, cria o FUNDEF, e torna obrigatória aos estados e municípios a aplicação de 15% da receita de impostos, ao Ensino Fundamental. Esta Emenda estabelece a obrigatoriedade de apresentação de planos de carreira do magistério, com exigência de habilitação. A Lei 9424/96, que regulamenta a Emenda 14/96, determina em seu artigo 9º, que no prazo de seis meses de sua vigência, os governos devem dispor de planos de carreira e remuneração do magistério, de modo a assegurar remuneração condigna, estímulo ao trabalho em sala de aula e melhoria da qualidade do ensino.

Aqui se faz necessário destacar o artigo 67 da Lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois nele se estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação, planos de carreira, onde estejam contemplados os princípios que definem a valorização do magistério. Dentro do seu princípio de flexibilidade, a lei abre caminho para a continuidade da luta dos profissionais e reivindicação por melhores condições de trabalho, uma vez que, admitindo-se a necessidade de valorização, subentende-se, conseqüentemente, a hipótese da não valorização.

A fundamentação legal para a fixação das diretrizes dos novos planos de carreira e de remuneração do magistério público, estão definidos na Resolução nº 3/97 de 8 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE), assinada pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury. Dentre as diretrizes, destaca-se o concurso público como forma de ingresso, que deve ser realizado, pelo menos de quatro em quatro anos, em caso de existência de vagas e a indisponibilidade de candidatos aprovados em concursos anteriores. Define também que na

jornada de trabalho dos professores, deve ser incluído, além das horas de regência, um percentual de 20% (vinte por cento) a 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, para a preparação e avaliação de trabalho didático, o aperfeiçoamento profissional, as reuniões pedagógicas, as ações de colaboração com a administração da escola e articulação com a comunidade escolar.

O artigo 7º, que estabelece as diretrizes para a remuneração dos docentes, propõe uma escala, cujo ponto médio tenha como referência o custo médio aluno-ano, para jornada de 25 horas de atividades, e uma relação de 25 alunos por professor. Esta proposição se constitui em mecanismo de restrição da remuneração dos profissionais da educação básica. Pode-se afirmar que em lugar de propor como referência o custo médio aluno-ano, como “ponto médio” da escala, dever-se-ia propor o custo médio aluno-ano, como “piso mínimo” da referida escala. Há sensível diferença entre “ponto médio e piso mínimo”.<sup>51</sup> As diretrizes estabelecem que a jornada de trabalho maior ou menor que a definida, ou relação professor-aluno diferente de 25, implica diferença para mais ou para menos no fator de equivalência entre custo médio da escala e remuneração mensal.

A retrospectiva da legislação sobre plano de carreira está sendo feita, porque no Estado de Minas Gerais, os trabalhadores da educação da REE/MG estão aguardando, há mais de 20 (vinte) anos, a definição sobre seu plano de carreira e remuneração, que vem sendo protelada de governo a governo.

Em 1993, foi instituído grupo de trabalho integrado por representantes das entidades de classe – SIND-UTE, Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG), Associação dos Inspectores Escolares (AMIE) e técnicos da SEE/MG. Foram realizados estudos, debates e negociações. A proposta final do documento, entretanto, não foi encaminhada à Assembléia Legislativa.

Em 1999, foi instituído um novo grupo de trabalho, com representação de várias associações de classe, técnicos e gestores da SEE/MG, para elaboração de proposta de um plano de carreira do magistério estadual. A proposição foi encaminhada à Assembléia Legislativa, ao final do governo, ano de 2002, e aprovada em primeiro turno no plenário. Como a gestão do executivo

---

<sup>51</sup> PINTO, J.M.R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, nº 80, p. 108-135, set, 2002.

estadual – 1999 a 2002, estava se encerrando, os opositores ao governo, naquela casa, em articulação com o seu candidato ao governo de Minas Gerais, conseguiram que o projeto fosse arquivado e não tivesse prosseguimento nas comissões.

Em 2003, a equipe de técnicos e gestores do novo governo elabora novo anteprojeto de Lei, que estrutura as carreiras dos profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, que é encaminhado à Assembléia Legislativa, em dezembro de 2003. O Projeto de Lei, que recebeu o número PL 1294/2003, aprovado em primeiro turno, tramitou pelas Comissões Parlamentares e recebeu 16 emendas, tendo sido transformado em lei.

O impasse entre o governo e os profissionais da educação, e oposição ao governo na Assembléia Legislativa, na trajetória do Plano de Carreira, situa-se, no momento, nas tabelas de vencimento básico das carreiras. A polêmica pode ser assim compreendida: o governo encaminha o anteprojeto de Lei, que estrutura as carreiras dos profissionais da Educação Básica, sem as tabelas de vencimento e condiciona o estabelecimento e aprovação de tais tabelas a uma outra lei, a ser ainda encaminhada à Assembléia Legislativa, a lei de política remuneratória do Estado. (artigo 36 da versão do PL encaminhada pelo governo à ALEMGO, em dezembro de 2003).

Entre os profissionais da educação, lotados nas escolas públicas, e muitos em exercício nos órgãos gestores – SRE e órgão central, constata-se insatisfação com a ausência da tabela. Os profissionais têm uma interrogação: estão sem reajustes salariais há mais de oito anos. Ficarão com os mesmos vencimentos, ou serão contemplados com aumento de vencimentos no novo Plano de Carreira?

A oposição ao governo atual, minoria na ALEMGO, representada pelo líder Rogério Correia, apresenta durante a tramitação do Plano de Carreira, a Emenda nº 17, estabelecendo um prazo de 30 dias, após a publicação da lei do Plano de Carreira, para que o governo encaminhe à ALEMGO um projeto de lei, estabelecendo as tabelas de vencimento, e desvinculando-as da lei de política remuneratória. O Governo mobiliza os seus representantes naquela casa e esta emenda é derrubada em plenário, em maio de 2004, com a subemenda nº 1, de autoria de deputado líder do governo.

O Plano de Carreira, versão aprovada, e transformado em lei, estabelece no artigo 38 que os atuais cargos e funções da educação serão posicionados por enquadramento nos novos cargos. Os anexos definem a forma do posicionamento, mas a transposição da situação atual para a nova está condicionada à publicação de lei, contendo as tabelas de vencimento básico das carreiras.

O embate sobre a questão está nesse ponto. Posições antagônicas, pressão por definição de situações profissionais que se arrastam há anos, sem adequação das condições para realizar um trabalho pedagógico, em que os princípios de valorização profissional sejam efetivamente cumpridos. Como explicar a aprovação pelo legislativo de uma proposta governamental, que não contempla as tabelas de vencimento? Esta é a questão essencial de interesse de todos os que trabalham na área da educação, na rede estadual.

Para compreensão da importância de que se reveste a questão dos vencimentos torna-se necessário entender a política remuneratória assumida pelo executivo estadual, na área da educação. Pauta-se pela contenção dos vencimentos dos professores, mediante suspensão dos reajustes gerais dos salários há oito anos. A última recomposição geral dos salários dos funcionários do Quadro do Magistério, para repor perdas inflacionárias, ocorreu em 1995, na ordem de 62%. A partir de junho de 2000, com a Lei Delegada 41/2000, foram incluídos nos vencimentos, uma Parcela Remuneratória Complementar – PRC, que abrange as vantagens e os adicionais específicos, suprimindo as diferenças salariais, decorrentes de tempo de serviço. A PRC estabelece um teto salarial de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) para os cargos P1A e P2A – professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e R\$ 660,00 (seiscentos e sessenta reais) para os cargos P3A e P5A – professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Foi realizado levantamento dos salários dos professores da rede estadual ao longo do período 1994 a 2004, expresso no quadro a seguir:

### QUADRO 8

#### Vencimento Base da Carreira do Magistério – 1994 - 2004

CARGO	ATUAÇÃO	VENCIMENTO (EM R\$)				
		1994	1996	1998	2000 (1)	2004
P1A	Ensino Fundamental 1ª à 4ª série	132,50	212,53	212,53	450,00	450,00
P2A		142,75	228,99	228,99	450,00	450,00
P3A	Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série	180,00	288,73	288,73	660,00	660,00
P4A		198,02	317,64	317,64	660,00	660,00
P5A	Ensino Médio	238,33	382,28	382,28	660,00	660,00
P6A		262,18	420,54	420,54	660,00	660,00

**Fonte:** Superintendência de Pessoal – Maio de 2004

**Nota:** (1) A partir de 2000, com a Lei Delegada 41/2000, foram incluídos na parcela remuneratória complementar, vantagens e adicionais específicos.

Outro dado sobre salário do professor da rede estadual, levantado junto à SEPLAG/MG, e confirmado na observação em campo, realizada em duas escolas estaduais, no município de Belo Horizonte, é relatado a seguir: em situações em que um mesmo professor exerça dois cargos, efetivos ou designados, na rede estadual, ele só recebe a PRC em um deles, pois a mesma não incide em 2 salários de uma mesma pessoa. Assim um professor P3A, que tenha dois contratos no Estado recebe pelo cargo “1” o valor de R\$660,00 e pelo cargo “2” o valor de R\$288,73 – com a mesma jornada de trabalho, atribuição e responsabilidade, ou seja, 18 horas-aula de regência, mais horas de outras atividades além da regência, em cada cargo.

#### 2.4.2 A posição do bloco parlamentar da minoria, na Assembléia Legislativa

O bloco de parlamentares que se opõem ao governo atual, gestão 2003 a 2006, é integrado por 16 deputados estaduais. Logo após o lançamento da proposta governamental – Choque de Gestão, no primeiro semestre de 2003, em que o governo expõe as diretrizes, as metas e estratégias de gestão, fundamentado-as na lógica da racionalização do aparato institucional e corte de despesas, o bloco parlamentar PT/PC do B, da ALEMGO, assim declara:

Apesar do servidor e de sua remuneração aparecerem como a questão central das reformas, o Plano de Carreira foi novamente esquecido. No pacote da reforma, não são citados nem carreira, nem progressão, nem promoção que deveriam ser

criadas para que a reforma significasse efetivamente uma nova política de recursos humanos.<sup>52</sup>

Em dezembro do mesmo ano, o governo estadual encaminha a ALEMG o anteprojeto de Lei sobre o Plano de Carreira da Educação. Após o recesso parlamentar de final de ano, o mesmo é aprovado em 1º turno naquela casa, com adesão do bloco da minoria, embora durante sua tramitação tenha sofrido 16 emendas, no sentido de reformulá-lo quanto ao atendimento dos interesses dos servidores, algumas das quais de autoria da minoria de oposição.

Em entrevista concedida em função do tema desta pesquisa, no dia 28 de junho de corrente ano, o líder do bloco da Oposição, Deputado Rogério Correia, afirma:

Nós não podíamos obstruir o Plano, a proposta técnica da carreira, em que faltava a tabela de vencimento, ou seja, a essência, por que o governo dizia que nós estávamos impedindo que ele fosse votado e aprovado. Então a bancada, de comum acordo com o sindicato, decidiu votar, com a condição que o governo a enviasse, após a aprovação do Plano. Veja bem, a proposta de PL de Plano de Carreira, sem a tabela de vencimentos é como um carro, apenas com a estrutura externa bonita, mas sem o motor, que o faz funcionar.

O Plano de Carreira da Educação estabelece critérios e formas de ingresso, de promoção e progressão na carreira, bem como de formação em serviço e contempla, em relação ao aspecto técnico, a legislação que define as diretrizes de sua construção, ou seja:

- ingresso exclusivamente por concurso público;
- progressão funcional e promoção na carreira baseadas na titulação ou habilitação, na avaliação de desempenho;
- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho.

Rogério Correia prossegue, explicando as estratégias da oposição, com o objetivo de exercer pressão para o envio das tabelas de vencimento:

---

<sup>52</sup> Documento emitido pelo bloco PT/ PC do B – Assembléia Legislativa de Minas Gerias, denominado: “Reforma do Estado. Entenda por que a proposta do Governo Aécio Neves prejudica Minas Gerais”.

A nossa forma de luta é não votar os projetos de interesse do governo, a partir de agosto. A Oposição vai lutar pela mobilização da categoria, a favor, para que o Governo cumpra a sua parte, e complete com as tabelas de vencimentos. Pelo menos conseguimos com a emenda nº 10, que a tabela não ficasse condicionada e dependendo de outra lei, a de diretrizes de política remuneratória, como era a proposta original do Governo.

E ainda expõe:

O pessoal da educação está sem plano de carreira há mais de 20 anos. Eu já participei de muito movimento de luta, você sabe, eu sou um dos fundadores do sindicato. Já liderei movimentos de greve, não poderia pensar, naquela época, que hoje estaria votando o plano de carreira da categoria. Acho que conseguimos melhorar bastante a proposta original. Agora é aguardar. A hora é de luta.

#### ***2.4.3 A posição do sindicato dos trabalhadores da educação***

O SIND-UTE considera um ganho para a categoria a aprovação de um plano de carreira. Afirma que participou das negociações e da elaboração do Plano, fez reivindicações, algumas atendidas e outras não. No dia 8 de julho de 2004, o sindicato foi ouvido em entrevista, tendo afirmado, pela palavra de representante de uma das 4 diretorias da rede estadual, que o grande avanço do plano é ter unidade, ou seja, ser um plano único para todos os trabalhadores da educação, contemplando carreiras do magistério e técnico administrativas, inclusive os auxiliares de serviços gerais. Enfatiza a importância da valorização do desempenho e do pagamento por habilitação, e não pelo nível de ensino em que o professor atua.

A diretora informa que o desafio agora é conseguir do Governo a tabela de vencimentos, e informa que o processo de integração, de passagem dos funcionários para o novo quadro não vai ser fácil. O objetivo do sindicato é procurar garantir a aprovação da tabela, e que o enquadramento seja feito com tranquilidade.

O sindicato considera que a extensão da carga horária de trabalho para o professor efetivo, prevista no novo plano de carreira é prejudicial. Constitui-se na visão sindical, uma perversidade porque reduz vagas para os designados, e existe grande desemprego no país. O professor efetivo

pode ampliar sua carga horária, mas esse tempo de trabalho não vai contar para percepção de benefícios, nem para aposentadoria.

Interrogada sobre a desmobilização da categoria, a pouca participação dos professores e funcionários nas paralisações, a entrevistada reportou-se à fraca formação política do professor. Considera que um projeto político já existiu na década de 80, e que hoje, devido ao projeto neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso, não mais existe. Informa que existe dificuldade de informação e uma ação do governo atual do Estado para depreciar a ação sindical: “Não há diálogo, mas pressão por parte do Governo para cortar o ponto dos professores que aderem à paralisação. Corta no que mais dói, o salário, a sustentabilidade”. Diz ainda que existe uma blindagem na imprensa em Minas Gerais, para não divulgar as ações sindicais, acha que o governo controla a imprensa e que nada que tem sido feito, nenhum ato político do sindicato tem sido publicado. Considera que a ALEMG está de cabeça baixa ante o governo. “O bloco da minoria não consegue fazer o enfrentamento, pois são apenas 16 deputados e desta forma tem passado projetos de interesse do governo”.

A diretora do sindicato diz que deve haver uma luta dos educadores em defesa da escola pública, mas considera que a categoria está enfraquecida e que a valorização do professor passa, segundo suas palavras, pela legitimação social do seu papel. “Não deveria ser uma categoria fragmentada, esfacelada. Não deveriam existir brigas e desentendimentos entre designados e efetivos ou entre o magistério e o quadro técnico e administrativo, como algumas vezes tem ocorrido, devido às diferenças salariais”, diz a diretora entrevistada. Seu desejo é que haja fortalecimento da união de todos.

Considera que a política salarial do Governo só será apresentada, se ocorrer enfrentamento “agora é necessário greve para que o governo solte a tabela, embora seja desgastante”, diz.

“Não há alternativa, este é o caminho, embora o governo vá cortar o ponto. O governo vai ter que discutir com a categoria, a polícia militar teve reajuste salarial, professor também deve ter”. São suas palavras.

#### ***2.4.4 A expectativa sobre a ação do governo***

A Lei 15293, de 05 de agosto de 2004, originária da PL 1294/2003, institui o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação. O próximo passo é elaboração das tabelas salariais e definição de regras de enquadramento. Estas medidas estão sendo aguardadas. No momento atual o Governo do Estado de Minas, na palavra da Secretária de Estado da Educação e do Secretário Adjunto, elogia o Plano e procura demonstrar as suas vantagens aos professores: aulas fracionadas para nomeações, extensão da jornada de trabalho, em até 50% (cinquenta por cento) da carga horária, remuneração pela titulação e não pelo nível de ensino em que o professor atua, possibilidade de ingresso em um nível mais elevado da carreira e não apenas no nível inicial.

A SEE/MG informa que, de acordo com o novo Plano, os profissionais da educação poderão passar pelo processo de *certificação*, para progressão funcional na carreira. A Secretaria de Educação vai credenciar instituições para aplicar os exames. Os professores poderão alcançar níveis de mestrado e doutorado por meio da certificação. “Eles terão tempo para se preparar, já que o programa de exame será divulgado com antecedência, mas a certificação só será válida dentro rede estadual de ensino”, informa o Secretário Adjunto, professor João Filocre.

Em 5 de agosto de 2004, no reinício das aulas no segundo semestre, o Governo estadual sancionou a Lei 15293, do Plano de Carreira da Educação. O Governo declara, na palavra do Secretário Adjunto, João Filocre, que deverá liberar a tabela de vencimentos para que se faça a transposição para a nova situação funcional, mas que não há previsão de quando vai enviar a tabela à ALEMG. Diz que só será enviada após aprovação dos demais planos de carreira em tramitação na ALEMG.

De acordo com a reportagem no Estado de Minas, dia seis de agosto de 2004, o governo tem conhecimento da ameaça de greve dos servidores da educação, reconhece a defasagem salarial da categoria, mas diz que não tem como atender, no momento, a reivindicação de 46,19% de aumento salarial.

Sancionar o Plano em data anterior à definida para a paralisação dos servidores, sem a tabela, que possibilita a sua efetivação, pode significar uma intenção de desmobilização do movimento da categoria da educação por parte do Governo.

### **3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE**

#### **3.1 O trabalho docente – a identidade profissional do professor**

A situação objetiva para o exercício da atividade profissional do magistério vem sendo alterada no contexto das reformas educacionais, a partir da década de 90, devido às exigências legais e às condições materiais, a que está sujeito esse trabalho. Como trabalho docente, entende-se não só o trabalho realizado em sala de aula, as práticas didático-pedagógicas, mas todo o conjunto de práticas escolares ligadas à situação ensino/aprendizagem, o planejamento, a elaboração de projetos pedagógicos, a participação nos conselhos escolares, a discussão de temas curriculares e processos de avaliação. Abrange um corpo de conhecimentos técnico-pedagógicos, normas e valores, bem como aspectos ligados à organização do processo de trabalho escolar e ações pedagógicas próprias da gestão escolar.

O artigo 13 da LDB – Lei 9394/96 define como incumbência dos docentes:

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

Ampliam-se assim as atribuições docentes, que se relacionam às mais variadas funções que as escolas públicas passam a exercer, em função das reformas educacionais, no que se refere à democratização da gestão educacional, com a participação da comunidade escolar, e integração da sociedade com a escola.

As mudanças estabelecidas na lei demandam sobrecarga de trabalho e os docentes se vêem forçados a estas demandas, uma vez que as jornadas de trabalho não contemplam horas disponíveis para as novas atribuições e muitos professores são instados a desempenhar mais de um cargo, em decorrência dos poucos salários.

De acordo com Sacristán (1995, p. 146), existe uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, e esta prática depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo e as condições do posto de trabalho, em particular: “(...) a prática profissional rege-se por normas coletivas adotadas pelos professores e por regulações organizacionais”.

O autor faz uma distinção entre práticas institucionais, práticas organizativas e práticas didáticas. Aquelas se relacionam ao funcionamento do sistema escolar e são configuradas pela sua estrutura. As práticas organizativas são relacionadas ao funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho dos professores, os critérios de enturmação, a divisão do tempo e espaço escolar, a articulação de saberes e disciplinas. A estrutura de funcionamento escolar influencia de forma decisiva as atividades pedagógicas. As práticas didáticas são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente, num sentido técnico e restrito.

Os conceitos<sup>53</sup> de “organização do trabalho escolar” e “organização escolar”, de acordo com Oliveira (2002, p. 131), têm contribuição decisiva para melhor compreensão dos condicionantes do trabalho docente. A estrutura organizacional da escola, em todos os seus aspectos próprios de uma organização, que está inserida no capitalismo, conforme Santos (1992, p. 51), se constitui em determinante das práticas didático-pedagógicas, ou seja, o conjunto das atividades realizadas pelos professores, com o objetivo de promover a aprendizagem dos seus alunos.

---

<sup>53</sup> Os conceitos foram explicitados no capítulo 2 desta dissertação.

O trabalho docente é um tema de pesquisa, que parece estar se ampliando na atualidade, embora com variações, podendo ser citados os estudos referentes ao currículo, à metodologia de ensino e aqueles ligados à formação docente, aos aspectos raciais e culturais, às relações de gênero, às questões de subjetividade, sendo mais restrito na atualidade o quantitativo de estudos sobre organização do trabalho docente sob o enfoque econômico, na perspectiva marxista<sup>54</sup>, conforme Oliveira (2003, p. 30).

O estudo sobre trabalho docente deve ser feito em relação às expectativas sociais sobre a escola e o papel dos profissionais que nela atuam. A escola tem se transformado ao longo das décadas e hoje não representa a mesma instituição de 20 ou 30 anos antes. Hoje a escola pública concentra maior contingente populacional, ocorreu crescimento quantitativo das oportunidades de acesso, com significativo número de alunos das camadas populares. Pelos dados do último Censo Escolar, 90% dos alunos do Ensino Fundamental, ou seja, 31.162.624 alunos freqüentam as escolas públicas. Outros aspectos ainda a serem considerados referem-se ao fato de muitas escolas atenderem alunos oriundos de regiões urbanas de “alto risco”, a localização das escolas em zonas de violência, e ainda mudanças no contexto sócio-econômico que provocam situações de extrema desigualdade e perda de expectativa de mobilidade social ascendente. O desemprego estrutural acarreta modificações na forma de viver o cotidiano e nas relações familiares. Estas e outras situações semelhantes são traduzidas no comportamento dos alunos das escolas públicas, fato que os leva, muitas vezes ao desinteresse pela situação de aprendizagem, desmotivação, comportamentos alternativos, busca de novos fins e atividades. Muitos jovens não vêem sentido e significado na sua trajetória escolar.<sup>55</sup>

Esta situação afeta a todos os profissionais da escola, que convivem no cotidiano escolar com estes jovens. A tensão e o conflito atingem a todos, por um lado, por se verem na situação de se sentirem co-responsáveis pela sua formação como professores, especialistas, diretores de escola,

---

<sup>54</sup> Na base de grupos do CNPq, encontram-se cadastrados 29 grupos sob o tema trabalho docente.

<sup>55</sup> Diante da ideologia da instrumentalidade, adaptação e consenso, presente na educação básica, os jovens parecem deixar de acreditar, de acordo com Silva Júnior (2003), que a escola pública que freqüentam, se constitua em forma de ascensão social e inserção no mercado de trabalho, ao contrário do que afirmam os reformadores. Pode-se levantar, a partir daí, a hipótese de tantos problemas que a escola pública vem enfrentando, especialmente a violência.

por outro, por se verem submetidos às situações de “indisciplina”, descaso e desinteresse dos jovens, violência às vezes, sem terem as condições de tratar e resolver as questões. Os professores têm pouco tempo para dar a atenção de que os alunos necessitam. A própria forma como é organizado o trabalho docente não contribui para que a escola seja, como diz Arroyo (2003), a instituição adequada ao atendimento das necessidades múltiplas dos alunos, que recebe em seu quadro:

Quais são os alunos da escola pública hoje? Mudou o aluno. É o adolescente de rua, sem família, pobre, sem ajustamento social. A infância sofre as conseqüências das desigualdades sociais. Diante de um aluno diferente, a escola também deveria ser diferente. Se o aluno é diferente, exige mais do professor que diz: ‘não sei lidar com esses alunos’.

Não é a pedagogia que conduz a infância e a adolescência, mas a infância e a adolescência que ‘deveriam conduzir’ a pedagogia. É preciso descer ao sub-solo do trabalho docente, sub-solo social. O Brasil profundo. Só assim a escola atingirá seu objetivo. Se chegar lá.

(ARROYO, M.G. Seminário Sexta na Pós, 9 de maio de 2003 – FaE/UFMG)

É, pois, no contexto da discussão sobre o papel da escola, que “juntamente com a família, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho”<sup>56</sup>, que se inserem as reflexões sobre a identidade, práticas pedagógicas, formação e papel dos professores.

É comum associar o sucesso da escola, em termos de desempenho escolar dos alunos, ao preparo, à formação e competência profissional dos seus professores. Há trabalhos suficientes de pesquisa, que relacionam as práticas pedagógicas às aquisições dos alunos, e mostram que o “efeito sala de aula” advém do próprio professor.<sup>57</sup>

O professor, de acordo com estes pressupostos, pode mudar algumas de suas práticas e isto tem repercussão sobre comportamentos e aquisições dos alunos. A interação professor/aluno exerce efeito favorável à aprendizagem.

---

<sup>56</sup> Art. 2º da LDB – Lei 9394/96.

<sup>57</sup> BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito professor. *Educação em Revista* FaE/UFMG, nº 38, dez 2003.

Entre os fatores explicativos para avaliar a eficácia do desempenho dos professores na aprendizagem dos alunos, citam-se: o tempo, que ele dedica ao que é ensinado, às suas expectativas em relação aos alunos; o *feedback* que fornece em relação às mensagens recebidas dos alunos; as atividades estruturadas em sala de aula – ou seja, as práticas de ensino.

É importante entender que, nessas pesquisas, são utilizados métodos de correlação, o que torna difícil distinguir a causa do efeito, e que tais pesquisas se referem à eficácia, em termos de transmissão de saberes (critérios cognitivos). A escola tem múltiplos papéis a desempenhar, e seus objetivos sociais não são menos importantes que os seus objetivos de transmissão de conhecimentos. Mesmo sendo substanciais, os efeitos dos fatores escolares, a maior parte das diferenças de aquisição tem origem fora da escola, que não pode sozinha compensar as desigualdades da sociedade.

A profissão docente é ainda questionada por alguns pesquisadores, em relação aos avanços das novas tecnologias informacionais, rapidez, diversidade e disponibilidade dos recursos de comunicação. Consideram que o professor não tem a condição de estar permanentemente atualizado sobre os avanços das ciências em seu campo de saber, e não pode competir com a atratividade dos meios eletrônicos. Tal visão contribui para a perda de identidade profissional e desvalorização social dos professores. A negação do seu preparo profissional, a concepção de que a função de ensinar, transmitir conhecimentos poderia ser realizada por outros recursos tecnológicos e de que a educação poderia prescindir dos professores, leva a um sentimento de desânimo, de mal-estar. Por outro lado, há uma corrente de pensadores, que insiste na especificidade da função docente, e considera a escola como local de trabalho com características próprias. A natureza do trabalho pedagógico e do fenômeno educativo tornam as relações entre professor/aluno insubstituíveis. Hypólito (1991, p. 10), escrevendo sobre a polêmica da especificidade da função do professor pergunta: quem é o professor hoje? E responde: o professor, mesmo apresentando fortes características daquilo, que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte de controle sobre o seu trabalho, goza de uma certa autonomia e em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina.

Outros autores, entre eles Arroyo (2003, p. 25) consideram o exercício da docência indispensável, pois a proposta de educação exige o profissional com o domínio dos saberes, não apenas de conteúdos específicos, mas do desenvolvimento integral do ser humano, seus processos de

socialização. As capacidades, não só intelectuais e cognitivas, interferem no processo de apreensão de conhecimento, mas também as sociais, afetivas, comunicativas. Desta forma, segundo o autor, ainda há lugar para a atuação dos professores em uma concepção mais abrangente de educação. Arroyo pergunta: “quem somos nós?” Na busca da identidade, da especificidade do trabalho docente, usa o termo “ofício de mestre”, para designar a função dos professores, que mesmo sujeita às tentativas de desqualificação, conserva o significado de um campo próprio de atuação. O autor reconhece, entretanto, que existem resistências a uma concepção mais abrangente da função, que muitas vezes partem dos próprios professores, que se fecham em torno das grades curriculares, e tentam proteger “os quintais do conhecimento” e hierarquias de saberes. Considera uma atuação seletiva, defensiva e tradicional, sendo necessário mudar, transformar, buscar saídas à situação degradante da profissão.

De acordo com Amaral (2002, p. 71), a adjetivação está colocada na função do professor por muitos autores. Giroux, rejeitando a idéia de professor como mero técnico, defende o “professor intelectual”, Shön usa a expressão “professor reflexivo”, Zeichner apresenta a idéia do “professor pesquisador”. Fica, portanto, diante de tantos adjetivos, a indagação sobre a função do professor.

Sacristán (1995, p. 65), considera que o conceito de profissão docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado, em função do momento histórico e da realidade social, que pretende legitimar; em suma, é necessário considerar o contexto pedagógico – as práticas de ensino, o contexto profissional, isto é, o comportamento profissional, constituído por ideologias e conhecimentos, o saber técnico, que legitima a sua prática e o contexto sócio-cultural, que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

Nóvoa (1995, p. 20), a partir de uma análise histórica da profissionalização dos professores, considera-os como aqueles indivíduos, que exercem uma atividade docente, à qual consagram parte de sua vida, são detentores de uma licença oficial, que lhes confirma a condição de “profissional do ensino”, possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício qualificado da atividade, adotam valores éticos e normas deontológicas em seu cotidiano educativo.

A profissão teve prestígio social, papel legitimado no início do século, ao contrário nas últimas décadas do século XX. Há uma crise da profissão, de acordo com Esteve (1995 p. 93), que pode

levá-los ao mal-estar docente gerando desmotivação pessoal, elevados índices de absenteísmo e desejo de abandono da profissão, insatisfação profissional, que se traduz em uma atitude de indisposição constante, desculpabilização e ausência de reflexão crítica, autodepreciação, stress, ansiedade e depressão, sentimento generalizado de desconfiança em relação às instâncias superiores do sistema.

O perfil do professor é assim acrescido de novas funções. Compete aos professores participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para aqueles alunos de menor rendimento. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2003, p. 33).

O trabalho docente não é mais definido como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva de currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas.

Assim, ao lidar com novas propostas de trabalho pedagógico, são exigidas do professor diferentes e complexas habilidades, que demandam tempo para elaboração, desenvolvimento e acompanhamento, tais como avaliação contínua e qualitativa, pedagogia de projetos, interdisciplinaridade, contextualização. Segundo Amaral (2002, p. 75) há um mito na oposição entre “transmissão de conhecimento” e “construção de conhecimento”, tendo por base o raciocínio de que, se ao aluno compete descobrir e incorporar os conhecimentos, o professor não precisa mais ensinar. Na realidade, segundo a autora, deve ocorrer a intermediação do professor no processo de ensino-aprendizagem, seguindo todas as etapas metodológicas necessárias.

Não se pode esquecer que os professores das escolas públicas trabalham em condições desfavoráveis, com classes repletas de alunos, sem recursos de toda ordem. Quem tem, de acordo com Paro (2002, p. 98),

contato mais estreito com os professores, no seu dia-a-dia de trabalho, pode aquilatar a falta de perspectivas que assalta a ação educativa cotidiana. Além dos baixos salários, que lhes proporcionam uma vida pessoal muito difícil, os

professores convivem com condições impróprias de trabalho e com precária formação profissional.

Uma questão, que precisa ser mais bem analisada, é que existem limites dentro dos quais é possível às escolas operar e promover adaptações ao seu bom funcionamento. Os limites representam as restrições, as medidas legais, que determinam e condicionam o trabalho dos professores. Por outro lado, as reformas têm claramente o objetivo de racionalização, redução de custos. É neste contexto que deve ser analisado o trabalho docente, levando em consideração as mudanças propostas nas reformas administrativas do Estado, que alteram as relações de trabalho dos profissionais da educação, e impõem novos modos de regulação.

### **3.2 A atuação docente no contexto das reformas educacionais – Os parâmetros e as diretrizes curriculares da educação básica**

As medidas implementadas, principalmente após 1995, em âmbito nacional, e anunciadas como de melhoria para o ensino público, visam adequar o país à nova ordem mundial e representam condições para o aprofundamento do capitalismo, como já mencionado. A descentralização das políticas de educação é acompanhada de mecanismos de controle, os sistemas de avaliação da educação básica e superior.

Em meio às análises sobre políticas públicas e reformas educacionais, merecem destaque os estudos de Popkewitz (2000), que discute o sentido e o significado das reformas, relacionando-as às novas formas de administração social.

O autor propõe-se a fazer uma sociologia política da reforma educativa, com referência ao poder e conhecimento na escola, ou seja, os padrões de regulamentação social. A análise feita por Popkewitz (2000) favorece a compreensão do papel da escola como instituição pública, e que atende grande parte da população em idade escolar. A mudança educacional está centralizada, para Popkewitz, na epistemologia social das relações escolares, e dessa forma as reformas falam de crianças como construtoras de conhecimentos, que têm disposições flexíveis para resolução de problemas, auto-estima apropriada, enfim que têm interesse em aprender. As novas propostas pedagógicas buscam introduzir processos de inclusão de crianças e professores, que não se

ajustassem naquele perfil de normalidade. As escolas formariam pessoas, professores e alunos, autodisciplinadas, automotivadas, “participantes produtivos nos novos projetos sociais e coletivos do momento”, conforme Popkewitz (2000, p. 153). À educação caberia, pois, fomentar o progresso técnico e o desenvolvimento humano, nas idéias das reformas.

A relação entre a forma de realização do trabalho docente nas escolas públicas e os efeitos das reformas sobre o ensino, leva à análise dos PCN e DCN, estabelecidos para o Ensino Fundamental. Registra-se, pois, uma vinculação entre o que estes documentos estabelecem sobre a forma de desenvolver os currículos nas escolas, e as diretrizes sobre a atuação dos professores, prescritas em legislações específicas.

Os PCN representam um conjunto de propostas curriculares, em que se mesclam diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes, compreendidos nas disciplinas e articulados em temas transversais.

Constituem-se, para o Ensino Fundamental, em um conjunto de dez volumes, dos quais o Introdutório apresenta os princípios norteadores e os fundamentos de base para a elaboração dos demais documentos das áreas de conhecimento. Os PCN postulam a organização do ensino em ciclos, perfazendo o Ensino Fundamental um total de quatro ciclos. Propõe também avaliação formativa, ou seja, os seus resultados devem ser utilizados a serviço do processo de aprendizagem. As DCN foram elaboradas pela Câmara de Educação Básica e expressam orientações para os currículos, de modo a assegurar a formação básica comum, fundamentam a fixação dos conteúdos e representam um caminho em relação aos fins propostos: linhas gerais de ação.

A análise das DCN para o Ensino Fundamental, deve ser realizada pela leitura do Parecer 4/98, de 29 de janeiro de 1998, e da Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998, do CNE. Esses documentos estabelecem orientações doutrinárias, por meio das sete diretrizes, entendidas como linhas gerais de ação, ou caminhos abertos às escolas no desenvolvimento dos currículos. Declaram que as propostas pedagógicas devem ser capazes de refletir o projeto educacional da sociedade, onde a escola se insere, a ser definido pelas equipes docentes em colaboração com a comunidade escolar.

As propostas pedagógicas, de acordo com o Parecer nº 1132/97, do Conselho Estadual de Educação (CEE), têm por objetivo envolver todos os atores em um processo de construção coletiva, em busca da excelência da educação, a partir de valores, concepções, princípios e crenças presentes no grupo. Devem ser elaboradas, pois de forma coletiva.

Segundo Bonamino (2002, p. 348), o que se encontra nos PCN são conteúdos e metodologias significativamente detalhadas e que não têm caráter obrigatório. Informa ainda que ocorreu ausência de colaboração entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o CNE, em torno da questão curricular, falta de diálogo e disputa de competências, entre os dois órgãos, durante o processo de elaboração dos PCN e DCN para o Ensino Fundamental.

De acordo com Santos, (2002, p. 356), o documento Introdutório contém apelos persuasivos, buscando a adesão dos professores aos pressupostos metodológicos contidos nos PCN, e que isto ocorre, em função de sua possível resistência às mudanças propostas nos documentos. A autora considera surpreendente o baixo impacto dos PCN na realidade escolar e que a pretensão de um currículo nacional configura-se como inviável, pois o próprio processo de sua elaboração só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e reconstrução, que se inviabilizaria com a cristalização de propostas como a dos PCN. Para justificar os argumentos, cita o artigo de Michael W. Apple, “A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?” Apple (2001, p. 59-61), questiona a idéia de um currículo nacional acoplado a um sistema nacional de avaliação de rendimento escolar, como ocorre na Grã-Bretanha. O autor considera que as políticas “neoconservadoras” procuram proporcionar as condições, que acreditam necessárias para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, e que esta política pode ser vista em algumas propostas educacionais tal como, o movimento, em nível nacional e estadual, para “elevar os padrões” e determinar as “competências”, tanto dos professores quanto dos alunos, que vem sendo reforçado através de avaliações estaduais e nacionais.

No Brasil, os parâmetros e as diretrizes curriculares têm servido de referência para os sistemas de avaliação nacional e estadual (SAEB e SIMAVE). As avaliações sistêmicas têm funcionado como meios de se saber, diante da nova lógica organizacional do mercado, quais os resultados alcançados pela educação. Eles permitem comparar, do ponto de vista quantitativo, trabalhos que são qualitativamente diferentes. Permitem também que se faça a avaliação do desempenho do

professor, e os salários seriam decorrentes deste desempenho. O ranking de escolas possibilita também alocar os recursos financeiros de acordo com a produtividade, significando o emprego de uma lógica de mercado. Tal uso pode conduzir ao aumento de desigualdades sociais.

As diretrizes curriculares e os parâmetros evidenciam uma concepção construtivista da educação, a partir da psicologia genética de Piaget e teoria sóciointeracionista ou sócio-histórica de Vygotsky. No tópico denominado “Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – A tradição pedagógica brasileira”, o texto afirma:

‘pedagogia tradicional’ é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria (...) O professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino, e, portanto o guia exclusivo do processo educativo.(...) Já na “pedagogia renovada” o professor é visto como facilitador no processo de busca do conhecimento que deve partir do aluno, o professor vai adaptar suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

A orientação, proposta no PCN, reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, a intervenção do professor para a aprendizagem:

(...) o aluno é sujeito da sua própria formação, em um processo interativo em que também o professor se veja como sujeito do conhecimento.

(...) A escola deve ter propostas e intervenção pedagógica adequadas para que ocorra a aprendizagem significativa. O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades para a aprendizagem de maneira adequada e coerente. O professor elabora a programação e organiza sua intervenção, propondo situações de aprendizagem, ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos. Não é a aprendizagem que se ajusta ao ensino, mas o ensino que deve potencializar a aprendizagem.

De qualquer forma, o trabalho docente estabelecido, prescrito, através dos PCN e DCN é aquele em que:

- as práticas didático pedagógicas sejam centradas no aluno e não nos conteúdos;
- as competências referentes ao domínio dos conteúdos e o significado das aprendizagens devem ser feitas de forma interdisciplinar e contextualizada;

- o projeto pedagógico da escola deve ser elaborado, acompanhado por todos os que trabalham e vivem no ambiente escolar, de forma compartilhada;
- a escola exerce função socializadora e trabalha de forma articulada à comunidade que atende;
- o clima de cooperação, entre equipes docentes e direção deve favorecer as estratégias educacionais, para que haja diálogo e reflexão coletiva;
- as capacidades cognitivas, afetivas, motoras, éticas e estéticas, bem como as de relacionamento interpessoal, se tornam possíveis através da construção do conhecimento;
- a avaliação deve ser realizada para obter informações sobre os processos de aprendizagem, sendo fundamental a utilização de diferentes instrumentos de forma a considerar as diferentes aptidões dos alunos, enfim deve estar a serviço do processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo, deve-se distinguir entre erros integrantes deste processo e simples enganos ou desconhecimentos. A intervenção pedagógica deve ser feita para ajudar os alunos a superar os erros e alcançar o conhecimento.

O documento discorre sobre como deveria ser estabelecido o trabalho docente na escola, mas à página 47, reconhece que as discussões sobre o papel das escolas não podem ignorar as condições em que estas se encontram: “a precariedade vivida pelos professores, os baixos salários, a falta de prestígio social, falta de interesse e inércia dos órgãos responsáveis para mudar este quadro. São situações que provocam descrédito, desânimo, desmotivação dos que ali exercem seu trabalho”.

O pressuposto das prescrições nas propostas das reformas é que o professor tenha menor número de alunos por turma, que os conheça bem, saiba identificar cada um em relação à etapa do processo ensino-aprendizagem, tenha tempo suficiente em sua jornada de trabalho, para dar ao aluno toda a orientação de que ele necessita e trabalhe integrado por áreas disciplinares, e outros requisitos. Desta forma, as condições de trabalho na REE/MG não estão adequadas ao que está prescrito, sendo que a realidade escolar está distanciada das novas exigências sobre o trabalho docente.

### **3.3 A formação profissional: certificação docente e regulação**

Exigências sobre atuação docente estão contidas nas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, para atuar na educação básica. Conforme a minuta do Projeto de Resolução, do CNE, que atualiza e consolida as normas constantes das Resoluções CNE/CP 02/97, 01/99, 01/02 e 02/02, tais diretrizes se consubstanciam, de acordo com os artigos 4º, 5º e 6º, em um conjunto de competências, que abrangem comprometer-se com valores democráticos, compreensão do papel social da escola, domínio de conhecimentos pedagógicos, conhecimento de processos de investigação, para possibilitar o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ainda competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

O parágrafo 1º do artigo 6º informa que as competências elencadas são oriundas da análise da atuação profissional, e assentam-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares para a educação básica.

O MEC instituiu em 9 de junho de 2003, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, por meio da Portaria 1403/2003.

Por esta Portaria, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada compreenderia:

- I. o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II. os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- III. a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliaria os educadores em exercício nas redes de ensino, (participação facultativa) e os concluintes dos cursos de licenciatura, participação obrigatória, neste caso. Seria também conferido um Certificado Nacional de Proficiência Docente para os que atuam em todas as etapas da Educação Básica, nas diversas habilitações e também em Gestão Escolar.

A portaria 1403/2003 foi revogada em 6 de maio de 2004, pela Portaria 1179/MEC. A nova legislação não prevê mais o Sistema de Certificação e o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio dos quais se promoveriam os parâmetros de formação e mérito profissional. Segundo informação do atual ministro, em declaração na imprensa, a Certificação foi congelada, postergada. Deverá ser retomada em momento oportuno. A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação foi mantida, bem como os Programas de Incentivo e Apoio à Formação Continuada.

A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação é integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino instalados em instituições universitárias, com as quais o MEC firma convênio. A Portaria 1403/2003 propunha ainda a instituição de uma Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, que seria concedida aos professores certificados, em exercício nas redes públicas de ensino.

A certificação de professores, conforme estava prevista, se constituiria em uma forma de avaliar e premiar e reforçaria a noção de individualização para tarefas específicas e não para o trabalho docente, em seu aspecto mais abrangente de formação integral de educadores. Teria também um caráter regulador, como controlar o trabalho docente, além de estimular a competição, a necessidade de se superar os pares, e de sobreposição individual.

A idéia é que o professor se profissionaliza à medida que adquire as competências já definidas e elencadas, pelas DCN para a formação de professores, para atuar na educação básica. Tais competências se constituem em um conjunto de 50 itens - divididos em matrizes gerais e matrizes específicas, sendo considerados instrumentos de medida de competências e avaliação do conhecimento técnico instrumental dos professores, no processo de regulação do trabalho docente, conforme Freitas (2003, p. 1118).

Em que pese toda a dificuldade para conceituar competências, elas podem ser consideradas como modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações, que se utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. São operações mentais estruturadas em rede, que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significativa. Tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situações”

e, portanto, não podem ser aprendidas no plano teórico nem no estritamente prático. Segundo Berger (1998, mimeo), as habilidades decorrem das competências adquiridas e dizem respeito ao plano imediato do saber fazer.

A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores da educação básica. O Parecer nº 009/2001 à página 28 considera que,

atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio de conhecimentos específicos, mas também compreensão das questões afetas ao seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e contexto em que atua (...).

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer, mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o saber fazer e todo fazer, articulado com a reflexão.

A noção de competência que vem sendo prescrita em vários segmentos de formação de trabalhadores, e também na educação básica, tem sido tratada com propriedade por vários autores (LOPES, 2003; MACHADO, 1998; MANFREDI, 1998; RAMOS, 2001).

Segundo Lopes (2003, p. 1157), por intermédio do conceito de competência se articula relação entre educação e mercado, e no caso dos professores, reforça a relação determinista entre desempenho docente e dos alunos.

Esta lógica de competências, citando Freitas (2003, p.1117), “secundariza o conhecimento teórico e a formação omnilateral, necessários ao trabalho do professor”. Além disso, pelo seu enfoque comportamentalista e fragmentador, cujo objetivo é controlar a atuação do professor, representa uma visão tecnicista e instrumental da função docente.

A ênfase na individualização, responsabilização dos professores pela aquisição de competências e desenvolvimento profissional, traz implícita a idéia de disputa e de competição com os pares pelos direitos e não abre espaço para atitudes solidárias, de trabalho integrado e compartilhado.

As competências contrapõem-se à qualificação profissional obtida pelo diploma, que dá força ao conceito de profissão. Motta (1896) define a qualificação como uma multiplicidade de fenômenos que podem incluir os saberes práticos adquiridos e desenvolvidos através da experiência, os

ofícios socialmente reconhecidos e os que têm preço no mercado de trabalho, e ainda saberes adquiridos em escolas e universidades, onde se conferem certificados e diplomas.

Para Ramos (2002, p. 411), mesmo que os certificados de qualificação profissional, conferidos por cursos técnico-profissionais, tenham importância para a inserção profissional inicial, não garantem mais a permanência no mercado de trabalho. Tal permanência passa a depender das competências adquiridas e constantemente atualizadas, que proporcionariam ao trabalhador a empregabilidade. As competências são então apresentadas como propriedades instáveis, encerram a idéia que o indivíduo deve estar constantemente preparado para o posto de trabalho e as mudanças que ocorrem no mercado.

A questão da profissionalização docente assume, portanto, relevo nas discussões entre os pesquisadores da área de educação. Para Weber (2003, p. 1127) a profissionalização pode ser entendida como um processo que exige o domínio de conhecimentos e competências específicos. Domínio este, que calcado nas características das profissões liberais, nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associa-lhe imagem, representações e expectativas historicamente definidas. A formação é aspecto importante no processo de profissionalização e a adoção de um código formal constitui, segundo a autora, outra característica.

Em relação à função docente, o Estado assume a normatização através da legislação educacional, de caráter prescritivo e indutor. A Lei 9394/96 emprega a expressão “profissionais da educação”, quatro vezes e inclui aí os docentes ou professores, citados 14 vezes, e outras funções do magistério. (Título VI da Lei 9394/96)<sup>58</sup>.

Embora haja consenso sobre a necessidade de profissionalização docente, é possível perceber a sua vinculação à questão da formação, da capacitação técnica, diplomas e certificados que o professor obteve ao longo de sua carreira. O aspecto referente ao trabalho do professor, à atuação propriamente em suas funções, fica negligenciado na definição do que vem a ser profissionalização docente. A afirmação da vinculação entre os conceitos pode ser constatada na concepção de Perrenoud (1999, p.11), sobre a formação de professores. O autor, expondo a respeito das reformas educacionais, diz que os professores não estão dispostos e nem preparados

---

<sup>58</sup> Conforme Cury 2004, “A formação docente e a Educação Nacional”. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>.

para praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, envolver os alunos no projeto, conduzir uma avaliação formativa e trabalhar em equipe. As reformas escolares são, segundo Perrenoud, indicadores preciosos da defasagem entre a formação dos professores e o que se julga que eles possam fazer hoje. Propõe o autor, portanto, a formação continuada dos professores, como uma “alavanca” de transformação do quadro atual. Uma abordagem por competências, que define dez grandes campos:

- organizar e animar situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- comprometer os alunos com sua aprendizagem e seu trabalho;
- trabalhar em equipe;
- participar da gestão da escola;
- informar e inserir os pais;
- usar novas tecnologias;
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- administrar sua própria formação continuada.

Percebe-se que para o autor a “profissionalização docente” e a formação é que permitem o aumento da competência dos atores:

Se quisermos atacar radicalmente o fracasso escolar, será necessário igualar o nível de formação do corpo docente ao dos engenheiros ou dos médicos, isto é, não ao de um corpo de teóricos, mas um corpo de praticantes reflexivos, capazes de fundar sua ação e a análise dessa ação numa cultura científica e em saberes profissionais coletivamente capitalizados.

Para Perrenoud a formação continuada é um vetor de profissionalização, mais do que um simples portador de conhecimentos, métodos ou novas tecnologias.

Nesta concepção desloca-se para o indivíduo a responsabilidade pela sua própria formação. As idéias de êxito profissional, de desempenho eficaz e eficiente, de capacitação para resolver os problemas dos fracassos escolares, estão acopladas à formação continuada dos professores, desconsiderando-se outros aspectos da questão educacional.

Em 2004, os programas de formação continuada dos professores da rede pública estadual, terão continuidade com a mesma equipe de consultores, por meio do Projeto de Desenvolvimento

Profissional de Educadores – PDP, que abrange as escolas participantes do Projeto “Escolas – Referência – a reconstrução da excelência na escola pública”.

A SEE/MG propõe-se também a capacitar os gestores, ou seja, os novos diretores empossados em abril/2004. Para tal fim, definiu o Progestão, curso idealizado e formulado pelo CONSED. O Progestão tem como objetivo potencializar e aprimorar o desempenho dos profissionais que se dedicam ou que pretendem dedicar-se à gestão escolar na rede estadual de educação básica.

A SEE/MG pretende, conforme menciona o Secretário Adjunto João Filocre, a partir da implantação do Plano de Carreira, adotar Exame de Certificação para professores e diretores de escolas. A certificação de competência poderá ser utilizada como critério em processos seletivos, para monitoramento e avaliação das políticas de formação continuada, para promoção na carreira e concessão de benefícios em substituição ao tempo de serviço, conforme o art. 18, parágrafo segundo, do novo Plano de Carreira: “Para promoção aos níveis em que a titulação seja *lato-sensu*, mestrado, ou doutorado o servidor deve comprovar aprovação em exame de certificação ocupacional, realizado pela SEE/MG ou instituição por ela credenciada”.

Trata-se, de acordo com Freitas (2003, p.1099) de um processo que reforça a noção de competência para determinadas tarefas e não para o trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações. O caráter do Estado regulador fica evidenciado na aplicação de tais políticas, ou seja, como controlar o trabalho docente, como avaliar os sujeitos envolvidos, em atuação nas escolas. Ainda segundo Freitas (2003), este processo de regulação do trabalho, de habilidades, de atitudes, de modelos didáticos e capacidades dos professores, já foi implantado em outros países, tais como Inglaterra, Chile, Canadá e Austrália. A certificação tem uma dimensão que pode se revelar prejudicial ao trabalho coletivo dos professores nas escolas, uma vez que reforça a individualização e responsabilização do professor sobre o sucesso ou fracasso dos estudantes. Instala um caráter meritocrático, e pode estabelecer clima de competição entre os docentes.

O sistema de avaliação de desempenho, que já está em vigor na rede pública estadual, a partir do Decreto nº 43672, de dezembro de 2003, da Lei 14693 de 30 de julho de 2003, da Lei Complementar 71, também de 30 de julho do mesmo ano, permite substituir o tempo de serviço como critério para concessões de adicionais salariais, pelo mérito, pelo desempenho. Permite

também que o funcionário seja dispensado, quando não obtiver desempenho satisfatório, de acordo com os critérios. A grande questão sobre avaliação de desempenho, diz respeito, não só à forma de avaliar, mas também quanto às razões para fazê-lo, e ainda o fato de que não existem condições adequadas de trabalho na REE/MG. A Resolução SEPLAG/SEE nº 5645, de agosto de 2004, dispõe sobre a metodologia e os procedimentos de avaliação de desempenho na SEE/MG, e está sendo estudada nas escolas, no momento presente, constituindo-se em motivo de grandes apreensões, uma vez que são adotados critérios tais como: alcance de metas institucionais, desempenho do servidor, formação e aperfeiçoamento profissional.

Tais medidas além da visão tecnicista e instrumental do trabalho docente revelam uma contradição, uma vez que reforçam a individualização e a parcelarização de tarefas, ao contrário do que prevê a legislação educacional que recomenda um trabalho integrado e coletivo, compartilhado e interdisciplinar.<sup>59</sup> A relação entre desempenho dos professores e o êxito escolar dos alunos, fica evidenciada na concepção de competências, na matriz curricular dos cursos de formação, uma vez que, segundo a proposta de Diretrizes Curriculares: “a formação deverá garantir a constituição de competências objetivadas na educação básica”.

A responsabilização do professor pela sua profissionalização fica ampliada, nesta concepção. Ele deve ser competente, para formar alunos competentes. É uma visão restrita, não considera a complexidade do processo educativo, as condições de trabalho e a perda de legitimação social do professor, ao longo do tempo.

Em Minas Gerais a intenção da racionalização e redução do quadro de pessoal está prevista, com a perda do cargo e função pública pela Lei Complementar 71, acima mencionada. A ADE, em vigor para os novos funcionários, que ingressaram após sua vigência, aliada aos baixos salários do quadro da educação, acaba se constituindo em fator de pouca atratividade para ingresso de professores na carreira docente do Estado, e muitos que ingressaram após o último concurso do ano de 2001, já pediram afastamento.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Conforme o Parecer nº 15/98 de 01/10/98 e Resolução nº 4/98 de 26/06/98 do CNE/MEC, que estabelecem as diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

<sup>60</sup> JORNAL ESTADO DE MINAS, “*Não há política de demissão*”, 18 de maio de 2003, p. 4.

O pagamento pelo desempenho será o meio pelo qual se pretende premiar ou punir, estando a vigilância implícita no processo. As reformas são anunciadas como medidas de austeridade, meios de obter recursos internacionais para investir no Estado, e transparência nos resultados. O governo apresenta as medidas aos funcionários, como modernização da administração pública e melhoria das condições de trabalho.<sup>61</sup>

O reflexo na subjetividade dos professores, sujeitos aos processos de mudança, trazendo sensação de falta de autenticidade e autonomia, pode vir a ser uma das conseqüências da implantação das medidas. Os desempenhos, tanto das escolas, como dos professores servirão como indicadores da produtividade e rendimento da educação no Estado. Tais resultados serão certamente monitorados e acompanhados, permitindo interferir, propor correções, etc. Por exemplo: as unidades escolares podem ser avaliadas pelos resultados do SIMAVE, como também os professores.

Ball (2002, p. 7) apresenta as reformas educacionais, procurando mostrar as conseqüências que elas trazem como mecanismos de “reformatar” professores, mudar o que significa ser professor. As reformas são apresentadas, como meios de conseguir mais eficiência e produtividade.

Novos sistemas éticos são produzidos, e os professores, diante das novas possibilidades de ação, podem ser caracterizados como “sujeitos empresariais” vivendo suas vidas em função do “desempenho máximo” que poderiam alcançar nos resultados. Mas o autor adverte para os riscos que a “performatividade competitiva” pode trazer para a pessoa, o sujeito professor, com a falta de autenticidade, pois o mesmo incorrerá em práticas e atuações profissionais com as quais não concorda. Falando sobre o que vem acontecendo, em relação às reformas das escolas, no Reino Unido, o autor explica: “O ato de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controle empresarial”.

A possibilidade do julgamento do desempenho pela produtividade poderia trazer sensação de incerteza e instabilidade com efeitos danosos às pessoas, sujeitas a estas relações. Fica criado um

---

<sup>61</sup> Correspondências recebidas pelos funcionários públicos do Estado, junto aos contra-cheques do mês de julho de 2003 (Anexo 3)

“modelo de desempenho” a ser seguido, alcançado e os professores se veriam compelidos a desistir de serem quem são, de suas práticas autênticas, para perseguir o que é proposto no modelo. Além desse fato o ranking de escolas, que seria criado a partir da competição pelos resultados, levaria a uma intensificação, entendida como aumento do volume de atividades exigidas do professor, pelas tecnologias da reforma.

O novo modelo, que se configura para a educação pública na REE/MG, precisa ser mais bem conhecido, para que a análise crítica dos seus efeitos tenha maior profundidade. Para que isto ocorra, faz-se necessário aguardar por um breve período de tempo, pois tais medidas estão sendo, então, implantadas na gestão das pessoas e das instituições, no Estado.

## **4 UMA IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DA REE/MG EM BELO HORIZONTE**

### **4.1 Aspectos teórico-metodológicos que justificam o estudo empírico do cotidiano escolar**

Em geral, para um estudo mais abrangente do seu objeto, a pesquisa qualitativa busca necessariamente apreender os comportamentos, o cotidiano, uma vez que os fatos sociais geram o conhecimento. Portanto, uma das tarefas do pesquisador será, com base numa teoria, refletir sobre as práticas sociais.

Nesta investigação, pela natureza dos fenômenos estudados, adquire significado conhecer a ação dos sujeitos em seu local de trabalho, pois as escolas não são estáticas; assumem formas variadas onde o movimento é permanente, ali ocorrem tensões, conflitos, esperanças e propostas de ação.

A quantidade de leis, de regulamentações, de normas a que estão sujeitas, tem por intento a padronização dos procedimentos e das ações escolares. No entanto, no ambiente escolar as pessoas exercem o seu trabalho, podem refletir sobre ele, tentar identificar o significado das suas ações, podem ocorrer mudanças em relação às prescrições.

As 3.905 escolas, que compreendem a REE/MG, embora sujeitas às mesmas normas de organização e funcionamento, podem se constituir em unidades distintas, com as especificidades que as caracterizam. Os professores, que nas escolas públicas exercem o trabalho docente, respondem de forma efetiva pela existência material das escolas, e por este fato as suas experiências, no contexto das relações de trabalho, precisam ser conhecidas. Suas falas, sentimentos, pensamentos e ações estruturam o cotidiano escolar; manifestações e representações dos trabalhadores sobre si mesmos e sobre o trabalho oferecem meios de se conhecer e compreender o problema em estudo.

Pretende-se, portanto, mostrar os dados obtidos, as análises efetuadas, apresentando uma descrição dos resultados, propiciando, portanto, aos leitores os meios para entender, a partir da realidade das escolas, como as condições de trabalho, no contexto das reformas, trazem conseqüências para os trabalhadores da educação. O relato é descritivo, mas não deixa de ser interpretativo, devendo-se destacar que não se reivindica à autora, posição de neutralidade, em relação aos fatos pesquisados.

O trabalho em campo representa o aspecto necessário ao conhecimento da realidade, onde se processam as ações, onde se efetivam as medidas pretendidas pelas reformas educacionais, e dessa forma, a entrada em campo foi precedida de planejamento cuidadoso dos aspectos a serem pesquisados, que dados importantes deveriam ser coletados, que técnicas e instrumentos permitiriam melhor abordagem. Como chegar, enfim, ao campo, pois, conforme Mazzotti e Gewandsnajder (1998, p. 148) nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem chegar ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões.

## **4.2 As escolas pesquisadas**

### ***4.2.1 Características gerais***

A escolha das escolas, que se constituíram campo de trabalho, foi precedida de solicitação à SEE/MG de cadastro das escolas que integram a rede estadual, contendo informação sobre: localização, porte (número de alunos e professores), modalidades de ensino, situação sócio econômica dos alunos, horários de funcionamento, direção. Foi possível proceder à escolha, a partir dos dados do cadastro, sendo selecionada uma escola localizada na zona norte – Pampulha, e outra na zona sul – Serra.

Os critérios para seleção das escolas foram os seguintes:

- localização;
- quantidade de alunos atendidos nas duas etapas da educação básica – entre 600 e 1500 alunos;

- representação no quadro de pessoal, tanto de professores efetivos, como designados;
- opção pela forma de organização dos tempos escolares, sendo escolhida uma que adotasse o sistema de ciclos, e outra em que o ensino fosse organizado em séries anuais.

As duas escolas, por coincidência, integram o Programa da SEE/MG de 1995 da Gerência da Qualidade Total em Educação (GQT). Eram dezessete escolas em Belo Horizonte, que estavam sendo acompanhadas nos seus processos de trabalho pela equipe gestora, utilizando as ferramentas da GQT. É interessante notar que perduram ainda, nos processos adotados em ambas, algumas formas de trabalhar, que caracterizam a metodologia.

A Escola Norte<sup>62</sup> localiza-se na região da Pampulha, Belo Horizonte; funciona em três turnos, atendendo alunos tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Tem atualmente 1603 alunos. O regime de organização escolar é o seriado, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, e a avaliação escolar é classificatória, devendo o aluno obter 60 pontos durante o ano letivo, para ser aprovado.

Segundo informação da supervisão pedagógica, as famílias participam e acompanham a avaliação do rendimento escolar dos alunos, de modo geral, pois são cobradas neste sentido.

Com relação à infra-estrutura, pode-se considerar que o prédio é amplo, com 15 salas de aula, laboratório de biologia e de Informática para utilização pedagógica (14 micros Pentium), sala de TV e vídeo, com sete TV's, cinco vídeos, três retroprojetores, um fax, cinco aparelhos de som. A escola não está ligada à Internet. Possui quadra poliesportiva e pátio para recreio, bem amplo, com mesas, sob árvores e bancos de cimento. Tem cantina, cozinha ampla, depósito de alimentos separado do almoxarifado e uma biblioteca com 5571 títulos e mais 300 títulos do Cantinho da Leitura. Na biblioteca trabalham dois professores de outras escolas, mães de alunos, como voluntárias, pois no quadro de pessoal da escola não há o professor auxiliar de biblioteca, autorizado pela Secretaria de Educação.

---

<sup>62</sup> Os nomes das escolas e dos profissionais que nelas trabalham foram alterados para garantir a privacidade, conforme normas vigentes.

Tem instalações administrativas satisfatórias, tais como sala para diretor, para vice-diretor, para a equipe pedagógica e secretaria. A escola é limpa, bem sinalizada com cartazes pedagógicos e educativos nos corredores, além de equipamentos para a coleta seletiva de lixo, nos pátios. Os móveis escolares, tais como carteiras de aluno e mesas dos professores, são precários e bem simples, embora conservados.

A entrada da escola está sempre trancada, e ao entrar todos devem se identificar na secretaria, que faz o atendimento externo, pois existe uma bancada, que se abre para o espaço de recepção externa. Cartazes de boas vindas estão afixados nesse ambiente.

O plano curricular da escola, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, é organizado de acordo com os pressupostos legais (Lei 9394/96), sendo 833 horas/aula, em 200 dias letivos. Esta escola foi criada no ano de 1968, inicialmente como Grupo Escolar, anexo ao Instituto Nossa Senhora da Piedade. No ano de 1971, passou a funcionar em prédio próprio, separando-se da que lhe deu origem. O Ensino Médio teve autorização de funcionamento no ano de 1987.

A Escola Sul localiza-se nas imediações da Av. Contorno, bairro Serra. Funciona em 2 turnos, atendendo alunos em idade de 11 a 16 anos, correspondendo às quatro últimas séries do Ensino Fundamental. O regime de organização escolar é o de ciclos, abrangendo dois anos de ciclo intermediário (5ª e 6ª séries) e os dois anos de ciclo avançado (7ª e 8ª séries). Tem atualmente 601 alunos.

A área da cidade, onde se situa, transformou-se em área comercial, com prédios luxuosos, escritórios, consultórios e áreas de negócios. É possível, desta forma, observar o contraste, pois o prédio público que a sedia foi construído em 1930. A escola funciona no mesmo endereço, desde esta época. Em 1990, o antigo Departamento de Obras Públicas (DEOP) reformou o prédio, mas o seu estado atual é bastante precário, necessitando reparos e pintura.

O prédio tem 10 salas de aulas e dois espaços internos pequenos, utilizados como quadras para aulas de educação física. Possui uma cozinha, com refeitório para os alunos, que divide os dois minipátios. A escola tem laboratório de Ciências, laboratório de Informática (18 micros Pentium, nove impressoras). Não está conectada à Internet. Possui biblioteca com 2350 volumes, sala de

vídeo (TV e vídeo). As instalações administrativas são satisfatórias. O mobiliário das salas de aula é simples, mas em condições de uso.

O prédio é cercado de muros, bem fechados e o acesso é permitido, após identificação, através de interfone.

#### ***4.2.2 Os alunos das escolas Norte e Sul***

A Escola Norte não atende alunos do bairro em que se situa, mas que residem em bairros próximos e até alguns alunos que residem nos municípios de Contagem e Ribeirão da Neves, pois está localizada não muito distante da divisa com estes municípios. Muitos destes alunos chegam de ônibus “especial” para freqüentarem as aulas, nos três turnos de funcionamento.

As fichas constantes nas pastas de alunos foram consultadas, mas não contêm dados sobre o nível socioeconômico das famílias (ocupação dos pais, renda familiar, imóvel próprio ou alugado, número de filhos, etc).

Nas fichas constava o nome do aluno, endereço, filiação, data de nascimento, e o histórico escolar. Segundo informação do pessoal da escola, são alunos de classe média baixa. Os alunos vêm para a escola uniformizados, portando mochilas onde carregam seu material escolar e, como grande parte deles chega à escola de ônibus especial, pode-se inferir daí, o interesse das famílias em manter seus filhos nesta escola.

A escola é muito procurada para receber alunos em transferências, sendo os diretores muito assediados neste sentido. Há uma lista de espera de vagas. De acordo com informação da secretária, não existe evasão escolar. A escola tem apenas 23 alunos contemplados com a bolsa-escola da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.<sup>63</sup>

Em 2003 a Escola Norte contava com 1568 alunos matriculados, assim distribuídos:

---

<sup>63</sup> Bolsa-Escola é um programa de recursos complementares, que repassa à família um recurso financeiro, para manter os filhos matriculados em escolas públicas.

**QUADRO 9****E. E. Norte - Belo Horizonte - Número de Alunos por etapa de Ensino/turno de Funcionamento**

NÍVEL/SÉRIE		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
E.F	M	-	-	-	-	-	-	80	111	<b>191</b>
	T	83	67	68	35	120	108	-	-	<b>481</b>
E.M	M	86	114	105	-	-	-	-	-	<b>305</b>
	N	225	200	166	-	-	-	-	-	<b>591</b>
<b>Total de Alunos</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	<b>1568</b>

Fonte: Censo Escolar, março de 2003.

Em 2004, ocorreu pequena variação no número de alunos e turmas, tendo atualmente 1603, distribuídos nos três horários, sendo 21 turmas do Ensino Médio, 12 do Ensino Fundamental 1ª à 4ª série, e 10 turmas de 5ª à 8ª séries.

**QUADRO 10****E.E. Norte - Belo Horizonte Alunos por série e turma - 5ª à 8ª série - Ensino Fundamental - 2004**

HORÁRIO	SÉRIE	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
Manhã	6ª	1	42
	7ª	2	115
	8ª	3	91
Tarde	5ª	2	78
	6ª	2	86
<b>Total</b>	-	<b>10</b>	<b>412</b>

Fonte: Secretaria da Escola Norte/março-2004

A Escola Sul também não atende alunos que residem no bairro Serra. Os seus alunos residem no Aglomerado da Serra, que compreende, conforme informação da Prefeitura Municipal <sup>64</sup>, seis vilas: Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Conceição, Vila Novo São Lucas, Vila Nossa Senhora de Fátima, Vila Santana do Cafezal, Vila Marçola.

Vivem nesta região cerca de 48 mil habitantes. São desenvolvidos nessas áreas projetos sociais, culturais e esportivos, que integram a população, e beneficiam muitas pessoas que ali residem.

Consultando as fichas dos alunos, onde constam dados de matrícula, rendimento escolar, perfil da família atendida pela escola, verifica-se que 64% dos pais dos alunos são trabalhadores em serviços gerais, 26% declaram não ter carteira assinada e 10% trabalham em serviços domésticos.

<sup>64</sup> Cartilha Guia da Cidadania – Aglomerado da Serra. Publicação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2001.

A maioria dos alunos é de meio familiar de baixa renda, estando grande parte dos alunos, já integrados em projetos sociais, no horário extra-escolar, no Aglomerado da Serra, onde residem. Dos 601 alunos, 135 são atendidos pelo programa Bolsa-Escola da Prefeitura Municipal.

Muitos alunos chegam à escola, utilizando transporte disponibilizado pela Prefeitura Municipal, com preço especial, para moradores dos Aglomerados. Muitos não vêm uniformizados, mas a escola é tolerante nesse sentido, embora se empenhe junto às famílias, com o objetivo de que os alunos sejam identificados. Muitos não têm materiais didáticos (cadernos, pastas, mochilas, etc.).

Consultando os dados do Censo Escolar de março de 2003, verificou-se que a escola estava com 671 alunos, em 21 turmas, nesse mês, com média de 31,9 alunos por turma. Em outubro a média baixou para 28,6, pois a escola perdeu 70 alunos (transferências).

#### QUADRO 11

##### E.E. Sul - Belo Horizonte - Número de Alunos por ciclo de formação/ correspondência às séries

CICLOS/ Nº ALUNOS/ SÉRIES CORRESPONDENTES	INTERMEDIÁRIO CIT E CIN	AVANÇO INICIAL CAIT E CAIM	AVANÇADO CAT E CAM	TOTAL
5 <sup>a</sup>	183	-	-	<b>183</b>
6 <sup>a</sup>	188	-	-	<b>188</b>
7 <sup>a</sup>	-	152	-	<b>152</b>
8 <sup>a</sup>	-	-	78	<b>78</b>
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>152</b>	<b>78</b>	<b>601</b>

Fonte: Quadro geral de Turmas e Alunos – outubro de 2003

Em 2004, a escola iniciou os trabalhos com apenas 19 turmas e 649 alunos, sendo 10 turmas pela manhã e 9 à tarde. Atende exclusivamente alunos de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, faixa etária entre 11 e 16 anos.

#### QUADRO 12

##### E.E. Sul - Belo Horizonte - Alunos por séries e turmas - 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental

HORÁRIO	SÉRIE	TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS
Manhã	5 <sup>a</sup>	AM1, AM2	68
	6 <sup>a</sup>	BM1, BM2	70
	7 <sup>a</sup>	CM1, CM2, CM3	96
	8 <sup>a</sup>	DM1, DM2 e DM3	95
Tarde	5 <sup>a</sup>	AT1, AT2	74
	6 <sup>a</sup>	BT1, BT2, BT3	98
	7 <sup>a</sup>	CT1, CT2	73
	8 <sup>a</sup>	DT1 e DT2	75
<b>Total</b>	-	<b>19</b>	<b>649</b>

Fonte: Secretaria da Escola/ março/2004

### 4.3 A fase exploratória do trabalho em campo

#### 4.3.1 *Os primeiros contatos*

Foram realizadas visitas para um primeiro contato com os diretores, em cada escola, tendo em vista obter o consentimento para a realização do trabalho, e expor os procedimentos da pesquisa. Os professores, sujeitos do trabalho, são os que atuam nas últimas séries do Ensino Fundamental (5ª à 8ª).

Segundo Biklen (1999, p. 116) torna-se fundamental estabelecer bons contatos com os sujeitos que integram a pesquisa, uma vez que,

mesmo no caso de a autorização ser dada por instâncias superiores sem as inferiores serem consultadas, é dever do pesquisador encontrar-se com os membros da unidade onde vai realizar o trabalho de campo, a fim de conseguir o seu apoio, e para não ferir susceptibilidade. É necessário desbravar o caminho para uma relação sólida a ser estabelecida com aquelas com quem irá passar tempo, para que o aceitem e o que pretende realizar.

A diretora da Escola Norte, Nucy foi atenciosa, dispôs-se a colaborar, e desde o primeiro contato deixou clara sua posição contrária ao sistema de organização em ciclos. Preveniu quanto a possíveis insatisfações dos professores sobre suas relações com o Estado. Durante o percurso feito pelas áreas e espaços da escola, os profissionais iam sendo apresentados. Solicitado um horário com os professores, ficou combinada a cessão de um horário, em um reunião já marcada pela escola, para discutir outros assuntos.

No dia combinado, e no momento em que foi passada a palavra, após a apresentação, foram feitos esclarecimentos aos professores, durante reunião, sobre a pesquisa: ações que seriam realizadas pelo investigador; envolvimento dos participantes da escola; intencionalidade de não causar transtornos ao funcionamento da escola; resultados, benefícios do estudo e divulgação da pesquisa.

A aceitação foi boa, tanto por parte da direção, como dos professores, que entenderam o objetivo do trabalho.

A reunião foi realizada no horário da manhã. À tarde e à noite, no mesmo dia, aproveitando parte de horário de reunião já marcada com os professores, foi apresentada a pesquisa.

A seqüência da apresentação foi baseada em Biklen (1999, p. 115-121):

- em que consiste o trabalho de campo;
- cuidados em não causar transtornos ao trabalho escolar;
- o que vai ser feito com os resultados,
- razões da escolha da escola;
- benefícios do estudo.

Os professores fizeram algumas perguntas sobre a seqüência dos trabalhos, mas o maior interesse deles era quanto ao tema da pesquisa: condições de trabalho dos professores da REE/MG. Eles diziam: “Você vai ter muito a falar sobre o assunto”. A disposição em colaborar era evidente.

O primeiro contato com a Escola Sul foi feito em 18 de setembro de 2003, um mês após a primeira visita à Escola Norte. Foi feito pela manhã, tendo sido procurada a diretora Silvia, que também mostrou boa aceitação da pesquisa, após apresentação.

No mesmo dia, foi realizada reunião com os professores, para os quais foi apresentado o trabalho da pesquisa, a ser feito na escola Sul. Havia 10 professoras presentes e apenas um professor.

Houve interesse e atenção. Algumas perguntas, disposição em colaborar, abertura em relação à observação das atividades. Foi criado um bom “clima”, e conversas sobre o trabalho, as paralisações e reposições, sobre os alunos, métodos de ensino.

Antes de iniciar a coleta sistemática dos dados, através dos levantamentos, estudo dos documentos de alunos e professores, propostas e regimentos escolares, foi realizada, conforme prevê Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 148) uma fase exploratória, que se constituiu em muitas visitas em ambas escolas, nos vários horários de funcionamento, procurando comparecer em horários que contemplassem o intervalo do recreio, onde seriam encontrados mais professores. O espaço adequado a uma convivência mais estreita era a sala dos professores. Nas duas escolas, essas salas são amplas, têm banheiro, escaninhos para guarda de materiais de trabalho, uma grande mesa, com muitas cadeiras, microcomputador para uso dos professores, bancadas ou mesas, onde são servidos os lanches, e murais onde são afixados cartazes, avisos,

horários, calendários, resoluções e portarias, planos de trabalho da escola, reportagens de jornais, tratando de temas sobre educação e assuntos ligados ao plano de carreira. São também afixados pôsteres sobre seminários, cursos e outros avisos da SEE/MG. Neste local, os professores permanecem, quando têm horários vagos, geralmente corrigindo trabalhos, lendo e preparando aulas.

Na Escola Norte, a direção e a equipe pedagógica vêm à sala dos professores, nos intervalos de recreio, para juntos tomar o lanche, mesmo em dias em que não se realiza reunião. São momentos de confraternização e descanso, onde ocorre entrosamento.

Durante a fase exploratória, o objetivo era procurar conhecer melhor as escolas e, de acordo com Mazzottii e Gewandsnajder (1999, p.161), “obter informações suficientes para orientar decisões e estabelecer as fronteiras da investigação, e ainda ajudar a selecionar os professores que seriam focalizados”.

Procurava-se conversar com os professores e demais funcionários da escola, percorrendo as instalações e fazendo perguntas bem gerais sobre as condições de trabalho, tema investigado. As anotações sobre o que era observado foram feitas nos cadernos de campo, tão logo era encerrado o período de observação.

Uma tarde a professora da 1ª série (alunos que devem completar seis anos em 2004) veio solicitar a visita à sua sala de aula. São alunos muito pequeninos. Os móveis não são adequados ao tamanho dos alunos. A mesma sala é utilizada pela manhã para a 8ª série e à noite pelos alunos do Ensino Médio. Alguns pequeninos estavam com as pernas dobradas em cima do assento e se sentavam sobre elas. Outros estavam com as pernas na horizontal. Alguns eram tão pequenos que os rostos estavam quase à altura da mesa onde escreviam. A professora explicou que chega mais cedo todos os dias, e procura na escola as menores carteiras. A sala estava com cerca de 30 alunos. A professora disse que precisam de atenção especial o tempo todo. Fez curso preparatório para trabalhar com os pequenos, mas considera as instalações físicas, móveis e salas inadequadas. A escola não tem móveis próprios a esta idade, e a diretora já os solicitou à SEE/MG.

### 4.3.2 Os Professores da Escola Norte e Sul

O pessoal docente e administrativo das duas escolas é apresentado nos quadros a seguir:

**QUADRO 13**

**E.E. Norte - Belo Horizonte - Número de Servidores por situação funcional - 2003**

CARGO/FUNÇÃO/ SITUAÇÃO FUNCIONAL	DIRETOR	VICE DIRETOR	PROF. E.F.	PROF. E.M.	ESPECIALISTA	AUXILIAR DE SECRETARIA	SECRETÁRIA	AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	AJUSTAMENTO FUNCIONAL	TOTAL
Efetivo	1	2	17	18	3	5	1	1	5	53
Designado	-	-	9	19	1	2	-	16	-	47
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>26</b>	<b>37</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Quadro Informativo Pessoal – setembro de 2003

**QUADRO 14**

**E.E. Sul – Belo Horizonte - Número de Servidores por situação funcional - 2003**

CARGO/FUNÇÃO/ SITUAÇÃO FUNCIONAL	DIRETOR	VICE DIRETOR	PROF. E.F.	ESPECIALISTA	AUXILIAR DE SECRETARIA	SECRETÁRIA	AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	AJUSTAMENTO FUNCIONAL	TOTAL
Efetivo	1	1	24	1	3	-	1	3	34
Designado	-	-	15	-	1	-	9	-	25
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>39</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>59</b>

Fonte: Quadro Informativo Pessoal – setembro de 2003

Faz-se necessário esclarecer que, devido às designações no Estado, a rotatividade de pessoal é alta. De um ano para o outro, o quadro de pessoal da escola se modifica. Muitos professores novos designados, alguns efetivos são removidos ou se aposentam. De 2003 para 2004, o índice de variação de professores foi de 39% na Escola Norte, e 42% na Escola Sul. Os auxiliares de

secretaria e os auxiliares de serviço geralmente permanecem os mesmos. Este fato se constitui em um fator a dificultar a implementação da proposta pedagógica da escola, pois muitos que participaram da sua elaboração mudam de local de trabalho. Embora não seja o objeto da investigação nessa pesquisa, é importante destacar que a mudança de professores pode ser prejudicial ao processo de aprendizagem do aluno.

Em relação aos professores do Ensino Fundamental - 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, considerando dados de 2004, pode-se delinear o seu perfil, em relação aos seguintes aspectos:

- Situação funcional

Escola Norte: dos 15 professores, 7 são efetivos e 8 designados.

Escola Sul: dos 29 professores, 14 são efetivos e 15 designados.

- Anos de serviço no Estado e na Escola

#### QUADRO 15

##### Anos de Serviço no Estado e na Escola

TEMPO EM ANOS	ESCOLA NORTE		ESCOLA SUL	
	Estado	Escola	Estado	Escola
Até 2 anos	3	10	7	19
De 3 a 5 anos	5	3	5	1
De 6 a 10 anos	1	2	-	2
De 11 a 15 anos	3	-	7	3
De 15 a 20 anos	3	-	3	3
Mais de 20 anos	-	-	7	1
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>29</b>	<b>29</b>

Fonte: Quadro de Pessoal da Escola, agosto 2004

Pode-se observar pelo quadro que os professores da Escola Norte têm menos tempo no serviço público, apenas seis deles têm mais de 10 anos no Estado e pouco tempo de serviço na Escola, 10 deles apenas, até dois anos. Já entre os professores da Escola Sul, mais de 50% têm mais de 11 anos de tempo de serviço público, sete deles com mais de 20 anos. Interessante é que 19 deles têm apenas até dois anos de serviço na Escola. Grande parte dos que têm pouco tempo de serviço na Escola são designados, trabalhando há muitos anos no Estado, sem se tornarem efetivos, por meio do concurso público.

- Sexo

Observa-se grande predomínio de mulheres:

Escola Norte: 11 mulheres e 4 homens.

Escola Sul: 23 mulheres e 6 homens.

- **Habilitação**

Todos os professores que atuam no Ensino Fundamental, nas duas escolas são habilitados em nível superior, sendo que 7 na Escola Norte possuem especialização lato-sensu, e 11 na Escola Sul. Dos 44 professores, 3 iniciaram o mestrado em 2003, dos quais 2 deles se viram obrigados a trancar a matrícula, pois estão em período de estágio probatório<sup>65</sup>, não tendo conseguido autorização para se afastarem das funções com os vencimentos. Um deles pediu exoneração do Estado.

#### ***4.3.3 Ampliação do recorte temporal e continuidade do trabalho em campo em 2003***

No mês de outubro, houve decisão de ampliar o recorte temporal da pesquisa, que pelo projeto abrangeeria somente as ações pedagógicas da Escola Sagarana. O que motivou a decisão é explicado a seguir.

Durante o ano de 2003, o novo governo do Estado empreendia mudanças e reformas – novas formas de regulação sobre a organização das escolas, as carreiras e situação funcional. Os projetos das mudanças tramitavam na Assembléia Legislativa, e se tornam objeto de preocupação dos professores: como as reformas afetariam os seus trabalhos?

Foi assim decidida a ampliação do período de trabalho em campo, abrangendo também o primeiro semestre de 2004, tendo sido alterado o cronograma.

Outro fator, que motivou a alteração do recorte temporal, foi o processo de escolha de novos diretores para as escolas do Estado, previsto para o final do exercício de 2003 e início de 2004. Foi considerado importante acompanhar as mudanças que seriam realizadas, no âmbito das duas escolas.

---

<sup>65</sup> Estágio probatório refere-se a um período inicial de trabalho de três anos, logo após a nomeação. É estabelecido na legislação, que regulamenta o regime funcional dos servidores públicos. Durante o período, o funcionário é avaliado em desempenho, e não pode se afastar das suas funções, a não ser por motivo de licença médica.

As Inspetoras-Escolares comparecem às escolas, e estudam com integrantes da direção e equipe pedagógica, a Resolução que estabelece os procedimentos (Resolução nº 452 de 3 de novembro de 2003). Em seguida é formada a comissão organizadora, composta de seis pessoas, sendo três da comunidade atendida pela escola e três da categoria “profissionais em exercício na escola”. Desta forma, deve ser feita reunião do Colegiado Escolar, para que indique a comissão organizadora. As diretoras, em tais reuniões, esclarecem aos pais sobre os procedimentos, mas o comparecimento das famílias de alunos é sempre pequeno, mesmo quando as reuniões são realizadas à noite.

Compostas as comissões organizadoras, elas se reúnem para as providências necessárias e o profissional da escola fica geralmente sobrecarregado de serviço, não podendo acumular com suas tarefas normais. Geralmente é parcialmente liberado delas.

Nas suas escolas estaduais, as diretoras em exercício em 2003, Nucy, na Escola Norte e Sílvia, na Escola Sul não se candidataram à reeleição. Na verdade, conforme disseram, sentiam que já tinham cumprido seu papel, e estavam ansiosas para se afastar. Ambas iriam se aposentar, ao transferir os cargos.

Outro aspecto interessante é que, nas duas escolas, foi formada chapa única, integrada por um vice-diretor em exercício em 2003. Na Escola Sul, a vice-diretora Sagali encabeçava a chapa, e a professora Selma, muito atuante a escola, candidatava-se à vice. Já na Escola Norte, a chapa foi composta pela professora de matemática do Ensino Médio, Nudmila e por dois vice-diretores: a professora Naninha e o professor Nadilson. No dia 15 de fevereiro de 2004, ocorreu o processo de votação. Como se tratava de chapa única nas duas escolas, após a apuração dos votos, a Assembléia Geral da comunidade escolar aclamou os novos diretores e seus vices. As duas diretoras, que deixavam os cargos, foram homenageadas e saudadas por todos os presentes. Entretanto, a SEE/MG não deu o processo por encerrado, pois a posse dos novos diretores foi protelada, sob alegação de grande número de recursos contra os resultados, em diversas escolas do Estado.

As diretoras Nucy e Sílvia contavam os dias para deixar o cargo. Os diretores já eleitos não podiam deixar seus antigos cargos de professor, pois não era possível substituí-los, uma vez que não estavam empossados. A transição foi feita de forma gradativa, com as novas diretoras

começando a assumir algumas funções, e aprendendo com as que se afastavam da função. A etapa final, com a assunção definitiva, só ocorreu na 2ª quinzena do mês de abril de 2004.

As duas Escolas têm Colegiado Escolar, constituído conforme as determinações legais da SEE/MG, com a seguinte representação: um diretor; quatro professores; quatro funcionários; quatro alunos; quatro pais de alunos, tendo sido escolhidos em Assembléia no final do exercício de 2003. As reuniões são regulares, geralmente mensais e as extraordinárias não são muito freqüentes. Em 2003, foram realizadas apenas três, na Escola Norte, e quatro, na Escola Sul. No colegiado, os assuntos são discutidos e depois há votação simples.

As duas Escolas têm também propostas pedagógicas, que foram consultadas no período inicial do trabalho em campo. As propostas são de redação clara e objetiva, dispostas em itens, em ordem lógica e coerente. Expressam, de acordo com a LDB, as finalidades e objetivos das escolas, da educação, os princípios e diretrizes pedagógicas, a organização curricular, expõem como será desenvolvido o ensino/aprendizagem para atender necessidades educacionais dos alunos, e apresentam as formas de verificação do rendimento escolar.

Os regimentos também foram consultados, e foi possível observar coerência nas proposições dos regimentos e propostas pedagógicas. Quanto à participação na elaboração das propostas, o previsto na legislação, conforme mencionado, é a construção coletiva. Entretanto isto não ocorre, de modo geral, em escolas do Estado, e um dos fatores que concorre para tal fato é a rotatividade do pessoal designado, número ainda elevado, como pode ser observado, tanto na Escola Norte como na Escola Sul. As propostas pedagógicas são elaboradas, geralmente no início de uma gestão escolar, e os professores que estão trabalhando na escola nesta ocasião são convidados a participar, mas se o professor for designado após esta época, muitas vezes sai da escola sem conhecê-la, pois entra no trabalho rotineiro de dar aulas, corrigir trabalhos, passar notas etc. Às vezes são mencionadas nas reuniões pedagógicas, mas o açodamento das muitas aulas, e o pouco tempo dos professores, fazem com que as propostas não sejam permanentemente acompanhadas e avaliadas.

Uma experiência, da qual foi possível participar como observadora, e que precisa ser aqui relatada, é a fusão de turmas: a Escola Sul tem um problema de freqüência e evasão de alunos. No mês de março, a matrícula registrada era de 671 alunos; no início de outubro, houve um

decrécimo, estando a matrícula em 601 alunos, conforme mencionado. No dia 3 de outubro, os alunos foram dispensados no horário do recreio, e foi realizada reunião para tratar do assunto. A diretora explicou que a redução do número de alunos provoca dispensa de professores e outros servidores, pois o quadro de pessoal é determinado pelo número de alunos. Justificou a redução, com base em transferências, e explicou que a fusão de turmas tem base legal, e foi determinada pela SRE. Afirmou não concordar com a medida, e que por este motivo reuniu os pais dos alunos, que também tinham posição contrária à medida. Os argumentos dos professores contra a fusão de turmas foram registrados, e referiam-se à perda de vagas de professores designados e auxiliares administrativos e também ao prejuízo que os alunos, ainda matriculados, teriam com a fusão. Os alunos deveriam mudar de turno, e tal fato provocaria alterações nos horários de outras atividades comunitárias das quais já participam, fora da escola, no Aglomerado da Serra. Foi citado o Estatuto da Criança e do Adolescente. A mudança de professores, consequência da fusão, também foi lembrada como prejudicial, uma vez que o trabalho pedagógico de atendimento não teria continuidade com o mesmo professor. Foi então elaborado documento a ser encaminhado à SEE/MG, solicitando não fundir turmas.

No período de observação, foi importante verificar que os alunos das duas Escolas são conhecidos pelas equipes de professores e dos especialistas (supervisores e orientadores). São identificados pelos nomes, pelas histórias familiares, e principalmente pelas condutas que revelam em seu comportamento na escola. As características apresentadas permitem que sejam classificados e categorizados: “bom aluno”, “bom comportamento”, “está melhorando”, “influencia mal os colegas”, “este não quer saber de nada”, “tem dificuldade de aprender, mas é muito esforçado”, “é caso perdido”, “não faz nada em sala, conversa o tempo todo”.

No dia 4 de outubro, sábado, a participação em uma reunião do Conselho de Classe, na Escola Norte, permitiu acompanhar as avaliações feitas pelos professores sobre os alunos.

As reuniões do Conselho de Classe transcorrem da seguinte forma: os professores comparecem com seus diários de classe – cadernetas onde constam os nomes dos alunos, as frequências e os registros das avaliações, bem como a matéria lecionada. Quem coordena a reunião tem em mãos uma relação com os nomes dos alunos da turma e os resultados das avaliações de bimestres anteriores, de cada conteúdo curricular. Nesta lista vai anotando os resultados novos, à medida que os professores vão falando, por aluno.

Os alunos são avaliados em relação ao desempenho acadêmico e ao seu comportamento em sala de aula. Quando têm notas perdidas (abaixo de 60%), naquela disciplina e se não revelam conduta que demonstra estarem interessados em melhorar, estes resultados, são marcados para “recuperação”, no bimestre e em alguns casos, se têm notas perdidas em mais de três disciplinas e são avaliados como: “este é um caso perdido”, podem ser marcados para reprovação. As pedagogas da escola informaram que tais resultados são provisórios. Ainda podem ser realizadas tentativas de recuperar estes alunos, muitas chances serão oferecidas.

Há mais tolerância, por parte dos professores, em suas observações sobre os alunos: “este tem dificuldade de aprender, mas está se esforçando”; ou, “tem problemas em casa, mas procura fazer todos os trabalhos e se afasta dos que gostam de conversar”, mesmo se os alunos estão com rendimento abaixo do esperado. Decidem dar tempo, novas oportunidades. Estas situações podem representar aspectos mais subjetivos do processo de avaliação escolar.

As formas de avaliar dos professores são variadas. Pelo regimento escolar, são 25 pontos por bimestre, mas a distribuição dos pontos entre modalidades de avaliação é critério do professor. Alguns professores são mais rigorosos nas notas, na forma de julgar os trabalhos e estabelecer os valores. Desta forma, muitos alunos daquele professor, que é considerado pelos outros como mais rigoroso, ficam com notas abaixo da média. Estes professores são conhecidos dos outros e “gozados” pelos colegas, nas reuniões dos Conselhos de Classe. São chamados de “carrascos”.

Foi possível, ainda em 2003, observar as resistências dos professores às condições de trabalho, ao salário, à falta de reconhecimento profissional.

No dia 5 de novembro de 2003 foi realizada, em todas as escolas públicas estaduais a avaliação de matemática do PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, para alunos concluintes da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e para concluintes do Ensino Médio, pelo SIMAVE. As provas foram aplicadas pelos próprios professores das escolas e coordenadas pela direção. Ao encerramento da prova, os alunos responderam questionário sobre condições de ensino e socioeconômicas. No horário do recreio, as demais turmas foram dispensadas, pois todos os professores presentes na escola deveriam responder um questionário sobre profissão e condições de trabalho.

Os professores se reuniram em sua sala e o preenchimento foi por eles iniciado. Foi possível fazer acompanhamento das reações dos professores, enquanto respondiam as questões. Seus comentários revelam a insatisfação com a SEE/MG e com o governo estadual.

Se o Estado já sabe que eu ganho tão pouco, por que ainda vem perguntar meu salário bruto e minha renda familiar. Para que vai servir isto aqui? Vai melhorar nosso salário, nossa situação de trabalho? (Questão 19).

Para que querem saber nossas especializações e os cursos que já fizemos? O curso que eu fiz paguei do próprio bolso. O Estado não deixa o professor ser liberado para fazer cursos. Por que quer saber? (Questão 5).

Olha aqui gente, a questão 19, letra H. será que tem alguém em escola pública com este salário - R\$ 3.840,00? Não acredito. (Questão 19).

As questões sobre práticas pedagógicas, dificuldades de alunos, vou responder de qualquer jeito. Já sei que nada vai mudar mesmo. (Questão 25 a 51).

Olha gente, a questão 64, que pergunta! Se já sofremos ameaças de alunos este ano. Vamos responder afirmativamente, não é?

As manifestações dos professores enfatizam o seu modo de entender e sentir a relação que mantêm com o Estado, que os contrata, e revelam a sua percepção do próprio trabalho. Demonstrem insatisfação com as poucas oportunidades de aperfeiçoamento profissional, e com os salários. Outro indicativo, que as reações dos professores das escolas públicas pode estar a evidenciar, refere-se ao grau de saturação com as pesquisas de que têm sido sujeitos, como também a falta de expectativas sobre os resultados de tais investigações: “Por que perguntam isso? Vai mudar alguma coisa?”.

No mês de dezembro, ao acompanhar o encerramento dos trabalhos letivos, no ano de 2003, foi observado que os professores estão sempre muito ocupados, fechando os resultados, e não há muita disponibilidade da parte deles para conversar. Os períodos letivos se encerram alguns dias antes da comemoração do Natal, e os professores designados se despedem dos colegas, pois sabem que seus contratos se encerram em 31 de dezembro, e talvez não retornem àquela escola. Sabem que deverão concorrer às novas designações no novo ano, e não têm a garantia de retornar ao mesmo posto de trabalho. Recebem um rateio de férias, calculando sobre o tempo de trabalho no ano anterior.

## **4.4 Uma observação mais focalizada: o início dos trabalhos em 2004**

### ***4.4.1 Categorias analíticas***

Houve decisão, ao reiniciar o trabalho em campo em 2004, de focalizar a observação e acompanhamento, em professores que trabalham nas últimas séries do Ensino Fundamental 5ª à 8ª, exclusivamente. Tal decisão foi baseada no fato de que a Escola Sul atende somente alunos destas séries, não tendo Ensino Médio. Foi considerado importante, do ponto de vista metodológico, que os professores sujeitos da pesquisa, tivessem situações semelhantes de atuação, embora em escolas diferentes. No início do trabalho, a intenção era contemplar também, na observação, os que atuam no Ensino Médio, uma vez que nesta etapa da educação básica trabalham por conteúdo curricular em horas-aula, como os professores de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Na fase exploratória dos trabalhos, foram sendo delineadas as categorias de análise dos dados, tendo por base não somente a observação do trabalho dos professores das duas escolas, mas buscando fundamentos no referencial teórico da pesquisa.

Determinadas questões da investigação foram dando origem às categorias em que se codificavam os dados já coletados, e os que ainda o seriam, pois, de acordo com Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 170), “deve-se procurar e identificar temas e relações entre dados, construir interpretações, que muitas vezes levam à busca de novos dados, num processo de ‘sintonia fina’, que vai até a análise final”. Os dados coletados através dos instrumentos mais específicos, nesta fase, já foram, pois, pensados em função de tais categorias.

Propõe-se, assim, a seguinte categoria de análise:

- Relações de trabalho na REE/MG

Por relações de trabalho estabelecidas entre o Estado de Minas Gerais, e os professores da educação básica, em exercício nas escolas estaduais, compreende-se desde as formas de admissão, a administração das carreiras e vida profissional, as condições de organização escolar, a remuneração e as situações de trabalho da escola, a formação continuada, as formas de

avaliação do desempenho. Compreendem ainda, as condições materiais de trabalho, necessárias à sobrevivência do professor.

Desta relação, decorrem a tensão e o conflito, inerentes ao processo de trabalho escolar, e condicionadas pela sua forma de organização.

Desta categoria mais geral, surgem as outras mais específicas:

- Tempo de trabalho

João Bernardo (1991, p. 49), assim o define: “Tempo de trabalho é força de trabalho em processo de ação. (...) É a duração do exercício pela força de trabalho, dessa capacidade que o caracteriza, a capacidade de trabalhar”.

O trabalhador recebe o seu salário pelo uso da sua força de trabalho durante um dado período de tempo.

Constitui-se o tempo de trabalho em um “critério de valor”, no conceito de mais-valia, de acordo com João Bernardo: o tempo de trabalho que os trabalhadores são capazes de despende no processo de produção é maior que o tempo de trabalho, que eles incorporam na sua própria força de trabalho. Na definição, a lei do valor aparece em duas determinações: na primeira, é a lei da exploração da força de trabalho, nas relações sociais entre as classes, no processo de produção. Na segunda determinação, é a lei da realização geral da exploração. É a lei do tempo de trabalho mínimo possível de ser incorporado nos produtos, dando origem às relações concorrenciais entre as empresas. Um dos termos refere-se à formação, manutenção e reprodução da força de trabalho, permitida pela remuneração, ao seu valor. O outro termo refere-se à apropriação pelo capital, do excedente do trabalho.

De acordo com Santos (1992, p. 41), tempo de trabalho é “o tempo socialmente necessário para a manutenção, formação, e reprodução da força de trabalho, ou seja, pelo consumo necessário à sua subsistência e de sua família”.

Nesta pesquisa, refere-se à relação entre as horas de trabalho remuneradas e o conjunto das atribuições docentes (o trabalho realizado), as horas gastas para tais atividades e que não são remuneradas.

Há outras dimensões de análise de tempo. De acordo com Teixeira (1998, p.22),

o ‘tempo dos relógios’ exprime os ritmos de nossa vida social. Será que não damos descanso ao tempo ou serão os marcadores sociais que não nos deixam? Vivemos premidos pelos relógios calendários, agendas, horários, pelos imperativos temporais que nos acompanham em todo o momento e lugar, porque são eles os instrumentos que expressam as noções e medidas temporais apropriadamente construídas para os ritmos da vida social, da civilização e da história presente.

A autora estuda o “tempo”, por sua centralidade para os professores, sujeitos sócio-culturais imersos em delicada trama de temporalidade. Pergunta: “Seria possível implementar políticas educacionais, projetos político-pedagógicos, planos de capacitação docente, por exemplo, desconhecendo essa realidade?”.

Propõe-se em seu estudo compreender a experiência do tempo dos professores, para que possam compreender-se a si mesmos. Qual é o problema sociológico implicado na experiência do tempo? O que a experiência do tempo impõe à reflexão sociológica? Como compreende-la, à luz da teoria social, no quadro das questões sociologicamente relevantes?

O estudo procura pistas, que indiquem as modulações e circunstâncias, pelas quais a experiência do tempo inscreve-se nos processos de identificação de construção de identidades sociais, supondo que tais processos estão impregnados de elementos da ordem do tempo.

- Salário como meio de subsistência

Relação entre o salário recebido do Estado como meio de subsistência e a busca de outros meios de remuneração, para aumento da renda familiar (dois cargos de professor, outras formas de trabalho, etc.).

- Práticas pedagógicas

Por práticas pedagógicas, entende-se o conjunto das atividades docentes, que incluem os processos de ensino, os métodos e os procedimentos próprios das ações educativas, os projetos pedagógicos interdisciplinares, as estratégias educacionais para o desenvolvimento das atividades curriculares. Há contradição entre as concepções e prescrições presentes nas reformas

educacionais atuais, sobre práticas pedagógicas, e as limitações decorrentes da forma como é organizado o trabalho escolar, nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

O Parecer CP/CNE nº 009/2001, de 5 de maio de 2001, que trata das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, considera, como inerentes à atividade docente, as seguintes características:

- orientar e mediar o ensino para aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Na concepção de práticas pedagógicas, conforme a Lei 9394/96, a responsabilidade do professor amplia-se para além da sala de aula, uma vez que ele deve participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e das atividades de articulação entre escolas, famílias e comunidades.

A proposta pedagógica da escola deve ser um trabalho de construção coletiva da equipe docente, de acordo com o Parecer nº 1132/97, do CEE. O documento fala em “processo de construção coletiva”, em “trabalho pedagógico construído e vivenciado por todos”. A Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, informa que estas propostas devem ser expressão da iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial os professores. As disciplinas devem ser integradas em áreas do conhecimento, contribuindo cada uma para o estudo de problemas concretos e para o desenvolvimento de projetos.

Em toda a legislação educacional mencionada, depreende-se a prescrição de um trabalho compartilhado e integrado pelos profissionais da escola.

- Respostas dos professores às exigências das reformas educacionais

Referem-se aos comportamentos, às reações determinadas e condicionadas pelas exigências das reformas e pelo modo como ocorre o processo de organização do trabalho escolar, na REE/MG.

À medida que os contatos com os professores se tornavam mais freqüentes, foi possível participar de atividades, assistir suas aulas e reuniões pedagógicas, em que se discutia o ensino.

Foram realizadas entrevistas estruturadas, contendo questões e respostas objetivas, que segundo Patton (2001, p. 378) devem abranger perguntas breves e curtas, que não tomem muito tempo do entrevistado. O foco da investigação consistia na situação de trabalho e remuneração, com perguntas sobre:

- Situação funcional, número de aulas por semana, se exercia outra função remunerada além de um só cargo na escola. Quando a resposta a esta questão era afirmativa, ou seja, mais de um cargo, seguia-se a outra pergunta: por que você exerce dois cargos, tem outro trabalho remunerado, mesmo sendo professor nesta escola.
- Utilização de tempo, além das horas de regência pelas quais são remunerados. São horas destinadas à preparação, planejamento, correção de trabalhos, transcrição de resultados de avaliação etc. Em caso de respostas afirmativas, era solicitado que calculassem aproximadamente quantas horas.
- Avaliação da apreciação em dar aulas, de ensinar, gosto pela profissão.

As entrevistas estruturadas foram realizadas com quatorze professores da Escola Norte, e as respostas estão contidas no quadro 16, em que os professores estão codificados por letras (A até N). O quadro 17 apresenta as respostas dos professores da Escola Sul, representados por números, de 1 a 27. Foram, portanto, entrevistados 41 professores.

## QUADRO 16

Exercício de outro(s) trabalho(s), além de Professor no Ensino Fundamental e horas de trabalho além da regência – Escola Norte

PROFESSORES	HORAS-AULA NESTA ESCOLA	APENAS 1 CARGO DE PROF. NÃO EXERCE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA	OUTRO CARGO DE PROFESSOR NESTA ESCOLA	OUTRA FUNÇÃO REMUNERADA NESTA ESCOLA	OUTRO CARGO DE PROFESSOR EM OUTRA ESCOLA	OUTRO TRABALHO REMUNERADO NÃO LIGADO AO MAGISTÉRIO	HORAS DE TRABALHO ALÉM DA REGÊNCIA		QUANTAS HORAS SEMANAIS (Nº APROXIMADO)
							Sim	Não	
A	36		X		X		X		12
B	18				X		X		8
C	28				X		X		6
D	36		X				X		6
E	20	X						X	-
F	36		X				X		16
G	18					X	X		8
H	12			X	X		X		6
I	10				X		X		3
J	18				X		X		8
K	12				X		X		8
L	20				X		X		4
M	5	X					X		2
N	18				X		X		6
<b>Totais</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>-</b>

Fonte: Entrevistas estruturadas com os professores

## QUADRO 17

Exercício de outro(s) trabalho(s), além do cargo de Professor no Ensino Fundamental nesta escola e horas de trabalho, além da regência – Escola Sul

PROFESSORES	HORAS-AULA NESTA ESCOLA	APENAS 1 CARGO DE PROF. NÃO EXERCE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA	OUTRO CARGO DE PROFESSOR NESTA ESCOLA	OUTRA FUNÇÃO REMUNERADA NESTA ESCOLA	OUTRO CARGO DE PROFESSOR EM OUTRA ESCOLA	OUTRO TRABALHO REMUNERADO NÃO LIGADO AO MAGISTÉRIO	HORAS DE TRABALHO ALÉM DA REGÊNCIA		QUANTAS HORAS SEMANAIS (N.º APROXIMADO)
							Sim	Não	
1	18				X		X		7
2	18	X					X		4
3	19	X						X	-
4	18					X	X		6
5	18	X					X		4
6	18				X		X		6
7	18	X					X		6
8	36		X					X	-
9	6				X		X		6
10	18				X		X		6
11	18				X		X		4
12	44		X				X		8
13	20	X					X		7
14	20					X	X		8
15	20				X		X		6
16	18	X					X		4
17	12				X		X		4
18	18	X					X		6
19	18				X		X		6
20	10				X		X		4
21	19				X		X		6
22	18				X		X		4
23	18					X		X	-
24	18				X			X	-
25	18				X			X	-
26	18				X		X		4
27	18				X		X		6
<b>Totais</b>		<b>7</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>5</b>	<b>-</b>

**Fonte:** Entrevistas estruturadas com os professores

Ao analisar os dados coletados nas entrevistas, verifica-se o elevado percentual de professores das duas escolas que trabalham em mais de um cargo, ou seja, que ampliam sua jornada, como forma de aumentar a renda mensal – 87,5% na Escola Norte e 74,1% na Escola Sul.

Dos 41 entrevistados (14 da Escola Norte e 27 da Escola Sul), 36 responderam afirmativamente à questão sobre a apreciação pelo magistério, gostar de ser professor, e 5 responderam: “Já gostei!” Mesmo respondendo afirmativamente, 26 deles apresentaram restrições nas respostas, tais como: “gosto, mas o salário é muito pouco”, “tenho prazer em ensinar, mas o governo não reconhece o nosso trabalho, não nos dá valor”.

Pelos dados obtidos nos quadros apresentados, constatou-se que 92,8% (13 entre os 14) professores da Escola Norte, e 81,4% (22 entre os 27) professores da Escola Sul realizam atividades preparatórias e de avaliação dos resultados escolares além das horas de regência, pelas quais não são remunerados, não estão compreendidas na jornada semanal remunerada. Pelas observações nas escolas, nas entrevistas, nos relatos foi possível verificar que tais atividades (horas de trabalho, além da regência) são realizadas em casa, nos dias das chamadas “folgas semanais”. Os professores não são remunerados por tais horas de preparação, na situação atual, (planejamento e correção de trabalhos), e têm escasso tempo para tais atividades, mesmo porque a maior parte deles, têm outras atividades, com o propósito de aumentar a renda mensal. Os salários dos professores são calculados sobre as horas de regência de aulas, e nas escolas estaduais os horários são organizados de tal forma que os professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio tenham um dia por semana, chamada “folga semanal”, por conteúdo curricular. Por exemplo: um professor de matemática na Escola Sul “folga” na quarta-feira, outro professor de português na Escola Norte, “folga” na segunda-feira, etc<sup>66</sup>.

No trabalho dos professores da REE/MG são encontradas situações que podem ser caracterizadas como aumento do ritmo de trabalho e intensificação.

---

<sup>66</sup> Os horários escolares e as tabelas para cálculo das horas/aula e carga horária mensal (Anexo 4), comprovam as afirmações.

Os professores utilizam os intervalos para recreio e os horários vagos entre aulas para corrigir trabalhos, preparar aulas. Alguns relatos e observações durante os trabalhos em campo levam a esta conclusão. Os próprios diretores reconhecem a sobrecarga dos professores, pois eles mesmos já foram professores, e se viam sobrecarregados. Foi possível observar, em uma das escolas, um dia em que as aulas foram interrompidas, para que os alunos assistissem, na quadra poliesportiva, uma peça teatral sobre “Educação e prevenção do uso de Drogas”, que foi apresentada por um grupo de jovens, ex-usuários. Alguns professores levaram para a quadra mesinhas de trabalho, e enquanto a representação era realizada, trabalhavam em seus diários de classe, corrigindo provas, transcrevendo notas, etc.

Outra evidência da intensificação consiste em se fazer reuniões nos horários de recreio. É o horário que os professores dispõem para relaxar, contar casos, ir ao banheiro, tomar lanche, andar entre os alunos, conversar com eles. As reuniões são realizadas no recreio porque não se dispõe de outro horário para isto, em que seja possível ao mesmo tempo, reunir os que estão presentes naquele dia e horário. Mas não é agradável ver um professor, ao mesmo tempo em que toma um café, ou come uma fruta, dar opinião sobre um assunto que está sendo debatido, ou receber instrução sobre um procedimento a ser executado, e ter que tomar notas sobre o assunto.

Na REE/MG, a questão salarial contribui para a intensificação. Os professores, porque são mal remunerados, se vêem compelidos a cumprir carga horária excessiva, posto que exercem mais de um cargo. Os dados comprovam a afirmação: 87,5% dos professores da Escola Norte têm outras formas de trabalho, e 74,1% na Escola Sul, todos alegando como justificativa para o fato, a necessidade de ampliação da renda mensal. Entretanto, alguns professores não conseguem compreender a sua situação, e consideram que a ampliação da jornada de um único cargo, mesmo com melhor remuneração, seria pior, pois não possibilitaria ter dois cargos, e dar oportunidade de trabalho a mais pessoas. Mesmo com salário de dois cargos no Estado, a renda familiar ainda é baixa.

O quadro a seguir resume as observações sobre outras formas de remuneração, pergunta feita a 41 professores, (14 da Escola Norte, e 27 da Escola Sul). As categorias de respostas não são mutuamente exclusivas, tendo sido encontrados dois casos na Escola Norte, o professor Nadilson que dá aulas pela manhã, no Ensino Fundamental, à tarde trabalha em escola particular, e exerce

a vice-direção da Escola Norte, à noite. Outro caso é o da professora Naira, que trabalha pela manhã em escola particular, e tem dois cargos à tarde e à noite nesta escola. Portanto, o total foi considerado 43 e não 41, pois as situações destes professores se inseriram em mais de uma categoria.

**QUADRO 18**  
**Ampliação da Jornada de Trabalho**

CATEGORIAS		ESCOLA NORTE	ESCOLA SUL	TOTAL
Apenas um cargo de professor na escola e não tem outro trabalho remunerado		2	7	<b>9</b>
Subtotal		2	7	<b>9</b>
Percentual		12,5%	25,9%	<b>20,9%</b>
Outras formas de remuneração	Outro cargo de professor em outra escola	9	15	<b>24</b>
	Outro cargo de professor na mesma escola	3	2	<b>5</b>
	Outra função remunerada na mesma escola	1	—	<b>1</b>
	Outro trabalho remunerado, não ligado ao magistério	1	3	<b>4</b>
	Subtotal	14	20	<b>34</b>
	Percentual	87,5%	74,1%	<b>79,1%</b>
<b>Total Geral</b>		<b>16</b>	<b>27</b>	<b>43</b>

**Fonte:** Entrevistas estruturadas com os professores

Observa-se que 87,5% dos professores da Escola Norte exercem outra função como forma de aumentar a renda mensal (resposta dos professores), 74,1% na Escola Sul (mesma razão). Apenas nove professores, entre os pesquisados nas duas escolas, declararam não exercer outro trabalho remunerado, como forma de aumentar os rendimentos mensais. Entre estes, alguns informam estar procurando outro trabalho, e outros disseram que estão próximos da aposentadoria, e se sentem muito cansados.

Muitos professores relataram que continuam trabalhando, a despeito dos baixos salários, porque se prepararam para a profissão, gostam do que fazem, trabalham há alguns anos, e não têm outra perspectiva de trabalho. É o que sabem e gostam de fazer, declaram.

Foram também realizadas entrevistas abertas, em profundidade com oito professores, sendo quatro de cada escola, nas quais as questões da entrevista estruturada estavam compreendidas. Para seleção dos oito professores, os critérios foram vários, mas a escolha não foi aleatória. A disponibilidade, o interesse demonstrado, os horários vagos, como também situações em que, pelo fato de exercerem mais de um cargo, os professores estavam sempre muito ocupados. De acordo com Patton (1998, p. 341): “o propósito da entrevista é reconhecer a perspectiva da outra

pessoa, sentimentos, pensamentos, intenções”. Desta forma as conversas duravam em torno de uma hora e trinta, tendo sido gravadas, a maior parte.

Na Escola Sul, foram selecionados os professores Sisa, Sarlinda, Sicon e Suiz. Na Escola Norte, Niane e Nedésio se destacaram, sendo entrevistados ainda no primeiro semestre, possuíam horários vagos, e conversavam muito sobre o tema da pesquisa com outros professores, razão da escolha. Nisco e Naira falavam pouco, e estavam sempre muito ocupados, ambos trabalham em mais escolas, e têm muitas aulas.

Sicon e Nisco, professores de matemática, ambos com 20 aulas semanais pela manhã; e com outros empregos na outra parte do dia, foram entrevistados em sala de aula, horários duplos, enquanto os alunos faziam exercícios. As pausas na entrevista foram freqüentes para dar atenção aos alunos que os chamavam. Saíam da escola às 11h40min, e não dispunham de tempo livre. Suas entrevistas não foram gravadas.

Os entrevistados descreviam o seu trabalho, falavam sobre os demais empregos, como organizavam o seu tempo, distribuindo-o entre as várias atividades diárias. O roteiro da entrevista (Anexo 5) incluía questões sobre a organização do trabalho, as práticas didático-pedagógicas e a organização escolar, o que pensavam sobre o ensino organizado em ciclo, movimentos de luta da categoria, o seu pensamento e sentimento sobre o trabalho docente, como viam as reformas educacionais implantadas pela SEE/MG, e de que forma as medidas repercutiam nas escolas, no ensino.

As entrevistas com os professores das duas escolas, o estudo dos documentos, o acompanhamento das medidas, em implementação pelo atual governo, foram realizados para procurar compreender o trabalho docente na REE/MG. Como se organiza, como ocorrem as relações de trabalho, quais as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar e como os professores respondem às exigências das reformas, face às condições de trabalho.

No capítulo a seguir, procura-se analisar, de acordo com as categorias metodológicas descritas, o trabalho docente, no período em estudo.

## **5 O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: A CONTRADIÇÃO SE FAZ PRESENTE**

As propostas de reformas educacionais na REE/MG, no período em estudo, 1999 a 2004, definem a melhoria da qualidade da educação básica como objetivo. Na realidade, estas reformas constituem-se em orientações pedagógicas apresentadas em documentos e em resoluções, que não encontram ressonância nas medidas administrativas legais.

Tais medidas refletem, por sua vez, a noção de governabilidade<sup>67</sup>, associadas no caso ao corte de gastos públicos, via diminuição dos quadros de pessoal, contenção de despesas, justificadas pela modernização da gestão, diminuição dos entraves burocráticos, melhoria dos serviços públicos.<sup>68</sup> As medidas de contenção de gastos de pessoal significam salários baixos, falta de reajustes, e contenção do quadro com critérios redutores em sua composição<sup>69</sup>.

Um paralelo entre a Resolução nº 521/2004, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino na REE/MG, e a Resolução nº 466/2003, que estabelece normas sobre a organização do quadro de pessoal na REE/MG a partir de 2004, evidencia as exigências amplas sobre a atuação docente, e que as condições de trabalho são limitadas e restritas em tempo/horas de trabalho.

---

<sup>67</sup> Cf. DINIZ, E., 1995, p. 20-53.

<sup>68</sup> SEPLAG/MG - PMDI 2003 a 2006 e “Choque de Gestão”. Disponível em: <[www.seplag.mg.gov.br](http://www.seplag.mg.gov.br)>.

<sup>69</sup> Lei Complementar 101/2000 que regulamenta o artigo 163 da Constituição Federal e substitui a Lei Complementar 96/99. Estabelece normas e limites para administrar as finanças públicas, responsabilidade de gestão fiscal. Define a despesa total de pessoal (ativos, inativos e pensionistas) em 60% das receitas correntes líquidas, para os Estados.

### QUADRO 19

Paralelo entre as Resoluções nº 521/2004 e nº 466/2003 da SEE/MG, vigentes para o ano de 2004

Nº DA RESOLUÇÃO	521/2004 DE 2 DE FEVEREIRO/2004	466/2003 DE 19 DE DEZEMBRO/2003
<b>Ementa</b>	Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.	Estabelece normas complementares para organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais e designação para o exercício de função pública na rede estadual.
<b>O que mais estabelecem:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regimento escolar e projeto pedagógico; calendário escolar;</li> <li>• níveis e modalidades de educação e ensino;</li> <li>• avaliação da aprendizagem que possibilite:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem;</li> <li>- adequação dos planos didáticos;</li> <li>- registros de informações sobre o desempenho dos alunos, com utilização de instrumentos variados.</li> </ul> </li> <li>• progressão continuada nos primeiros anos de escolaridade;</li> <li>• progressão parcial nos 4 anos finais e no Ensino Médio;</li> <li>• ampliação das oportunidades de aprendizagem e de avaliação em estudos orientados e estudos independentes para os alunos em regime de progresso parcial (5 oportunidades ao longo do ano).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga horária do professor regente é de 18 (dezoito) aulas semanais (em sala de aula);</li> <li>• aproveitamento de todos os professores efetivos e ampliação de carga horária, em aulas para novas turmas;</li> <li>• designação, somente após aproveitamento de todos os efetivos;</li> <li>• critérios para composição de turmas e definição do n de cargos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação infantil: 30 alunos</li> <li>- ciclo inicial de alfabetização: 30 alunos, excepcionalmente 20 alunos em 2004.</li> <li>- Nos anos finais do fundamental: 35 alunos por turma</li> <li>- No Ensino Médio: 40 alunos por turma.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: SEE/MG

Como se pode constatar, a Resolução nº 521/2004 vai ter como consequência um sobretrabalho para os professores e demais profissionais da escola. Ela prevê que aluno em progressão parcial tenha cinco oportunidades ao todo de refazer os estudos, com orientação do professor, registros separados, controles. A Resolução nº 466 apresenta as restrições em relação à jornada de trabalho, ao elevado número de alunos por turma, aos quais o professor deverá prestar atendimento diferenciado.

A questão em discussão nesta pesquisa é se a escola da forma como está organizada teria condições de responder às demandas das reformas educacionais. As consequências que advêm sobre o professor, e que se traduzem em exploração, intensificação, estresse, sentimento de que são desvalorizados, já foram empiricamente verificados no cotidiano escolar.

Para uma melhor compreensão do trabalho docente na REE/MG, faz-se necessária uma análise dos dados levantados, tendo como referência as categorias analíticas definidas.

### **5.1 Tempo de trabalho: o ritmo, a intensificação, o sobretrabalho**

O conjunto das atribuições docentes excede em horas, para ser realizado como previsto, a jornada semanal de trabalho remunerada, contribuindo para que os professores se vejam obrigados a realizar atividades além das horas de trabalho pelas quais recebem os seus salários, conforme apontam os dados: 92,8% na Escola Norte e 81,4% na Escola Sul.

As exigências do trabalho docente têm mudado com o tempo, sendo maiores as responsabilidades, os papéis são mais difusos, as estratégias de ensino e avaliação mais diversificadas. Os controles sobre os professores por meio dos programas prescritos, os currículos definidos e os métodos de instrução, levam aos professores cada vez mais esforço, em que realizam tarefas inovadoras, em condições que, no melhor dos casos, são estáveis, e no pior estão se deteriorando.

Tais situações levam ao que, segundo Apple (1995, p.39), representa a intensificação, uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos professores são degradados. Seus indicadores são vários, desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até a falta total de tempo para conservar-se em dia com a sua profissão.

Na REE/MG, ocorrem várias situações, que evidenciam a necessidade de utilização do tempo não letivo nas atividades pedagógicas, mostrando que o sobretrabalho é uma realidade.

Nas entrevistas, as questões apresentadas pelos professores e diretores revelam o fato: a diretora da Escola Sul disse:

Tenho trabalhado 14 ou 15 horas por dia. Minha família cobra isto. Tenho que acumular o administrativo com o pedagógico. Veja, não tem quem sabe fazer os 'quadros de designação'. Eu mesma tenho que cuidar disto. Fazer trabalho de auxiliar do pessoal e cuidar do pedagógico da escola. Há um esforço para cumprir as determinações legais, mas significa enorme dispêndio de trabalho.

Na Escola Sul, não há equipe pedagógica (supervisores, pedagogos). No dia 22 de outubro de 2003, ainda em função de vice-diretora, Sagali foi procurada para entrevista, já agendada, mas ela não pôde atender, pois estava refazendo o horário de aulas. Três professores tinham faltado, e ela não tinha como substituí-los, disse que usaria o recurso de “subir aulas”, e que dispensaria os alunos mais cedo. Às 14h20, a própria vice-diretora vai para a sala de aula suprir a ausência do professor, e leva alguns exercícios daquela matéria, que os professores preparam e deixam com a direção da escola, exatamente para que sejam passados para os alunos, em tais circunstâncias. Pode acontecer, que um professor se disponha a dar aulas para 2 turmas ao mesmo tempo, em salas diferentes. Passa exercícios para a 1ª turma e vai para a outra sala. Volta na anterior, corrige e vai para a outra turma. E assim por diante.

Os professores exercem outras funções nas escolas, conforme, determinam os artigos 12 e 13 da Lei 9394/96. No mês de setembro de 2003, as escolas estavam se preparando para eleição do Colegiado Escolar. Encontrei a professora Selza, que me informou estar coordenando a comissão que cuidava do processo de escolha dos membros do colegiado, por este motivo suas turmas foram assumidas por outros professores de história. A diretora explicou:

A direção ainda tem que contar com a boa vontade de alguns, a rotina é absorvente e a Secretaria não manda substituto. São muitos relatórios para entregar, folhas que devem ser preenchidas, atas, reuniões. Dá muito trabalho.

As folgas semanais são também empregadas como horas de preparação. Sicon tem 23 anos. Completou o curso de matemática após o último concurso promovido pela SEE/MG. É designado, e é o seu primeiro trabalho como professor. É calado e muito sério, nos intervalos de recreio toma a merenda, e vai para um canto e começa a corrigir trabalhos. Ele disse: “Eu trabalho muito mais do que as 20 horas que passo em sala de aula. Minha folga semanal é na quarta-feira, mas é folga só no nome. Fico em casa trabalhando o tempo todo. Trabalho até nos domingos”.

As mini-reuniões entre direção, equipes pedagógicas e professores, freqüentes nas duas escolas, realizadas nos intervalos do recreio, enquanto os professores lancham, podem ser consideradas como situações de intensificação. O horário que exceder o intervalo do recreio é calculado e descontado das aulas posteriores, que ficam menores em tempo. Por conseguinte, os professores

se vêm obrigados a trabalhar mais com a finalidade de cumprir os programas e executar as atividades em menor número de horas-aula.

Hargreaves (1995, p. 142-161), citando Larson (1980)<sup>70</sup>, define a intensificação como uma forma tangível de erosão que sofrem os trabalhadores, ao perderem privilégios de trabalho. Supõe ruptura drástica, implicando em redução de tempo na jornada de trabalho, para evitar as pausas, que para os mesmos são necessárias. Compreende:

- redução de tempo de descanso durante a jornada de trabalho até não ter tempo, nem para comer;
- carência de tempo para manter-se atualizado com sua área de conhecimentos;
- sobrecarga crônica e persistente de tempo, reduzindo a possibilidade de participar de planejamento a longo prazo e controle sobre o trabalho, favorecendo a dependência de *experts* e pessoas de fora da instituição;
- redução da qualidade do serviço, quando se fazem cortes ou eliminam atividades, para ganhar mais tempo.

Os professores têm necessidade de “tempo não letivo”, que a literatura denomina “tempo de preparação” (APPLE, 1995). Estas horas devem ser remuneradas e bem planejadas, para que não ocorram situações, como menciona Hargreaves, “o aumento do tempo de preparação nem sempre reforça os processos de associação, comunidade e trabalho coletivo”. O tempo representa uma condição, mas o simples fato de existir não garante a integração e participação nos aspectos de gestão escolar, e que demandam a presença dos professores. Pode ocorrer que os professores fiquem isolados em suas tarefas de preparação e correção de trabalhos. Trata-se de um desafio para a gestão escolar, planejar, executar as ações pedagógicas, o trabalho coletivo, considerando a situação atual, de tempo escasso dos “professores aulistas”. Mas o desafio pode ser ampliado com o que está por vir. O novo plano de carreira, já aprovado, restabelece as 6 horas do módulo II, para os cargos PEBI e PEBII, mas ressalva, em um artigo, o direito de os professores atuais permanecerem com a mesma jornada de trabalho, mesmo posicionados na nova carreira. Fica uma dúvida: haverá jornadas semanais de trabalhos diferenciadas para um mesmo cargo? – Alguns com apenas 18 aulas e outros com mais seis horas de trabalho? Como administrar tal

---

<sup>70</sup> Larson, M.S., 1980, Proletarianization and educated labor, *Theory and Society*, 9 (1) p. 131-175

situação? Ou então as jornadas de trabalho dos atuais professores serão ampliadas? Terão aumento de salário devido à ampliação? As questões permanem em aberto, e só poderão ser esclarecidas quando da publicação da legislação, que regulamentará o posicionamento dos servidores no novo Plano de Carreira.

A intensificação leva a uma diversificação forçada de responsabilidades para cobrir a falta de pessoal, o que por sua vez provoca uma dependência excessiva de terceiros e maiores reduções da qualidade dos serviços.

Hargreaves (1995, p. 145) cita Apple<sup>71</sup>, e assinala dois aspectos de intensificação, específicos da educação e do ensino:

- a implementação de soluções tecnológicas simplificadas e de reformas curriculares, que compensam a falta de tempo dos professores, proporcionando-lhes um currículo pré-fabricado, uma vez que não há horário de preparação. A escassez do tempo de preparação é característica do trabalho dos professores.
- a crescente tecnificação e intensificação do ato docente conduz a considerá-lo erroneamente como crescente profissionalização dos professores. Os professores se oferecem para assumir funções e responsabilidades adicionais, incluindo atividades ao final da jornada e aos finais de semana. Consiste no que se entende por auto-intensificação. A ideologia da profissionalidade dos docentes justifica e reforça a intensificação.

Como consequência, a lista anterior deve ser acrescida de outras afirmações sobre a intensificação e o ensino:

- a intensificação provoca e reforça a escassez do tempo de preparação;
- muitos professores apóiam voluntariamente a intensificação e a confundem com a profissionalidade (auto-intensificação).

Assisti a uma aula da professora Naira, em uma turma de mais de 40 alunos, muitos dos quais repetentes. Eles trabalhavam em produção de textos, estavam empenhados em escrever um livro contando experiências de vida deles. Naquele dia era a preparação e eles estavam fazendo relato oral, para seleção das estórias. Difícil era saber ouvir. Todo mundo queria falar ao mesmo tempo. Muito empenhados e agitados, mas quando um deles conseguia convencer a todos que tinha chegado a sua vez, todos ouviam. Ela coordenava a turma e anotava em um caderno, para depois

---

<sup>71</sup> APPLE, M., 1989, *Teachers and Texts*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul

comentar com eles. Disse que procurava não atrapalhar a criatividade. Eram relatadas estórias interessantes e curiosas.

Foi difícil conseguir horário com Naira. Trabalha em outra escola particular e ainda tem dois cargos de professora no Estado. Seu relato é exposto a seguir:

Gosto do que faço. Planejo tudo com antecedência, leio muito. Não vejo televisão. Escolho meus textos. Trabalho todo sábado de 14 às 19 horas. Não entrego uma redação sem corrigir. Os alunos do 3º ano do Ensino Médio ficam muito preocupados com o vestibular. Trabalho todos os livros da UFMG com eles. Fico muito feliz quando encontro com um deles, que estudou comigo e foi aprovado. É por isso que eu acho bom ser professora, você está trabalhando para o crescimento do outro. Seu trabalho é valorizado ai, embora ninguém veja isto. Se o salário fosse melhor, eu não trabalharia tanto, não me cansaria, tem dia que chego em casa à noite, com tanta dor no corpo que tenho que tomar chás e fazer massagens para relaxar, senão não durmo.

Durante o trabalho em campo, nas duas escolas Norte e Sul, foi possível observar o que se chama de recuperação paralela. Na escola Norte, os alunos que não conseguiram 60% do total de pontos do bimestre, tiveram uma semana de aula a mais, no mês de julho de 2004 e passaram por nova avaliação. Os que não precisaram de tal recuperação foram dispensados mais cedo. Na Escola Sul, a recuperação paralela foi realizada ao longo do semestre durante as próprias aulas, em trabalhos de monitoria, trabalho voluntário de alguns professores, fora do horário normal de trabalho, estendendo a jornada.

São situações a indicar que as cargas horárias dos professores não contemplam horas para as atividades previstas, que devem desempenhar. O trabalho realizado pelos professores representa uma intensificação. É um tempo de trabalho despendido, além do tempo de trabalho neles incorporado, e representam situações de exploração.

Na Escola Sul, a vice-diretora atual, professora Selma, reúne grupos de cinco ou seis alunos de uma turma, na sala de Artes, e trabalha voluntariamente com eles, naquele conteúdo disciplinar, que apresentam dificuldade. Procura trabalhar de forma articulada com os professores, que vão passando os exercícios e as informações sobre os alunos. A escola não tem equipe pedagógica,

por este motivo ela se dispõe a fazer este trabalho. Trata-se de uma duplicação de função, e representa uma situação de exploração.

## **5.2 Salário como meio de subsistência e busca de outros meios de aumentar a renda familiar**

Os professores estão com os salários defasados, não têm reajustes salariais há muito tempo. O próprio governo reconhece o fato, conforme reportagem do Estado de Minas, dia 6 de agosto de 2004: “Os professores reivindicam um reajuste emergencial de 46,19%, e o envio da tabela remuneratória da categoria à Assembléia Legislativa. Apesar de reconhecer a defasagem salarial da categoria, o governo diz que não tem como atender agora a essas duas reivindicações”.

As mudanças, que têm ocorrido no mundo do trabalho, resultam da reestruturação produtiva do capitalismo, em sua busca de maior flexibilização do trabalho<sup>72</sup>, redução de custos, redução do papel regulador das políticas públicas e de mecanismos de negociação. Enquanto se amplia a mundialização dos mercados, o capital financeiro se internacionaliza, ocorrem fusões, privatizações e incorporações, a força de trabalho se fragiliza. As intensas transformações na economia mundial, ao lado das mudanças nos processos de trabalho com automação e uso de novas tecnologias avançadas, que elevam a produtividade, conduzem às altas taxas de desemprego estrutural e precarização das atuais formas de ocupação.

Pochmann (1999, p. 52) informa que, a partir do final da década de 70 aos dias atuais, tem ocorrido movimento geral de precarização do mercado de trabalho, poucos empregos regulares e regulamentados; destruição de formas de ocupação, subutilização da força de trabalho e perda do poder de compra dos salários.

---

<sup>72</sup> A flexibilização ocorre, segundo Pochmann (1999, p. 34), em relação às formas de contratos de trabalho e da legislação social e trabalhista (flexibilização externa), com efeitos desastrosos sobre o mercado de trabalho, acarretando desemprego. Ocorre também em relação aos modos de produção. Exigem-se estratégias de flexibilização qualitativa (interna), que associadas à automação, conduzem aos novos processos produtivos. Castel, R. (1998, p. 57) também trata do assunto, denominando a flexibilização externa como subcontratação e a flexibilização interna, como a polivalência ou capacidade de o empregado enfrentar toda a gama de novas situações, inclusive as relacionadas às mudanças tecnológicas.

Tomando como referência os salários dos professores da REE/MG de maio de 2000, quando ocorreu a criação da Parcela Remuneratória Complementar – PRC pela Lei Delegada 41/2000, última alteração, que consistiu na incorporação de vantagens e adicionais específicos à referida parcela, é de conhecimento geral, conforme tabela divulgada pela Superintendência Central de Pagamento de Pessoal da SEPLAG/MG, resumida no quadro 8, que os salários estão defasados,

Aplicando a tabela do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), do Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas – IPEAD/FACE/UFMG, com base em outubro de 2004, pode-se considerar que ocorre nos salários dos professores da REE/MG uma defasagem salarial, de 42,91%, ou seja, para acompanhar os índices de inflação do período considerado, os salários deveriam ter sido reajustados neste percentual, sem considerar aumentos salariais, que conforme já foi dito, não ocorreram. A tabela do IPCA integra o Anexo 7 desta pesquisa. O IPCA é calculado com base em uma lista de preços de 360 produtos, desde os integrantes da cesta básica, a artigos de vestuário, higiene, saúde, etc, em Belo Horizonte. A pesquisa é semanal e o cálculo do índice é quadrissemanal.

Trabalho precário, portanto, seria aquele que se caracteriza por flexibilização de regras de contratação (contratos atípicos, temporários e independentes), menores salários, menor estabilidade, informalidade nas relações de trabalho, menos direitos sociais.

As formas atípicas, que seriam, segundo Castel (1998, p. 514), contratos de trabalho por tempo determinado, trabalho em tempo parcial, interinidade, contratos mediante estatuto particular sem direitos sociais, atingem hoje grandes proporções. Não deixam de produzir uma reviravolta na condição salarial. Segundo Castel (1998), a precarização do emprego e do desemprego se inseriram na dinâmica atual da modernização, e são conseqüências dos novos modos de reestruturação produtiva e luta pela competitividade. A precarização é um processo central decorrente das novas exigências tecnológicas e econômicas do capitalismo.

Torna-se importante refletir sobre as relações de trabalho na REE/MG. Trata-se de um trabalho precário? Os professores consideram os salários muito defasados, o que é motivo de muita insatisfação. Consideram que devem trabalhar muito como forma de compensar os baixos salários. Sentem-se desvalorizados pelos gestores da SEE/MG.

Durante uma visita à Escola Sul, no recreio, a professora Sisa pediu para contar o que ocorrera em sua sala de aula:

Eu sempre estimulo os alunos a estudar para conseguir bons empregos, bons salários, melhorar de vida. Hoje eu estava fazendo uma advertência e um dos alunos levantou a mão e eu deixei que ele falasse. Ele me perguntou, quantos anos eu tinha estudado. Respondi que estudei por uns 16 anos, fiz curso de matemática na UFMG e especialização. Então explicou que não entendia por que eu fazia aquele discurso. Sabia o quanto eu ganhava, que era um ‘salário de nada’, ele falou, qualquer auxiliar de serviços gerais, que não estudou, ganha mais que isso. Para que estudar, ele concluiu. Eu fiquei sem argumento na hora, confesso. Agora eu penso. É assim que o Estado valoriza a educação. Será que vale a pena estudar tanto, já fiz dois concursos, trabalho demais, levo serviço pra casa, quero acertar e fazer o melhor pelos alunos, e ganho um ‘salário de nada’. É muita desvalorização. Não devia ser assim.

A professora Sisa, em continuação, informa quanto aos salários:

Tenho 23 anos de Estado, trabalho 40 horas é aqui em sala de aula, fora o que faço em casa, e o meu salário líquido não chega a R\$ 1.150,00, nos dois cargos. Ganho R\$288,70 no segundo cargo. Não temos PRC, abono, vale transporte. Acho que a gente trabalha de graça para o Estado.

Sisa ainda acrescenta:

O nível financeiro do professor não pode baixar tanto, porque senão vai empobrecendo o professor, o ensino, o aluno. O professor precisa da Internet para pesquisar, precisa ler, assinar jornal, a parte cultural é importante. A gente está com o mesmo salário há 9 anos. Como é que pode, se tudo sobe. O que acontece? O professor trabalha demais para viver e acaba se desgastando tanto.

O salário foi assunto também de outros professores durante a entrevista. Naira, da Escola Norte:

“Ah! Quanto ao salário? Meu marido tinha um bom emprego perdeu. Eu é que ajudo na renda familiar, trabalho em 3 escolas e tenho que conciliar com os trabalhos domésticos. Tenho dois filhos adolescentes. Você pode imaginar”.

Sicon, da Escola Sul:

“O salário de professor é péssimo. Quando eu fazia estágio, fui desestimulado por muitos professores com os quais trabalhei, mas eu gosto de dar aula. Se o salário fosse melhor, eu não precisaria ter outro emprego e poderia me dedicar mais, mas é lá que ganho para viver. Quando eu comecei aqui fiquei 2 meses sem receber, devido à burocracia do Estado. Eu custeava minhas despesas com o salário de lá. Esta ‘história’ que o Estado não tem recurso para a educação atrapalha a qualidade do ensino.

Selma falou sobre os salários:

A gente sabe que o Estado não vai aumentar o salário mesmo. Quem quiser melhorar rendimento tem que pensar em ganhar dinheiro é fora da escola, em outros serviços. Esperar pelo Estado é bobagem. Tem muito professor que trabalha em 2 ou 3 escolas para sobreviver, quase morre de tanto trabalhar. Tem aqueles que, como ganham pouco, trabalham pelo que ganham e não querem compromisso. Fazem pouco, porque ganham pouco e não querem saber de se envolver na administração da escola, problemas de alunos, nem pensar. Já outros, mesmo ganhando pouco, têm muito compromisso e responsabilidade, e querem fazer um bom trabalho.

Sobre a questão salarial é importante introduzir uma discussão, retornando a julho de 1994, quando no governo Itamar Franco, é assinado o “Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica”, que estabelecia o compromisso de fixar um piso salarial nacional de R\$300,00.

A partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, o referido acordo não é cumprido, segundo Rezende Pinto (2002). Em 12 de setembro de 1996 foi votada a Emenda Constitucional nº 14 que criou o FUNDEF<sup>73</sup>, regulamentado pela Lei 9424/96. O FUNDEF, segundo o citado autor, foi uma resposta do governo FHC ao não cumprido acordo de valorização do magistério da educação básica. Porém, no lugar de um piso nacional de salário de R\$300,00, em valores de julho de 1994, entra um provável salário médio de R\$300,00, em valores de dezembro de 1996.

---

<sup>73</sup> O MEC divulga em seu *site* a elaboração de um Projeto de Emenda Constitucional para criação de um novo fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que será permanente, e deverá abranger todas as etapas da educação básica, ampliando os recursos do atual FUNDEF.

De acordo com o art. 7º da Lei 9424/96, 60% dos recursos do FUNDEF são aplicados em remuneração dos professores do Ensino Fundamental.

A legislação educacional, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, menciona a remuneração como condição, seja no art. 67 da Lei 9394/96, seja no art. 9 da Lei 9424/96, que fala em remuneração condigna dos professores do Ensino Fundamental. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, entre os seus objetivos, a garantia de condições adequadas de trabalho e piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes do CNE, assegurando a promoção por mérito.

Pesquisa realizada pelo MEC<sup>74</sup> iniciada em 2002, que traça o perfil dos professores, e mostra suas necessidades em termos profissionais, indica que:

- a renda familiar de cerca de 65%, situa-se entre cinco e dez salários mínimos; 4,5% recebem até dois salários mínimos;
- cerca de 70% estudaram em escolas públicas, e cerca de 80% tem curso superior com formação pedagógica;
- cerca de 60% não usam a Internet. A maioria dos professores informou não ter acesso aos bens culturais, como visitas a museus, assistir peças teatrais, exposições, concertos musicais, assinatura de jornais e revistas técnicas.

A pesquisa conclui que a formação dos professores deve ser priorizada, tanto a inicial como a continuada. Sugere que as políticas estaduais implantem planos de cargos e salários, com progressão e promoção nas carreiras, e que ocorra ampliação do universo cultural dos professores.

A análise dos dados sobre a situação funcional dos professores, salários, cursos e investimentos em capacitação profissional indica que:

- é grande o número de professores designados, contratados temporários e em condições de trabalho extremamente difíceis;<sup>75</sup>
- o plano de carreira foi aprovado sem a tabela salarial, e portanto não está ainda em vigência;

---

<sup>74</sup> Pesquisa sobre o perfil dos Professores. Disponível em: <[www.mec.gov.br/inep](http://www.mec.gov.br/inep)>.

<sup>75</sup> Dos 176.798 professores do Estado, conforme informação da Superintendência de Pessoal – SEE/MG, em setembro de 2004, 45% são designados, correspondente a 80.369 professores.

- já está implantado um Sistema de Avaliação de Desempenho Institucional e Individual, que prevê o Adicional de Desempenho – ADE, em substituição ao tempo de trabalho como forma de progressão na carreira, pelo mérito, pelo desempenho;
- tem ocorrido ao longo da década de 90, flexibilização dos direitos e vantagens que incidem sobre os salários, por meio de emendas constitucionais. Essa redução ocorre tanto nas vantagens conferidas a partir do tempo de serviço (quinqüênios, biênios, adicionais), como no que se refere à natureza do cargo (gratificação de incentivo à docência). Algumas medidas exigiram a modificação na Constituição Estadual, o que veio a ocorrer com as emendas seguintes: EC nº 3/92, que altera o artigo 285, extinguindo a proporcionalidade do tempo de serviço oriundo do magistério para fins de aposentadoria, e a EC nº 9/93 que altera o artigo 36, extinguindo a contagem de tempo de serviço do INSS, para fins de cômputo de adicionais quinqüenais;
- não se registram condições adequadas de trabalho, tais como licenciamento periódico remunerado para participar de cursos, nem período reservado a estudos, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho.

As oportunidades de desenvolvimento profissional são bastante escassas, fato que pode ser explicado pela dificuldade na liberação de pessoal para participar de cursos e aperfeiçoamento profissional continuado, verificada no cotidiano. O licenciamento periódico remunerado para cursos é dificultado, pois prevê a substituição por outro professor, que deverá ser contratado para tal fim, o que é considerado pelo Estado uma restrição, devido à crise fiscal e à contenção de despesas. Por outro lado, não há disponibilidade de tempo para aperfeiçoamento na carga horária de trabalho do professor, conforme previsto no artigo 67 da Lei 9394/96. Seu tempo de trabalho na escola é todo concentrado na regência de aula. O que ocorre muitas vezes, na prática, é a dispensa de alunos em dia letivo, para capacitação dos professores na escola.

O que se pode depreender da análise feita sobre o trabalho docente na REE/MG é que se trata de um trabalho precário. É precário, tanto o dos professores efetivos, como dos designados, apesar de não se enquadrar totalmente em todas as categorias mencionadas pelos autores (CASTEL, 1998; POCHMANN, 1999), porque as condições de trabalho são precárias e a remuneração da força de trabalho, os salários pagos aos professores pelo Estado são tão baixos, que eles se vêem obrigados a ter mais de uma ocupação, mais de um rendimento para aumentar os salários, e assim sobreviver (87,5% e 74,1% nas escolas Norte e Sul, respectivamente).

O trabalho é ação humana, com vistas à produção de valores de uso. O homem trabalha para ter meios de sobreviver, ou seja, para alimentar-se, para manter-se, ter acesso aos serviços de saúde, educação e para sua reprodução. A análise do trabalho é central, mas a potencialidade do trabalho concreto, criador de utilidades (bens e serviços), que possibilita a emancipação humana, tem sido secundarizada em favor da precedência absoluta do trabalho abstrato, criador de valor.

Toda esta análise é apropriada àqueles que vivem dos salários do Estado, e que alegaram como razão ou justificativa para terem outras formas de remuneração, a necessidade de ampliação da renda familiar mensal. Esta situação é comum no Estado, atingindo grande parte dos professores, na Grande BH, (Belo Horizonte e cidades próximas) e também no interior.

### **5.3 Práticas Pedagógicas. O ensino em ciclos e em séries**

Ao início do trabalho em campo, na seleção das escolas, procurou-se escolher uma que fosse organizada em ciclos e outra seriada. O objetivo era distinguir práticas pedagógicas, que poderiam se traduzir em diferentes maneiras de realizar o trabalho docente.

O estudo dos regimentos escolares e dos projetos pedagógicos evidenciou que, além dos aspectos gerais estabelecidos na legislação sobre organização escolar, formas de avaliação, recuperação de aprendizagem e frequência, as distinções se fazem presentes, quanto à avaliação. Na Escola Norte, o aluno deve fazer 60 pontos no mínimo para ser aprovado. Na Escola Sul, não havia menção sobre retenção de alunos, mas recuperação, bem como registros pormenorizados dos resultados. As turmas têm nomenclaturas diferentes, AM1, CM2, DT2, na Escola Sul. Já na Escola Norte, a nomenclatura é padronizada, 8<sup>a</sup> A, 6<sup>a</sup> B, 5<sup>a</sup> C, etc.

No início dos trabalhos, nos contatos com as diretoras elas deixaram patente sua posição sobre o assunto. Nucy foi clara:

Não há condições para fazer um trabalho pedagógico, conforme prevê o ciclo, e quando não há avaliação classificatória, os alunos não se esforçam e não aprendem, pois não precisam comprovar o conhecimento para os professores. Aqui nesta escola é ensino por série e os professores se esforçam muito para os alunos aprenderem, mas nada de progressão continuada, conforme fala a legislação da Secretaria. Já conversei lá, e está tudo claro, a gente evita enquanto pode, mas se precisar reter o aluno.

Na Escola Sul, para a direção, a escola era organizada em ciclos, mas desde o princípio foi possível observar a resistência dos professores.

Quanto à forma de organização das atividades, não foram registradas diferenças, nesta escola, que evidenciassem estar sendo feito um trabalho, conforme prevê a organização em ciclos<sup>76</sup>: pedagogia diferenciada, agrupamentos alternativos de alunos, avaliação formativa espaços multi-culturais diversificados contemplando diferentes ritmos de aprender, dinâmicas das aulas, dispositivos de acompanhamento e de regulação/auto-regulação da aprendizagem.

O ensino é definido, como prevê a norma do quadro de pessoal: aulas de 50 minutos, professores por conteúdo, 35 alunos por turma, etc. Os alunos são avaliados por conceitos, em outros aspectos, contemplando além do cognitivo, o comportamento e atitudes em sala de aula, mas os professores aplicam provas e exercícios valendo notas.

Os trabalhos em campo foram iniciados em agosto de 2003, e foi possível constatar a resistência dos professores entrevistados, quanto ao ensino em ciclos, nas duas Escolas.

Na Escola Norte, no trabalho pedagógico, é enfatizado e se torna relevante o aspecto cognitivo, sem descuidar de outras áreas da formação do aluno. O trabalho da direção, dos coordenadores pedagógicos e dos professores é muito voltado para os conhecimentos e conteúdos das matérias. O desempenho acadêmico do aluno é muito valorizado.

Naira avalia o ensino em ciclo e as medidas implementadas pela SEE/MG:

Conheço bem o assunto sobre os ciclos, pois fiz o último concurso, e li tudo sobre a 'Escola Sagarana, ensino de qualidade para todos os mineiros'. É bonito, não é? Os nossos alunos não estão preparados para isso. Se a gente passar os meninos de qualquer jeito, um dia é a vida que vai cobrar deles. Ainda bem que em 1999, quando o governo deixou escolher, a opção, aqui foi por série e a Dona Nucy sempre deixou claro para nós, que ciclo não tem condições de implantar. A teoria é bonita, mas a prática diária não permite. Salas muito cheias, professor sempre correndo. É difícil.

---

<sup>76</sup> Conforme estabelecido nos Caderno de Textos, "Dicionários do Professor", volume 1, distribuídos pela SEE/MG às escolas, no ano de 2001, durante o treinamento SIAPE.

Na Escola Sul, a grande preocupação de todos, de toda a equipe docente é a frequência dos alunos. A escola está situada relativamente distante da residência deles. Outro fato importante é os professores reconhecerem que estão trabalhando com alunos que vivem em áreas consideradas “áreas de risco”, e revelam interesse em trabalhar com a cultura deles. Demonstram em suas falas, durante as reuniões, interesse pelo desenvolvimento e formação dos alunos, sabem que a escola é importante para eles.

Os contatos com os professores se intensificaram em 2004, e o acompanhamento dos trabalhos permitiu observar o que foi afirmado, sobre a organização do ensino nas duas Escolas.

No mês de julho foi realizado o projeto “Cantando a história do Samba”, e foi possível conhecer melhor a professora Sarlinda, da Escola Sul.

A primeira impressão que ficou é que era ela que coordenava os trabalhos, pois uma vez, após enaltecê-lo, explicando que se tratava de uma forma de valorizar a cultura do Aglomerado da Serra, e contextualizar o ensino, ela falou: “É como tirar leite de pedra, procurar articular todos os conteúdos das matérias com o tema, e trabalhar, de forma integrada, todos os professores”. A apoteose do trabalho consistiu na apresentação dos trabalhos realizados. Cada turma se responsabilizou por um sambista, conseguiu *long-plays* com suas músicas, vestiu-se a caráter, cantaram, dançaram. Os professores também dançaram, cantaram e conduziram a exposição dos trabalhos.

Ainda em julho, foi realizada uma reunião com professores, dispensando os alunos após o recreio, para avaliar estratégias de recuperação, empregadas no trimestre anterior, propor sua continuidade ou alteração das mesmas.

A diretora pede aos professores que avaliem o que está sendo feito, que apresentem sugestões, pois não pode propor a prática docente sozinha. Os professores expõem o que estão fazendo, o que está dando certo, e o que precisa mudar. É interessante frisar que conhecem os alunos pelos nomes, suas estórias, sabem quem são. Eles usam o “mapa da sala de aula” que define o posicionamento dos alunos em relação ao desempenho acadêmico, rendimento, comportamento deles, liderança, indisciplina, interesse pelas atividades, trabalho em sala. Relatam estratégias de

monitoria (alunos mais fortes, ajudando alunos mais fracos) trabalhos orais, exercícios práticos, associações, imagens, filmes e jogos.

A professora Sani faz uma observação importante:

Considero que é fundamental que haja unidade entre o trabalho da direção da escola e o dos professores. Deve haver respaldo das ações das duas partes. Tudo tem que ser negociado e por isto, devem conversar e se entender. Os alunos precisam sentir que existe firmeza nisso. Ou seja, que a escola age de forma coerente, e que existem limites para eles. A escola deve fazer esforços para oferecer o melhor ensino que puder, mas exigir que trabalhem, pois estão aqui para aprender.

Sisa e Sarlinda têm aproximadamente 23 anos de trabalho no Estado e jornadas duplas na Escola Sul. Conhecem bem a cultura da escola, e dizem gostar de trabalhar ali.

Sobre o ensino, utilizando a pedagogia de projetos, consideram: “É tudo muito bonito, mas como não temos tempo para reunir e planejar, fica meio irreal”. Sisa diz: “Dizer que é projeto e chegar com a coisa pronta, afixar na sala e dizer que é para executar, isto não é projeto de trabalho compartilhado, como deve ser em uma escola”.

Sobre o sistema de organização do ensino em ciclos; Sarlinda opina:

Eu não tenho nada de bom para falar. Em 1999, quando ocorreu a possibilidade de opção, foi tudo colocado de uma forma, apresentação escrita, idéias boas. Muitos votaram no sistema de ciclo. Mas não aconteceu nada como estava prometido. Foi tudo só promessa. Não foi possível mudar, conforme estava previsto. A Secretaria de Educação não deu respaldo nenhum. Não foi possível reagrupar os alunos, professor não teve treinamento. Foi tudo colocado de uma forma e aconteceu de outra. Essa tal ‘progressão continuada é péssima, mas a tal de ‘progressão parcial’ é pior ainda. A gente precisa é trabalhar direito, esforçar e cobrar dos alunos, eles aprendem sim. Isto é o que importa. Esse negócio de saber se é ciclo ou série é bobagem.

E continua:

Acho que tem alunos muito difíceis, mas é melhor aqui dentro da escola do que na rua, pois lá vão para a marginalidade mesmo, assaltos e drogas. Aqui pelo menos a convivência é boa, tem bons exemplos. A gente deixa eles, que não

querem nada, um dia eles vão entender. A frequência aqui é terrível, a gente tem que cuidar todo dia para ela não ficar muito pior. Temos que fazer um bom trabalho nesse sentido. A estrutura da escola tinha de ser melhor ter um núcleo para famílias e escola trabalharem juntas.

Durante a entrevista com o professor Suiz, ele expressa sua opinião sobre o ensino em ciclos:

A teoria do ensino em ciclos é muito boa, como prevista na SEE/MG, com progressão continuada. Está certa. Li tudo e estudei, mas uma coisa é teoria e a outra é a prática. Não tem condições de implantar no Estado. Aprendi lá na PUC que o governo implantou a progressão continuada, pois, segundo os estudos do Banco Mundial, a repetência era muito cara em dinheiro para o governo. Assim acabou a repetência, mas a qualidade do ensino caiu.

O assunto já foi amplamente tratado por vários autores (ARROYO, 1999; FREITAS, 2002; OLIVEIRA, 2000; PARO, 2001; RODRIGUES, 2001).

As formas dissimuladas, que as políticas públicas colocam em funcionamento, têm a finalidade de reduzir os custos econômicos, sociais e políticos das formas seletivas da escola, uma vez que não se modificam as condições, em que o trabalho é organizado, segundo Freitas (2002, p. 303).<sup>77</sup>

Alguns professores têm a pretensão de realizar um trabalho diferente.

O professor Nisco, da Escola Norte, tem 48 anos. Disse, em entrevista, que tem uma proposta diferente. Trabalha com a pedagogia crítica da matemática, que muda a concepção tradicional de ensino. Ele expôs:

O professor não se impõe como autoridade, não examina, classifica e estandardiza os alunos. O professor não pode pensar em “transmitir conhecimentos”. Isto não existe. O aluno é que aprende com a orientação do professor. Problemas de disciplina não existem. Só existe ‘disciplina’ se o professor achar que ele é quem manda e o aluno tem que obedecer. Eles estão aqui para aprender e este é o meu propósito.

---

<sup>77</sup> Cf. OLIVEIRA, D.A., 2000, *Educação Básica: gestão do Trabalho e da Pobreza*. e FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, nº 80, p. 299-325, set, 2002.

Disse que encontra resistência dos pais e dos chamados ‘professores tradicionais’, quanto à sua forma de trabalhar, pois eles acham que o professor está ali para “transmitir” e os alunos para “receber” o conhecimento. Na sua concepção, o professor é um guia, um orientador, a sala de aula é uma oficina de aprendizagem. Vê dificuldades nos livros enviados pelo MEC, que têm uma “concepção tradicional de ensino”. Outro fator que limita o trabalho é o número elevado de alunos em sala de aula. Nas duas aulas que assisti, nas oitavas séries da Escola Norte, o professor e os alunos não tinham espaço para se movimentar em sala de aula. As primeiras carteiras estavam “grudadas” no quadro. Para ir ao quadro resolver exercício, um aluno, com suas pernas compridas, passou-as por cima da mesa de escrever, do seu colega, e se movimentou com elegância e agilidade. O fato é comum, pois não chamou atenção dos outros alunos e nem dos professores. Nisco disse estar desanimado de ser professor. Gostaria de trabalhar como idealiza, mas os problemas são tantos, a desvalorização e os salários fazem o professor ter que trabalhar tanto, que não sabe se vale a pena.

O pouco tempo, que têm os professores para permanecerem na escola, devido aos demais trabalhos que devem executar, também condiciona as práticas pedagógicas, que exigem um trabalho coletivo. É possível perceber a contradição entre o que está estabelecido sobre como deve ser realizado o trabalho pedagógico, e as formas que as escolas encontram para prosseguir com o trabalho escolar. As diretrizes sobre a educação básica falam em “múltiplas formas de diálogo”, “busca de complementaridade entre disciplinas”, “tratamento metodológico que facilite a interdisciplinaridade e a contextualização”, mas limitações, decorrentes da forma como se estrutura o trabalho escolar, dificultam o cumprimento destas determinações.

Na Escola Sul, a professora Sarinha, em intervalo de aula, conversando com sua colega, aponta o quadro da sala dos professores, onde estava afixado um plano de trabalho sobre a recuperação de alunos, um projeto sobre Ética e Cidadania, e diz: “Para mim isto não é um projeto pedagógico da escola, nós não participamos da elaboração. Eu sei que o motivo é a falta de tempo, mas como chamar de trabalho coletivo, um plano elaborado por duas ou três pessoas”.

Em outra escola, estava afixada uma folha de cartolina no quadro de aviso, com os seguintes dizeres:

Colegas,

Fizemos um projeto para a Feira de Cultura, cujo tema é Ecologia e Preservação do meio-ambiente, visando um todo harmonioso e rico. Gostaríamos que aceitassem nossas sugestões. O trabalho foi dividido segundo o número de turmas em um total de 16 itens, a seguir discriminados por turma, sob responsabilidade das duplas de professores relacionados por turma. Assinaturas: Nary e Núbia.

Este cartaz, afixado na sala dos professores, indica que não há condições de realizar trabalho coletivo integrado, interdisciplinar, como previsto. As escolas procuram integrar os professores em um trabalho articulado, cobrindo as lacunas que existem nas normas, que definem a forma de organização escolar. Há um esforço para cumprir as determinações legais, mas significa enorme dispêndio de trabalho. Uma diretora disse que está consciente das limitações e dificuldades que vai enfrentar, mas acha que não pode desistir: “É como se fosse um sonho que a gente quer realizar. Se não acreditasse em educação, eu não teria coragem de enfrentar a direção”, disse ela.

E continuou:

Sei por experiência que o trabalho do professor é difícil. Quando tem alunos que não sabem e não acompanham a aula, o professor fica sem saber o que fazer. Volta e ensina àqueles alunos que não sabem ou segue com a turma, e deixa pra trás aqueles que não aprenderam. É difícil trabalhar com 40, 45 alunos por turma.

Ao ser entrevistado, Sicon da Escola Sul, revela seu interesse em realizar um trabalho diferente da aula tradicional, em que o professor fala e os alunos são passivos, pois já recebem os conhecimentos prontos:

Esta turma, aqui onde estamos, tem muita dificuldade, pois o ano passado, o professor deles estava doente, e tirou muita licença. Devido à burocracia era difícil conseguir substituto. Não houve reposição de aulas, quem se prejudicou foram os alunos. Tem coisas de 5ª e 6ª séries que eles não sabem, e já estão na 8ª série. Como fazer? Não tem computador. A infra-estrutura é inadequada. Eu gostaria de colocar todos na frente do micro e ensinar para eles com a utilização da informática. Seria interessante e eles entenderiam melhor. A gente faz o que pode, ensina aqui e ali, reagrupa, mas é difícil.

Através da análise documental, foi possível compreender que a SEE/MG, desde 1985, com a experiência do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), vem tentando realizar a experiência dos ciclos na Educação Básica.

De 1985 a 1988, o CBA foi realizado nas escolas estaduais com equivalência para primeira e segunda séries do Ensino Fundamental, regulamentada pela Resolução nº 322 de 7 de fevereiro de 1985. A experiência foi prorrogada em 31 de março de 1989, com a Resolução nº 370. De 1991 a 1996, nova Resolução reconhece o CBA, e o define como estratégia de alfabetização.

Em 1997, a Resolução nº 7915 de 24 de dezembro estende o CBA até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Em abril de 1997, a SEE/MG emite uma publicação denominada “Ciclo Básico de Alfabetização: o ABC do sucesso”, para orientar as equipes técnicas das SRE e escolas.

A Resolução nº 8086/97 implanta o ensino em ciclos em todas as escolas, no Ensino Fundamental (dois ciclos de quatro anos cada um).

A SEE/MG tem emitido documentos em que o ensino em ciclos e a progressão continuada são considerados como estratégias mais apropriadas à aprendizagem, o que pode ser constatado pela leitura dos textos utilizados nos cursos PROCAD e SIAPE, promovidos pela SEE/MG.

A legislação da SEE/MG sobre organização do ensino, detalhada no quadro 2, demonstra a intencionalidade da política educacional em definir uma forma de organização do ensino em ciclos. Por outro lado, as resistências ao longo do período em estudo, por parte das escolas, podem indicar a inadequação das formas de organização do trabalho escolar, na REE/MG, às exigências do ensino em ciclos.

#### **5.4 Respostas dos Professores às exigências das reformas educacionais nas atuais condições de trabalho**

As resistências dos trabalhadores apresentam formas variadas, e as suas reivindicações representam os seus anseios de aumento de salários e redução das jornadas. As resistências determinam as pressões exercidas pela classe dominante, ficando definida a luta de classes. Na REE/MG se traduzem nos movimentos de paralisação, na insatisfação quanto aos salários e no sentimento de desvalorização, diante da falta de reconhecimento pela SEE/MG. Nas entrevistas foram muitas as situações, em que os professores evidenciaram tais resistências. Mesmo entre aqueles que não participam ativamente dos movimentos, foi possível perceber que os consideram necessários.

As respostas dos professores às exigências de atuação, previstas pelas reformas educacionais, precisam ser compreendidas como conseqüências da inadequação entre a forma como estrutura o seu processo de trabalho, a organização escolar, e as exigências previstas.

Afinal, o que vem a ser resistência? Como se manifesta e por que ocorre? Para Chauí (1986, p.63), tanto pode ser difusa, como na irreverência do humor anônimo que percorre ruas, os ditos populares, os “grafites” espalhados pelos muros das cidades, quanto localizada em ações coletivas e grupais – ações deliberadas de resistência.

As relações sociais, próprias do autoritarismo da sociedade brasileira, forçam os indivíduos aos sistemas de favor e tutela, e suscita práticas para escapar das patronagens. Chauí (1986) considera que, por esse motivo, e porque o espaço público é tratado como espaço privado dos dominantes, que não há cidadania no país, embora haja os movimentos sociais e populares para alcançá-la.

A dimensão trágica da consciência diz ‘não’, e a prática popular toma a forma de resistência, e introduz a desordem na ordem, abre brechas, caminha pelos interstícios da sociedade brasileira. Surge uma outra lógica, que navega contra a corrente, diz ‘não’, e recusa a idéia de que a única história possível seja concebida pelos dominantes, românticos e ilustrados.

Castoriadis (1985) considera que a classe operária está em luta constante para superar as contradições. Identifica duas formas de luta: a explícita, que se refere à sua organização e ação explícita em sindicatos, partidos, greves; a implícita, compreendida como um processo permanente de ação e organização no cotidiano do local de trabalho, mas sendo o reverso do trabalho que ali ocorre.

Para melhor compreensão das resistências e do conflito entre classes, faz-se necessário entender a relação capital e trabalho, que se apresenta como oposição e contradição entre elas. O desequilíbrio na distribuição em favor de uma delas, e em detrimento da satisfação das necessidades sociais básicas da outra, é que lhe dá origem. Bruno (1991, p.16) relata que a contradição entre a posição, e o que as mobiliza no processo de produção, determinam o conflito. É a partir desse movimento de articulação entre as classes sociais, que deve ser analisado o processo de trabalho.

O elemento central da relação social é a ação dos trabalhadores, e o campo da exploração nesse sistema, se dá no processo de produção. A naturalização da exploração, uma vez que se está inserido no sistema, faz com que seja escamoteada a exploração. De qualquer forma, a relação é antagônica entre classes, e faz surgir o conflito, como vimos, que dá lugar às resistências.

Bernardo (1998, p.12) classifica as resistências quanto à participação dos trabalhadores e quanto ao modo de ocorrência. Podem se constituir em uma combinação, em quatro possibilidades, em um arranjo de duas em duas: individuais passivas (alcoolismo, doenças, absenteísmo); individuais ativas (sabotagens, roubo); coletivas passivas (estado de greve, abaixo-assinados, redução de tempo de duração das aulas, greves-tartaruga); coletivas ativas (greve de fato, professores assumindo as escolas e as gerenciando, movimentos coletivos ativos de ocupação dos locais de trabalho). As formas de luta que ocasionam as resistências, e que têm por objetivo diminuir a defasagem entre os dois pólos antagônicos da relação, podem fazer surgir, diante das manifestações dos trabalhadores, duas situações: repressão ou recuperação<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Cf. BERNARDO, J., 1991, p. 63-78.

A repressão, conforme Bernardo (1998, p.15), na perspectiva do desenvolvimento capitalista, corresponde à estagnação, e a recuperação ao progresso. Quanto maior for o componente de recuperação mais rápido será o progresso.

A recuperação consiste em aceitar as reivindicações, mas aumentar a complexidade do trabalho e diminuir o valor do produto, por meio de respostas que determinam o desenvolvimento da produtividade. Tais tendências às pressões dos trabalhadores pelo sistema capitalista, não representam um recuo, mas o seu progresso. Aumenta-se o tempo de trabalho despendido durante o processo de produção e reduz-se o tempo de trabalho (mais-valia relativa). A esta conjunção entre a pressão dos trabalhadores e as respostas dos capitalistas, Bernardo (1991, p. 67) denomina ciclos curtos de mais valia relativa.

O conflito capital e trabalho não é característico apenas do setor privado. Ele existe porque existe a desigualdade no sistema econômico social. O conflito pode ocorrer também, como já mencionado, no setor público, em que as relações de trabalho e emprego se processam, segundo formas capitalistas, conforme Santos (1992, p. 51).

No caso da educação, ocorre segundo Santos (1992, p. 54), uma dependência dos professores em relação às instituições nas quais trabalham. Não participam da elaboração das propostas curriculares, como no caso, os PCN, que representam a concepção de uma educação voltada para a lógica do mercado.

E ainda existe outro aspecto importante sobre a relação social, no caso da educação: há dispersão. A própria organização do modo de trabalho não facilita a integração dos professores, como uma categoria profissional. As relações ocorrem apenas no sentido hierárquico, com a própria organização, e com o saber, o conteúdo do ensino. A própria forma como são constituídos os cargos, por conteúdos curriculares, não facilita a integração.

Segundo Sacristán (1995, p.89), o contexto organizativo faz com que os professores trabalhem alheados uns aos outros, e não favorece a partilha dos conhecimentos, incentivando, sobretudo, a manutenção da ordem e da disciplina e a adesão à diretrizes burocráticas.

A principal reivindicação dos professores da REE/MG, que dá origem aos movimentos, a questão salarial, permanece pendente, mesmo com o plano de carreira aprovado e transformado em lei, a Lei 15293 de 5 de agosto de 2004.

Deste fato é possível depreender-se que os conflitos são permanentes, estando em constante movimento, pois o impasse permanece em aberto. Mesmo que as negociações ocorram, conforme informação do SIND-UTE, no segundo semestre de 2004, as tendências atuais das relações governo e professores apontam a continuidade das tensões.

Nas declarações dos professores entrevistados, as paralisações são vistas como movimentos legítimos, mas insuficientes. A seguir algumas declarações.

Sobre a posição da categoria, Naira diz:

Não vale a pena fazer greve, pois não causamos prejuízo à imagem do Estado, junto à sociedade, se paramos de trabalhar. O Estado usa muitos mecanismos de pressão. Sabe como? Ameaça contratar os designados que estão na fila de espera, para dar aula. Tem uma Resolução dizendo que quando paralisa, tem que repor no mesmo mês. O sindicato é fraco e falho. Não funciona. Os professores são desunidos. Ninguém quer saber, é cada um por si.

A atual gestão da SEE/MG tem procurado reprimir os movimentos, exigindo reposições das paralisações tão logo venham a ocorrer. As escolas devem negociar com os professores os calendários de reposição. A SEE/MG exige que sejam descontados dos salários os dias de paralisação, que às vezes são pagos, mas não são abonados. Toda esta situação causa constrangimento e insatisfação nas escolas, em todos os envolvidos no processo, desde os professores, os inspetores escolares, diretores. O conflito está presente, e as tensões são constantes entre os órgãos gestores, os funcionários responsáveis pelo cumprimento das normas escolares sobre reposições (correspondências do Anexo 6), e os professores das escolas. As perspectivas de continuidade da dificuldade de negociação permanecem em aberto.

A tendência à burocratização do movimento sindical pode levar os trabalhadores à descrença na eficácia dos movimentos, bem como acarretar o desencanto, fazendo com que se manifestem outras formas de descontentamento.

Sarlinda, da Escola Sul, ao ser entrevistada, disse:

E pior. O sindicato deixa muito a desejar. O governo é muito durão. É bobagem fazer greve este ano e não vai ter aumento mesmo. As assembléias dos professores são um fracasso. Ninguém vai. Aparece lá é sem terra, sem teto, deputado fazendo graça. Ninguém pega a causa do professor mesmo para valer.

Eu vou dizer uma coisa. Prestem atenção. O ensino está em pé no Estado, ainda é por causa dos professores. Não é Secretaria de Educação, não é direção de escolas. É boa vontade dos professores. A gente leva as coisas a sério e preocupa com os alunos. Consciência que a gente tem. Responsabilidade e compromisso. Esforço para o aluno aprender. As famílias, e a sociedade deviam reconhecer isso. Não é ser bom de serviço, não é competência técnica apenas, é ter vontade de fazer algo por estes alunos. Responsabilidade e compromisso que não são reconhecidos pelo Estado. É isso que chateia a gente.

No final dos anos 70 e na década de 80, a história de luta dos trabalhadores deixou marcas, representando conquistas, tanto para as carreiras, como para a causa da educação. Os trabalhadores da educação integrados e atuando de forma coletiva, eram recebidos pelos dirigentes da SEE/MG. Ocorriam negociações e participação das suas lideranças nas decisões afetas à educação.

O SIND-UTE, filiado à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), surgiu inicialmente como movimento de luta, que culminou com a criação da União dos Trabalhadores do Ensino (UTE). Posteriormente foi transformado em SIND-UTE, com a finalidade de representar, coordenar e defender os interesses da categoria dos trabalhadores em educação em Minas Gerais.

Nedésio, da Escola Norte, considera que os professores “são desarticulados e fragmentados. Não têm conhecimento do que o Estado está querendo fazer com eles. Vai implantar um sistema meritocrático com a avaliação do desempenho, a tal da ADE, e o que quer é dispensar gente”.

Outros fatores contribuem para o quadro atual desta forma de organização, deste movimento de luta: as duas situações funcionais dos professores da REE/MG efetivos e designados, cada seguimento atuando de forma diferenciada. Os designados, temerosos em perder os cargos por opressão do sistema, que poderia substituí-los, por outros da lista de espera (força de trabalho reserva), são reticentes na participação, embora convencidos da necessidade de atuação. Entre os professores efetivos, a adesão aos movimentos de paralisação não é integral. O descrédito nos

resultados de movimentos anteriores e a insatisfação com a burocracia sindical poderiam ser aspectos a justificar a adesão parcial.

Nilma, da Escola Norte:

Os professores são desunidos. Não são politizados. Muita coisa que a classe conseguiu foi devido às paralisações da década de 80, não é? Sou a representante do sindicato aqui nesta escola, mas não sou liberada de nem uma aula sequer. Então eu comunico aos professores as informações do sindicato, quando eles me ligam. É só o que faço.

Um dia, fui em uma Assembléia de Professores, e se lá estavam uns duzentos professores, era muito. Aí eu pensei: Onde estão os outros? Devem estar em casa descansam, passeiam. Aí eu desisti e não voltei mais. Mas devemos paralisar sim, senão o governo pensa que pode tudo.

As doenças podem se constituir em uma forma de resistência.

Niane trabalha há 14 anos com o Ensino Fundamental, e também com o ensino de adultos em outra escola.

Estou pensando em deixar o Fundamental. Sou professora de história. Aqui tem sala-ambiente, sala de vídeo, fitas. Passo muitas horas preparando a aula, escolhendo material, mas os alunos não têm interesse. Culpado disso é o professor, disse a Secretária de Educação. Ela acha que todo professor deve ser um 'artista' ou então um 'mago', 'alquimista' pois tem que 'transformar' a educação, fazer milagres.

Os alunos não têm limites. Não respeitam nada, ninguém. Um dia destes, quebraram a porta da sala, e ainda chamaram um professor de 'vovô caduco'. Pode isto? Tem muita turma com alunos que não querem nada, repetentes, quase 50 alunos por sala, não ouvem ninguém.

Tem dia que eu dou 15 aulas. Chego aqui e meu entusiasmo pela vida, minha alegria se acabam. Eu fico mal humorada e com dor de cabeça. Mas eu gosto de trabalhar com adultos. É diferente. Lá eles querem aprender. Eu não me canso. Tenho prazer em estar com os alunos adultos da outra escola.

Diante da impossibilidade de realizar o trabalho, como gostariam, e ainda ante as poucas perspectivas de mudança e transformação da escola pública no país, a situação de mal-estar atinge os professores, apresentando características significativas: desmotivação pessoal, insatisfação profissional, indisposição face às exigências, descrédito nas propostas de mudança, autodepreciação, sentimento de desistência, abandono. As pressões, as cobranças e o ritmo

frenético a que muitos se vêem submetidos estão levando ao adoecimento. Na REE/MG, há 3.847 casos de “ajustamento funcional”, segundo informação da Superintendência de Pessoal da SEE/MG, no mês de setembro de 2004. São situações de professores que precisam se afastar devido a sintomas de doenças diversas, desde lesão física até depressão profunda, procuram o serviço médico do Estado para licença de saúde. Quando as moléstias são consideradas pelos médicos como consequência da função que exercem, após período prolongado de licenças, esses professores têm o direito ao exercício de outra função diferente da anterior, em que não necessitem executar a atividade considerada como a causa do adoecimento.

Esse quantitativo representa 3,9% da totalidade, professores efetivos da REE/MG. Portanto, além do elevado número de afastamentos por licenças médicas, em cada cem professores do Estado quatro estão em ajustamento funcional. Assim, em quase todas as escolas estaduais há professores do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio de qualquer área curricular, com considerável experiência profissional, exercendo funções na biblioteca ou na secretaria da escola. Trata-se de trabalho em que relação professor/aluno/ensino é eliminada, e dessa forma exercem atividades administrativas, reduzindo as tensões próprias desta relação. Esses fatos podem, em parte, ser explicados pelas mudanças sociais, a que estão sujeitas as instituições escolares. Tais mudanças transformaram o trabalho do professor. As reformas educacionais das últimas décadas de uma certa forma são justificadas pelas mudanças sociais, mas o ceticismo e o desencanto com que tais reformas são recebidas pela comunidade educacional, revela que na realidade, muito há ainda a ser feito, para que seus propósitos, de melhoria dos serviços educacionais, sejam alcançados, conforme Sacristán (1999, p. 197).

Niane e Nedésio da Escola Norte demonstraram, por meio de suas entrevistas, muito desalento e falta de esperança com a educação pública, com o Ensino Fundamental. Citam problemas de desrespeito e violência de alunos, falta de interesse dos pais em acompanhar os filhos, e descaso dos professores com as mudanças que estão ocorrendo.

Os professores enfrentam o trabalho em suas salas de aula, e ali convivem com os alunos que trazem, para o ambiente escolar, os problemas sociais que vivem no seu dia-a-dia. São situações em que o conflito se faz presente, pois o que é valorizado pela cultura juvenil, é o corpo, a imagem, um novo tipo de música, novas tecnologias, novas linguagens e rituais. Tudo isto está dissociado da realidade escolar mais tradicional. O comportamento dos jovens é de oposição, às

vezes, frente às atividades escolares. Procuram caminhos alternativos. Os conhecimentos que integram os conteúdos curriculares não os atraem, os métodos utilizados nas aulas conduzem à passividade.

Nedésio faz considerações sobre os alunos:

Eu não quero me desgastar mais com estes alunos. Não posso resolver os problemas deles. Não querem aprender e eu não sei fazer milagres. Eu não quero ficar como professor até o fim da vida. Tenho 27 anos. Estou estudando com afinco para passar em um concurso e deixar tudo para trás

Os professores não sabem lidar com tais problemas. As conseqüências sobre sua saúde são inevitáveis. Eles têm pouco tempo, devido à sobrecarga de trabalho, para dar aos adolescentes, seus alunos, toda a atenção de que necessitam. Os professores têm pouco preparo técnico para lidar com os jovens, de acordo com suas necessidades. É comum ouvir deles, frases tais como: “Não sou psicólogo, nem assistente social, não sei o que fazer”. O desgaste emocional, o estresse e o sentimento de frustração e desânimo diante da situação, são inevitáveis.

Esteve (1995, p. 97) fala que a expressão “mal estar docente” tem sido empregada para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais, em que exerce a docência, devido às mudanças sociais aceleradas.

As reivindicações formuladas pelos professores, através do sindicato da categoria – SIND-UTE, expressam os anseios por melhoria nas condições materiais de trabalho: melhores salários e mais valorização profissional, originando resistências. Uma análise das formas de luta dos professores da REE/MG, no período compreendido no estudo, conduz a classificá-las, segundo as categorias definidas por Bernardo (1991, p. 316), em coletiva passiva. A explicação para esta classificação é exposta seguir:

- a condução das formas de luta se deve à burocracia sindical, contentando-se a maior parte dos grevistas em ausentar-se dos trabalhos, mas permanecerem em suas residências. Nos últimos anos os professores estaduais não se reúnem em grandes movimentos, tomando frente das negociações, não ocupam as escolas, mesmo estando em greve.

- a adesão aos movimentos de greve não é completa, não atinge a todos, em todas as escolas, mas os trabalhadores reconhecem a necessidade dos movimentos e da resistência. São fragmentados e desarticulados. Muitos não comparecem às assembléias.

A contradição se faz presente nas relações de trabalho na REE/MG. Por um lado, exigências de desempenho e definição de objetivos, por parte da SEE/MG, de alcançar patamares mais elevados nos resultados escolares, reassumindo o Estado posição melhor no ranking do SAEB. Por outro, condições inadequadas de trabalho, levando os professores a situações de intensificação, sobretrabalho, sentimento de falta de reconhecimento por parte dos órgãos gestores e da sociedade de modo geral. Entretanto, a despeito desses fatores, o trabalho docente vem sendo realizado na REE/MG, por meio do empenho de uma parcela significativa dos professores que, diariamente, na convivência com alunos e famílias, percorrem sua trajetória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de investigar as condições, em que se realiza o trabalho docente na REE/MG, no contexto das reformas educacionais, a partir da década de 90. Consistiu em análise documental, em observações no contexto escolar e entrevistas com professores, procurando identificar e analisar como se processam as relações de trabalho, entre os docentes e o Estado.

As reformas educacionais se inserem em processos mais amplos de reestruturação produtiva, que resultam em novas demandas para a educação. Apresentam exigências de desempenho docente, e trazem conseqüências para a organização e gestão da escola, em novas formas de atuação, ampliando a concepção de trabalho docente. São definidos novos papéis para os professores, além das aulas definidas em sua jornada de trabalho.

O conceito de profissão docente compreende, assim, um conjunto de práticas ligadas à situação ensino-aprendizagem, conhecimentos pedagógicos, normas e valores. Os professores e as equipes pedagógicas devem exercer, na escola, outras atividades de atendimento aos alunos, colaborar com articulação da escola às famílias e à comunidade, e participar do projeto pedagógico da escola.

A análise das condições, em que se realiza o trabalho docente na REE/MG, entendidas nesta dissertação, quanto à forma como se organiza o processo de trabalho escolar, e quanto à organização escolar, permite compreender que existe distância entre o que é prescrito nas reformas educacionais, e o que é de fato implementado. A forma como se organiza o trabalho escolar na REE/MG leva à fragmentação do trabalho, e as condições impõem uma situação, em que não há possibilidade de se fazer um trabalho coletivo, compartilhado e interdisciplinar. Os professores, como regentes de aula, em turmas com elevado número de alunos, não têm, em sua jornada, horas disponíveis para o atendimento diferenciado aos alunos, e nem horas de preparação (além da regência) remuneradas, conforme previsto na legislação.

Outro fator de agravamento da situação de trabalho refere-se às poucas oportunidades de desenvolvimento profissional, uma vez que os afastamentos para cursos são dificultados, pois exigem substituição, e as jornadas de trabalho não contemplam horas para formação contínua dos professores (item V, art.67 da Lei 9394/96).

Uma análise dos PCN e DCN, para a educação básica, permite uma melhor compreensão das novas formas de atuação demandadas do trabalho docente. Esta análise deve ser feita em confronto com as orientações contidas nas DCN para os cursos de formação de professores para a educação básica. Essas diretrizes contêm um conjunto de competências, para os professores, estabelecendo relação entre desempenho docente e êxito escolar dos alunos, com um enfoque tecnicista e instrumental.

A noção de competências dos professores, conforme prevista, além de não contemplar a idéia de uma formação mais integral dos educadores, tem também um caráter regulador, de controle sobre o trabalho, pois estaria associada à idéia de certificação.

No novo Plano de Carreira da Educação em Minas Gerais, Lei 15293 de 5 de maio de 2004, em processo de implantação, está prevista a certificação ocupacional, associada à promoção nas carreiras docentes à avaliação de desempenho dos professores. Este Plano de Carreira representa, no momento, um impasse entre trabalhadores da educação e governo, pois, após mais de 20 anos de espera, foi elaborado e aprovado, mas sem as tabelas salariais. O posicionamento dos servidores no novo quadro está dependendo da emissão destas tabelas, mas o governo as condiciona à aprovação de uma outra lei, a ser ainda promulgada, denominada “Lei de Política Remuneratória”, que condiciona reajustes salariais ao aumento da arrecadação do ICMS.

Entre os professores, constata-se grande insatisfação com a ausência de reajustes por prolongado tempo, o que ocasiona baixos salários. A demora na solução do impasse causa inquietação. Restam dúvidas e falta esperança.

As reformas educacionais são justificadas por condicionantes econômicos, e este entendimento se faz necessário para uma análise da organização do trabalho docente na REE/MG. As mudanças, atualmente em implantação e anunciadas no programa denominado “Choque de Gestão”, se referem às relações do Estado com os servidores, quais sejam: novo sistema de ganho adicional

por avaliação de desempenho, que visa premiar a produtividade – ADE; vinculação entre arrecadação e correção salarial do funcionalismo, atrelando o percentual de aumento do ICMS ao reajustes salariais; demissão de funcionários por insuficiência de desempenho e por insuficiência de receita fiscal (EC, nº 49 de 2001).

A racionalização e a produtividade, que fundamentam as mudanças propostas, determinam a alocação de recursos públicos para a educação, ocorrendo restrição em sua aplicação, quanto aos gastos de pessoal, devido à alegada necessidade de saneamento de contas públicas, ocasionada pelo déficit fiscal.

Busca-se imprimir na educação os princípios e os procedimentos técnicos gerenciais, com a finalidade de tornar as instituições escolares menos onerosas ao Estado e ao mesmo tempo mais funcionais, mais produtivas, do ponto de vista dos resultados. Esta lógica acarreta conseqüências na organização do processo de trabalho escolar, trazendo reflexos nas relações sociais. São situações de precariedade, a que se submetem, tal como a “designação”, contratação temporária em elevado percentual no Estado, e que perdura há tantos anos. A forma de organização do trabalho escolar leva à exploração, à intensificação, a sentimentos de desvalorização profissional, e à perda progressiva de legitimação social, bem como à necessidade de exercer jornadas duplas, fato ocasionado pelos parcos salários.

A escola, como instituição educacional, pode se ver limitada em sua capacidade de responder aos fins a que se destina e às necessidades dos alunos aos quais atende, considerando as restrições, a que se vê sujeita, pelo fato de depender de decisões normativas dos órgãos gestores.

No controle do trabalho escolar, as atividades realizadas por técnicos e gestores supõem domínio técnico de procedimentos do capitalismo. A gestão pedagógica da escola, entretanto, supõe compromisso com outros valores, uma vez que a essência do ato educativo é incompatível com uma administração centrada na dominação.

Os objetivos da escola não são apenas diferentes, mas antagônicos aos da empresa capitalista; e, por este motivo, não se pode utilizar na escola métodos inerentes ao sistema dominante (Paro, 2002). O próprio aluno, ser humano, sujeito histórico, de cuja vontade depende o ato educativo, constitui-se em mais motivo para a diferença.

A dependência dos professores ao meio, em que desenvolvem a sua prática de trabalho, apresenta conflitos latentes, porque nem sempre as exigências coincidem com as suas interpretações. A própria resistência das escolas e dos professores em relação à implantação dos ciclos, na REE/MG, ao longo do período, pode representar a necessidade de transformar as situações de trabalho, como condição de mudar as práticas de ensino.

A reflexão sobre o sentido e o significado do seu trabalho, das demandas por mudanças em suas condições, por parte os professores, mostra que as resistências existem, se fazem presentes, embora assumam características tais como: ausência de completa adesão, descrédito em alguns movimentos de luta, desarticulação, falta de integração da categoria como um todo.

O que é encontrado no cotidiano escolar, devido à precariedade das condições de trabalho e à consciência, que os professores têm desta realidade, pode representar indicadores de intervenções necessárias à ruptura, por parte dos próprios professores, no que se refere aos fatores que os levam a esta situação.

Este trabalho não pode ter a pretensão de esgotar o assunto, mesmo porque as relações são complexas, e sofrem os reflexos de mudanças mais amplas, que ocorrem em contexto global e nacional.

As medidas que vêm sendo implementadas pelo atual governo precisam ser acompanhadas, uma vez que têm conseqüências nas relações de trabalho para os profissionais da educação, de modo geral. Neste sentido, novos campos de pesquisa podem ser abertos, em continuidade ao estudo das relações de trabalho na REE/MG.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A.J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMARAL. A.L. A Identidade do Professor. In: ALENCASTRO, I.P.V.; AMARAL. A.L. *Formação de Professores: políticas e debates*. São Paulo: Papyrus, 2002.
- APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- APPLE, M.W. *Política Cultural e Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, M.G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M.G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.20, nº 68, p.143-162, dec, 1999.
- ARROYO, M.G. Reinventar e Formar o Profissional da Educação Básica. *Educação em Revista FaE/UFMG*, Belo Horizonte, nº 37, julho, 2003.
- AZANHA, J.M.P. Autonomia e Gestão democrática. *Revista Idéias*, nº 16. Governo de São Paulo, 1993.
- BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol. 15, nº 2, Universidade do Minho, 2002.
- BERGER, R.L. O Ensino Médio. Parâmetros e Diretrizes Curriculares (mimeo)
- BERGER, R.L. O Ensino Médio; a universalização possível. In: COSTA, V.L.C. (Org.) *Descentralização da Educação: Novas formas de organização e Financiamento*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BERNARDO, J. *Economia dos Conflitos Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BERNARDO, J. *Democracia Totalitária: Teoria e Prática da Empresa Soberana*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BERNARDO, J. *Estado: a silenciosa Multiplicação do Poder*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- BERNARDO, J. Gestores, Estado e capitalismo de Estado. *Ensaio*. São Paulo, nº 14, 1985.
- BIKLEN, J.K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 18ª Edição. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei 9424 de 24/12/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, §7º, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 15/98 de 01/06/98. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 4/98 de 29/01/98. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/98 de 7/4/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3/98 de 26/06/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3/97 de 8/10/97. Institui as Diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

BRASIL. Parecer CP/CNE nº 9/2001 de 08/05/01. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

BRASIL. MEC. Portaria nº 1403/2003 de 09/06/03. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

BRASIL. MEC. Portaria nº 1179 de 06/04/04. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

BRASIL. MEC/CNE. Projeto de Resolução. CP s/n. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Atualiza e consolida as normas constantes das Resoluções CNE/CP 02/97, 01/99, 01/01 e 02/02. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001 de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

BRESSER PEREIRA, L.C. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. K. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista* FaE/UFMG. Belo Horizonte, nº 38, dez, 2003.

BRINGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T.T. (Org.) *Trabalho Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.

BRUNO, L. Gestores: a prática de uma classe no vácuo de uma teoria. In: BRUNO, L.; SACCARDO, C. *Organização Trabalho e tecnologia*. São Paulo: 1986.

BRUNO, L. Gestão da Educação: onde procurar o democrático. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M.F.F. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRUNO, L. *Processo de Trabalho, lutas sociais e formas de poder*. Tese de Doutorado – FFLCH/USP. São Paulo, 1991.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRUNO, L. Reestruturação Capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CHAUÍ, M. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARNOY, M.; LEVIN, H. *Escola e Trabalho no Estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, nº 85, p.1155-1177, dez, 2003.

CASTORIADIS, C. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, L.A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 80, p. 168-200, set, 2002.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DINIZ, E. Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: DINIZ, E.; AZEVEDO, S. *Reforma do estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

- ENGUIA, M.F. *Educar em Tempos Incertos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- ENGUIA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, 1991.
- ENGUIA, M.F. O Magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- ESTADO DE MINAS, Belo Horizonte, p.11, 15 de outubro de 2003.
- ESTADO DE MINAS, Belo Horizonte, p.23, 30 de dezembro de 2003.
- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *A Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- FAORO, R. *Os donos do poder – Formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Ed. Globo, 8 ed., 1989.
- FLEURY, A.C.A.; VARGAS, N. (Org.) *Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Editora Atlas, 1994.
- FOGAÇA, A. Educação e Qualificação Profissional dos Anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. *Política e Trabalho na Escola: administração dos Sistemas Públicos da Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1, *Anais...* Belo Horizonte: Ed. Templo. 1998. 208p.
- FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, nº 80, p.136-167, set, 2002.
- FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, nº 85, p.1095-1124, dez, 2003.
- FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, nº 80, p. 299-325, set, 2002.
- FRIGOTTO, G.A. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GANDINI, R.P.; RISCAL, S.A. A Gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad* (cambian los tiempos, cambia el professorado). Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1995.
- HYPÓLITO, A.M. Processo de Trabalho na Escola. Algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, 1991.

LARSON, M.S., Proletarianization and educated labor, *Theory and Society*, 9 (1) p. 131-175, 1980

LIMA, L.C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, M.P. Qualificação, desemprego e empregabilidade. São Paulo em perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE, vol. 11, nº 100, p.11-36, 1997.

MACHADO, L.R.S. A institucionalização da lógica de competências no Brasil. *Proposições*. Campinas, vol. 13, nº 1, jan/abr, 2002.

MANFREDI, I.M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 19, nº 64, p. 13-49, set, 1998.

MARTINS, A.M. Autonomia e Gestão da Escola Pública: aportes para uma discussão. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARX, K. *O capital*. Livro 3, vol. 3. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. *Capítulo sexto Inédito de O Capital*: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MARX, K. O método da economia política. In: *Contribuição à crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MAZZOTTI, A.J.A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

MENDONÇA, E.F. *A Regra e o jogo*: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: LatPlare E/FE/UNICAMP, 2000.

MINAS GERAIS. CEE. Parecer nº 1132/97 de 13/11/97. Dispõe sobre a Educação Básica nos termos da Lei nº 9394/96.

MINAS GERAIS. Lei 14693 de 30/07/2003. Institui o Adicional de Desempenho – ADE, no âmbito da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Lei Complementar nº 71 de 30/07/2003. Institui a avaliação periódica de desempenho, disciplina a perda de cargo público e de função pública, por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Lei 15293 de 05/08/2004. Institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.

MINAS GERAIS. Decreto nº 43672, de 4/12/2003. Estabelece as diretrizes e define os critérios e os Sistemas de Avaliação de Desempenho do Servidor estável ocupante de cargo de provimento

efetivo e dos detentos de função pública na Administração Direta, Autárquica e Fundacional, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Resolução SEPLAG/SEE nº 5645 de 13/08/2004. Dispõe sobre a metodologia e os procedimentos da Avaliação de Desempenho Individual dos servidores públicos em exercício na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 8086 de 18/12/97. Institui na Rede Estadual de Ensino de MG o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, organizado em 2 ciclos.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 9529/98 de 29/12/98. Estabelece normas complementares sobre a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 170/98 de 29/12/98. Estabelece normas complementares sobre a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 12/99 de 26/01/99. Delega às escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de MG a competência para definir a forma de organização do Ensino Fundamental, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 6/00 de 20/01/00. Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental em ciclos e em séries nas escolas da Rede Estadual de Ensino de MG, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 151/00 de 28/10/00. Estabelece normas complementares sobre a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 151/01 de 18/12/01. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 153/01 de 22/12/01. Estabelece normas complementares sobre a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 350/02 de 19/11/02. Estabelece normas complementares sobre a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 428/03, de 03/07/03. Estabelece prazos e procedimentos para o cumprimento dos dispositivos da Resolução nº 350 de 19 de novembro de 2002, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 466/03 de 15/12/03. Estabelece normas complementares sobre a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 469/03 de 19/12/03. Dispõe sobre o Ensino Fundamental em nove anos, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 521/04 de 02/02/04. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. SEE. Escola Sagarana. Programa de Capacitação de Dirigentes. Subsídios à reflexão. Módulo Introdutório. Janeiro de 2000.

MINAS GERAIS. SEE. Escola Sagarana. Educação para a Vida com Dignidade e Esperança. Lições de Minas. Vol. I, II e III. Setembro de 1999.

MINAS GERAIS. SEE. A Educação Pública em Minas Gerais. O desafio da Qualidade 2003/2006. Abril de 2003.

MINAS GERAIS. SEPLAG. Choque de Gestão. Disponível em: <[www.seplag.mg.gov.br](http://www.seplag.mg.gov.br)>.

MINAS GERAIS. SEPLAG. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado. 2003/20006. Disponível em: <[www.seplag.mg.gov.br](http://www.seplag.mg.gov.br)>.

MOTTA, F.C.P. *Organização e poder: empresa, estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1987.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

OFFE, C. *Capitalismo desorganizado: Transformações Contemporâneas do Trabalho e da Política*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

OLIVEIRA, D.A. *A educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D.A. As reformas em curso nos sistemas de educação básica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, D.A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D.A. Educação Básica e Profissional no Contexto das Reformas dos anos 90. *Trabalho & Educação NETE/FaE/UFMG*, Belo Horizonte, nº 8, jan/jul, 2001.

OLIVEIRA, D.A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (comp.) *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires. CLACSO, 1995.

PARO, V. *Administração Escolar: Introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, V. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, V. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, vol.28, jul/dez, 2002.

- PARO, V. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PATTON, M.Q. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications. London: 1998.
- PERRENOUD, P.A. *Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P.A. Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 108. FCC, 1999.
- PERRENOUD, P.A. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PINTO, J.M.R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, nº 80, p. 108-135, set, 2002.
- POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- POPKEWITZ, T.S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, T.S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da universidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PRZEWORSKI, A. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RAMOS, M.N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, nº 80, set, 2002.
- REY, F.G. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ, 2003.
- RODRIGUES, N. Anos 80: a educação pós-regime autoritário. In: FARIA, L.M.; PEIXOTO, A.M. (Org.) *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação, 2000.
- RODRIGUES, N. Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos. In: *Organização dos tempos e espaços escolares*. PROCAD. Fase Escola Sagarana. Belo Horizonte, 2001.
- SÁ, N.P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 57, maio, 1986.
- SACRISTÁN, J.G. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *A Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, L.L.C.P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 80, p. 346-367, set, 2002.

SANTOS, O. J. dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992. [Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico].

SANTOS, O.J. Organização do Processo de Trabalho Docente: uma análise crítica. *Educação em Revista* FaE/UFMG, nº 10, p.26-30, 1989.

SANTOS, O.J. Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. *Trabalho & Educação* NETE/FAE/UFMG, nº 09, jul/dez, 2001.

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

SEGNINI, L.R.P. Educação, Trabalho e Desenvolvimento: uma complexa relação. *Trabalho & Educação* NETE/FaE/UFMG, Belo Horizonte, nº 6, jul/dez, 2000.

SILVA Jr, C.A. *Escola Pública como local de trabalho*. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

SILVA Jr, J.R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, nº 80, p. 201-233, set, 2002.

SILVA, M.A. *Administração dos Conflitos Sociais: as reformas administrativas e educacionais como questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)*. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP. Campinas, 1994.

TEIXEIRA, I.A.C. *Tempos enredados*. Tese (Doutorado em Educação) – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 1998.

TRAGTENBERG, M. Relações de Poder na Escola. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WEBER, L. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1125-1154, dez, 2003.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós Neoliberalismo, políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. *et al Neoliberalismo trabalho e sindicatos: Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo Editora, 1997.
- ARROYO, M.G. *Mestre, educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Tese, concurso de professor-titular – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 1985.
- ARROYO, M.G. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO (Org.) *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de século*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.) *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA, 2003.
- BOBBIO, N. *et al. Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992, vol. 1 e 2.
- BRZEZINSKI, I. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CASTRO, C.M. *Educação Brasileira: Consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; BRITO, V.L.A. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997.
- DUARTE, M.R.T.; OLIVEIRA, D.A. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no Estado de Minas Gerais. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol 18, nº 58, p. 123-141, jul, 1997.
- FIDALGO, F.I. *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte. Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILI, P.; McCOWAN, F. *Reinventar a escola pública: Política educacional para um novo Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARVEY, D. A. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1994.

MACHADO, L.R.S. Educação básica, empregabilidade e competência. *Trabalho & Educação NETE/FaE/UFMG*, Belo Horizonte, nº 3, jan/jul, 1998.

MELO, S.D.G. *A convergência da Reforma Administrativa e da Reforma da Educação Profissional no CEFET/MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2002.

NACARATO, A. M. *et al* O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas, In: GERALDI, C.; FIORENTINI D. (Org.) *Cartografias do trabalho docente*. Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras. Campinas, 1998.

NÓVOA, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D.A. *As organizações por local de trabalho entre a ruptura e o consentimento: a dimensão educativa das lutas autônomas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 1992.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAMOS, M.N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, J.C. de S. *Conflitos Sociais no Interior da Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 1994.

SANCHIS, E. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1997. [Coleção: A escola e outras vozes]

SANTOS, B.S. *Pelas mãos de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

VITAL DIDONET. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Editora Plano, 2000.

WACHOWICZ, L. A. *Estudos Regionais: relação Professor-Estado no Paraná Tradicional*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.